

Revista
Latino-americana de

Geografia e Gênero

Volume 16, número 1 (2025)
ISSN: 2177-2886

Artigo

Enfrentamentos Curriculares Tecidos entre Agências Feministas e Saberes Ancestrais: Uma Proposta para o 7º Ano do Ensino Fundamental

*Enfrentamientos Curriculares Tejidos entre Agencias
Feministas y Saberes Ancestrales: Una Propuesta
para el 7º Año de la Educación Primaria*

*Curricular Confrontations Built between Feminist
Agencies and Ancestral Knowledges: A Proposal for
the 7th Grade of Elementary School*

Ana Carolina Santos Barbosa

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Brasil
geog.carolina@yahoo.com.br

Larissa Costard Soares

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Brasil
larissacostard@gmail.com

Como citar este artigo:

BARBOSA, Ana Carolina Santos; SOARES, Larissa Costard. Enfrentamentos Curriculares Tecidos entre Agências Feministas e Saberes Ancestrais: Uma Proposta para o 7º Ano do Ensino Fundamental. **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**, v. 16, n. 1, p. 289-311, 2025. ISSN 2177-2886.

Disponível em:

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg>

Enfrentamentos Curriculares Tecidos entre Agências Feministas e Saberes Ancestrais: Uma Proposta para o 7º Ano do Ensino Fundamental

Enfrentamientos Curriculares Tejidos entre Agencias Feministas y Saberes Ancestrales: Una Propuesta para el 7º Año de la Educación Primaria

Curricular Confrontations Built between Feminist Agencies and Ancestral Knowledges: A Proposal for the 7th Grade of Elementary School

Resumo

Diante do avanço de uma agenda conservadora no Brasil (2016-2022), observamos retrocessos relativos à discussão de gênero e sexualidades nas escolas, entretanto, existências marcadas de forma interseccional por gênero, raça e classe expõem ausências curriculares e questionam essas interdições. Baseadas em uma pedagogia das encruzilhadas (Rufino, 2019), desenvolvemos uma proposta interdisciplinar entre História e Geografia no CAP-UERJ (2020-2023), que visa desnaturalizar e reposicionar as desigualdades de gênero através do reconhecimento dos saberes iorubanos. Para isso, são estruturantes os cruzamentos entre ancestralidade, matrilinearidade e cosmologias que possibilitem imaginar, a partir dos trabalhos dos estudantes, geografias onde a relação com natureza e a preservação ambiental sejam pensadas a partir de outras bases.

Palavras-Chave: Interdisciplinaridade; Pedagogias Feministas; Educação Antirracista; Ensino de História; Ensino de Geografia.

Resumen

Ante el avance de una agenda conservadora en Brasil (2016-2022), observamos retrocesos en la discusión sobre género y sexualidades en las escuelas. Sin embargo, existencias marcadas de manera interseccional por género, raza y clase exponen ausencias curriculares y cuestionan estas interdicciones. A partir de una pedagogía de las encrucijadas (Rufino, 2019), desarrollamos una propuesta interdisciplinaria entre Historia y Geografía en el CAP-UERJ (2020-2023) que pretende desnaturalizar y reposicionar las desigualdades de género a través del reconocimiento de los saberes yoruba. Para ello, las intersecciones entre ancestralidad, matrilinealidad y cosmologías son estructurantes y permiten imaginar, a partir del trabajo de los estudiantes, geografías donde la relación con la naturaleza y la preservación ambiental se piensan desde otras bases.

Palabras-Clave: Interdisciplinariedad; Pedagogías feministas; Educación antirracista; Enseñanza de la Historia; Enseñanza de Geografía.

Ana Carolina Santos Barbosa, Larissa Costard Soares



Abstract

Between 2016 and 2022, the conservative agenda in Brazil advanced, which can be seen in the setbacks regarding the discussion of gender and sexualities in schools. However, existences marked in an intersectional way by gender, race and class expose curricular absences and question these interdictions. Based on the idea of the *pedagogia das encruzilhadas* (Rufino, 2019), we developed an interdisciplinary proposal between History and Geography at CAP-UERJ (2020-2023) that aims to denaturalize and reposition gender inequalities through the recognition of Yoruba knowledge. To this end, the intersections between ancestry, matrilineality and cosmologies are structuring and make it possible to imagine, based on the productions of the students, geographies where the relationship with nature and environmental preservation are thought of from other bases.

Keywords: Interdisciplinarity; Feminist Pedagogies; Anti-Racist Education; History Teaching; Geography Teaching.

Considerações Iniciais

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (Freire, 2019, p. 127).

O artigo que se desenvolverá a seguir tem como objetivo central socializar experiências teóricas e práticas de educação desenvolvidas no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ), nas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental, nas disciplinas de história e geografia. Antes de iniciarmos os percursos curriculares que nos levaram às escolhas que fizemos, acreditamos ser importante compartilhar com as/es/os leitoras/es/os as demandas do chão da escola que nos fizeram revisitar pesquisas, teorias e conteúdos que estivessem à altura dos desafios que o presente nos impunha.

O trabalho desenvolvido e aqui sistematizado começou a ser planejado e posto em prática entre os anos de 2021 e 2023, em um instituto universitário no Rio de Janeiro cujo público é composto amplamente por estudantes pretos, pardos e, de maneira crescente, em situação de vulnerabilidade social. Dessa forma, os marcadores de raça, gênero e classe atravessam as experiências sociais dos corpos discentes com diferentes combinações e intensidades. Em razão disso, temáticas relacionadas ao racismo, machismo, homofobia e transfobia passaram a ocupar espaços cada vez maiores em nossos debates em sala de aula, trazidos pelos próprios estudantes a partir de suas vivências e das relações que faziam com os conteúdos propostos. Contudo, a conjuntura política nacional era uma das mais avessas a esses debates nos últimos trinta anos. O somatório de reformas neoliberais na educação e no mundo do trabalho, a popularização da noção de que a escola deve se restringir à transmissão de conteúdos e não ao seu sentido mais global, o ataque aos profissionais, notadamente aos de ciências humanas, por meio das ideias do Escola Sem Partido, e a eleição para presidência da República do candidato mais à direita desde a ditadura civil-militar, escancararam as contradições

Ana Carolina Santos Barbosa, Larissa Costard Soares

vivenciadas naquele início de década.

Escolhemos, diante desse cenário, debater as propostas pedagógicas neste artigo por meio do seguinte caminho: primeiro, contextualizar os desafios recentes em debater gênero e questionar o sistema branco cis-heteropatriarcal na escola a partir da reflexão sobre as reformas na educação nos últimos oito anos. A compreensão da aprovação dessas reformas passa, necessariamente, pela clareza de conhecimento de quais setores sociais que as patrocinaram e que se beneficiam ideológica ou financeiramente desses processos de precarização de uma educação baseada na criticidade. Assim, tocar na construção social da “legitimidade” dessas reformas a partir do movimento Escola Sem Partido e seus legados é importante para o entendimento da fragilidade que a discussão sobre gênero na educação enfrenta e, também, para pensarmos em um segundo momento da exposição no artigo. Neste momento, discutiremos os princípios pedagógicos da atuação pelas frestas, forçando fronteiras, que permitam a inclusão qualificada e cuidadosa dos temas de gênero e racismo nos debates escolares. A partir do que os tradicionais currículos de história e geografia propõe para o 7º ano do Ensino Fundamental, tendo o presente como demanda e mantendo a formação socioespacial do Brasil como recorte territorial, entrelaçamos fios que teceram novas escolhas de conteúdos por meio da valorização de uma perspectiva interdisciplinar. Por fim, preservando a identidade dos estudantes, mostraremos algumas avaliações dos efeitos positivos nas construções das subjetividades discentes como forma de compartilhar caminhos de resistência.

Para pensar a conjuntura recente e necessidades de resistência: os ataques do bolsonarismo à educação

Para compreender a agenda conservadora em educação no Brasil nos últimos seis a oito anos é fundamental pensarmos o avanço no neoconservadorismo nacionalmente, cuja vitória decisiva foi a eleição de Jair Messias Bolsonaro, presidente da República de 2019 a 2022. Seu governo foi o responsável por reformular/implementar políticas públicas de educação gestadas pelo governo Michel Temer¹, que atendiam aos projetos dos setores mais reacionários da sociedade brasileira. A compreensão da dimensão “gênero e sexualidades” nas diretrizes nacionais de educação nos últimos anos no Brasil não pode ser descolada do restante das reformas propostas nesse período.

A agenda bolsonarista para as políticas públicas de educação se encontram com o que um conjunto de intelectuais, como Marcelo Badaró Mattos (2020), Armando Boito Junior (2020) e Michel Löwy (2020), caracterizam como neofascismo. Reconhecendo que as características de 2018 não são exatamente as mesmas dos anos 1920, uma vez que, assim como as democracias, os movimentos/ideologias fascistas também estão em permanente construção (e, por isso, não devem ser subestimados), é possível entender o momento

¹ As reformas mencionadas foram aprovadas no brevíssimo governo de Michel Temer, que se iniciou com o golpe jurídico que depôs a então presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e finalizou com o início do governo de Jair Messias Bolsonaro, eleito em outubro de 2018 e empossado em janeiro de 2019.

bolsonarista no Brasil como uma “transição para o autoritarismo”, segundo formulação de Loff (Mattos, 2020, p. 89). Isso porque, já sendo um movimento e ideologia, o neofascismo no Brasil ganhou status de governo a partir de 2019, ainda que não tenha se transformado em regime (que segue sendo uma democracia liberal em profunda crise e deterioração). Entre os elementos que Mattos elenca para sinalizar a caracterização do bolsonarismo como ideologia neofascista, destacamos: a) programa aberto e explícito de detenção ou assassinato dos adversários políticos; b) repressão e intimidação dos movimentos sociais; ameaças aos dois partidos de oposição mais explícita (PT – Partido dos Trabalhadores e PSOL – Partido Socialismo e Liberdade); c) a designação da esquerda como o inimigo a ser destruído; d) culto à violência, discurso destrutivo e negativo, e não propositivo; e) culto à violência policial, pena de morte e armamento da população civil; f) irracionalismo e negacionismo científico; g) nacionalismo autoritário e conservador; h) forte vínculo entre política e religião, em especial dos setores conservadores da Igreja Católica (Renovação Carismática Católica), mas, principalmente, igrejas evangélicas neopentecostais; i) discurso racista e machista, que sustenta práticas homofóbicas e antifeministas (Mattos, 2020).

Por fim, cumpre ainda sinalizar a compreensão, com a qual as autoras deste trabalho estão de acordo, que a ideologia neofascista ultrapassa a própria figura de Bolsonaro, apesar de ter nele a sua nomenclatura. A organização dos setores conservadores é anterior às eleições de 2018 (inclusive, possibilitaram os seus resultados, com a prisão de Luiz Inácio Lula da Silva após uma manobra jurídica para eliminá-lo da disputa) e se enraizou como ideologia em diversos setores sociais. O que chamamos hoje de “bolsonarismo” tem relações íntimas com a organização desses setores conservadores, corresponsáveis – juntamente com os setores mercadológicos neoliberais – pelas recentes reformas na educação.

Nesse cenário, os ataques a uma educação crítica e emancipadora, que englobe em seus debates questões relacionadas à gênero e sexualidade, têm sido orientados, principalmente, por dois processos políticos no Brasil: o crescimento do discurso “escola sem partido” e a cruzada contra a suposta “ideologia de gênero”.

O Movimento Escola Sem Partido (MESP) foi criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib e surgiu como um conjunto de princípios que organizariam vigilância e denúncias contra os professores. Não tendo peso no cenário político em seus dez primeiros anos de existência, o movimento ganhou forças após o ano de 2014². Nessa ocasião, Nagib elaborou, a pedido do deputado estadual Flavio Bolsonaro (atual Senador da República), um projeto de lei baseado nas ideias do Escola Sem Partido. Apresentado nas casas legislativas estadual e municipal pelos irmãos Bolsonaro (Flávio e Carlos, respectivamente), o projeto não foi aprovado, mas inspirou outros que tramitaram em diversas casas legislativas pelo Brasil, chegando a aparecer

2 Demier e Hoeveler (2016) apresentam um conjunto de ensaios na obra "A Onda Conservadora" que sinalizam que, após os grandes movimentos de massas ocorridos em junho de 2013, os setores de ultradireita brasileiros passaram a se reorganizar, inclusive por meio dos aparelhos privados de hegemonia (meios de comunicação) e legislativo. O avanço conservador após 2014 é, portanto, parte desse cenário.

como sugestão de inclusão dos princípios do MESP na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ao todo, a Frente Nacional Escola sem Mordaza³ identificou, até o ano de 2020, um total de 19 projetos federais colocados em tramitação, sendo 06 com teor explicitamente “antigênero”⁴. No âmbito estadual ou municipal, espalhados pelo Brasil, a mesma Frente mapeou 229 projetos já apresentados, sendo 80 deles do tipo “escola sem partido” ou “infância sem pornografia”, mas com teor “antigênero”, e 76 do tipo explícito “antigênero”, ou seja, versando exclusivamente sobre a temática, totalizando 156 projetos em âmbitos estaduais e municipais (Moura; Silva, 2020).

Analisando o conteúdo da proposta da escola sem partido e os dados acima, é seguro afirmar que, a despeito do projeto de lei do Escola sem Partido não ter sido aprovado em nível federal, seu principal e mais bem sucedido legado na educação se relaciona com as tentativas de interdição das discussões sobre gênero e sexualidades. Um dos princípios básicos do ESP é a censura baseada na ideia de que a escola não deveria abordar temáticas que podem entrar em conflito com as convicções religiosas e familiares, em um duplo equívoco: primeiro, como se todos os desdobramentos das expressões de gênero fossem apenas de foro privado e, segundo, com uma ideia de poder total dos responsáveis sobre as/es/os estudantes. Nessa visão, os interesses privados familiares na educação suplantariam a vocação social e democrática da escola (Penna, 2016; Penna, 2017). Sob o argumento de que essas são questões morais e religiosas, a presença de gênero nos currículos escolares (como conteúdos em disciplinas específicas ou como temas transversais) tem sido progressivamente censurada, dando, inclusive, argumentos para a tentativa de aprovação de legislação que permita o *homeschooling* ou educação domiciliar no Brasil⁵.

3 A Frente Nacional Escola Sem Mordaza é composta por um conjunto de educadores, pesquisadores da educação, movimentos sociais e sindicatos (dentre os quais está o Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES). Foi fundada em 2016, em articulação com o movimento Professores Contra o Escola Sem Partido. Contava com um canal de denúncias para professores que sofressem perseguições baseadas na noção de “doutrinação” do ESP, bem como produção de conteúdos e monitoramento dos projetos de lei de censura na educação em diferentes casas legislativas. Deu origem, em 2021, ao Projeto de Lei Escola Sem Mordaza. No momento da produção deste artigo, o site da Frente se encontrava fora do ar, mas seu conteúdo pode ser encontrado na página Professores Contra o Escola Sem Partido, no endereço a seguir: <https://professorescontraoescolaseмпartido.wordpress.com/>. Acesso em: 26 dez. 2024.

4 Tipificado pela responsável pela manutenção dos dados da Professores Contra o Escola Sem Partido: “c) Antigênero: São projetos e leis que censuram especificamente e somente o direito à educação em gênero e sexualidade. Entretanto, alguns projetos ‘Escola sem Partido’ ou ‘tipo Escola sem Partido’ também possuem um artigo ou um parágrafo único para proibir a abordagem das questões relativas a gênero e sexualidade. Por isso “antigênero” é tanto um tipo como um subtipo que caracteriza alguns projetos. [...] d) Infância sem Pornografia: São os projetos que visam proibir a discussão sobre gênero e sexualidade usando, no entanto, uma suposta proteção da infância contra pornografia como meio para isso. Usa, portanto, de uma estratégia comum na direita mundial: associar homossexualidade, tema forte ao se discutir sexualidade na escola, à pedofilia” (Moura; Silva, 2020, p. 7).

5 O PL 1.338/2022 foi aprovado na Câmara dos Deputados em maio de 2022 e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), autorizando a possibilidade de oferta de educação domiciliar. A Comissão de Educação do Senado Federal realizou, em junho de 2022, a primeira de seis audiências para instruir o projeto que autoriza a medida. Em novembro/dezembro de 2023, o projeto voltou a ser debatido pelas instâncias da Câmara dos Deputados e segue sendo regulamentado.

A defesa de que as escolas no Brasil promovam uma educação “neutra”, argumentando que a discussão sobre gênero nas escolas seria parte de um projeto de “doutrinação ideológica”, ganhou ainda mais força recentemente, articulando-se, inclusive, com outros movimentos contra a suposta “ideologia de gênero” na América Latina. De acordo com Mendonça e Moura (2019), o primeiro Ministro da Educação do governo Bolsonaro, Ricardo Vélez Rodríguez (filósofo colombiano conservador, ligado ao Instituto Millenium e ao Instituto Liberal) seria o articulador entre o Movimento Escola Sem Partido e o *Com Mis Hijos No Te Metas*, posicionando-se abertamente sobre a “necessidade” de extirpar o “marxismo cultural” e a “ideologia de gênero” na educação brasileira. A tarefa foi amplamente assumida por Damares Alves, advogada e pastora conservadora, ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos de 2019 a 2022. Tendo sido uma das pessoas a ocupar os ministérios de Bolsonaro mais bem avaliada pela opinião pública nos primeiros anos do governo, Damares Alves é a principal das figuras a defender as ideias de escola sem partido e ideologia de gênero, além da retirada dos já precários direitos reprodutivos no Brasil.

É nessa conjuntura política que precisam ser compreendidas as reformas na educação ocorridas no Brasil nos últimos oito anos. As duas mais significativas, que mais alteraram – ou tentam alterar – as possibilidades de educação crítica são a aprovação da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC (2018) e a reforma no Ensino Médio (2017), ambos aprovados como projetos de lei sem debate com a sociedade civil. A primeira deveria ser implementada até o ano de 2019; já a segunda propunha iniciar a transição em 2022 e finalizar em 2024. As duas reformas, caracterizadas pela “pedagogia das competências”, sinalizam o retorno de um discurso que coloca o conhecimento escolar em um lugar subordinado de “instrução”, de conhecimento prático para o trabalho, pragmático. Transbordadas em discursos meritocráticos e liberalizantes, as duas reformas entregam parte da formação dos estudantes brasileiros nas mãos da iniciativa privada, seja na elaboração de conteúdos a serem “transmitidos” ou na formação prática dos estágios no Novo Ensino Médio⁶.

Nesse cenário, não causa surpresa (ainda que cause revolta) o quase total desaparecimento da palavra “gênero” na BNCC. Nas diretrizes curriculares de história e geografia para o Ensino Fundamental II, que totalizam 80 páginas, não há sequer um descritor de conteúdo que se proponha a discutir gênero da perspectiva social. Na verdade, não há nenhuma menção à palavra “gênero” ou “sexualidade”. Constatamos apenas três aparições da palavra “mulher” (conteúdos de história na Grécia Antiga, Mundo Medieval e Ditadura Civil-Militar Brasileira, nenhuma menção em geografia) e uma ao termo “homossexuais” (também nos conteúdos sobre perseguições políticas na Ditadura Civil-Militar Brasileira).

No que tange o Ensino Médio, encontra-se uma controvérsia na pesquisa. O

6 Cabe recordar que a Fundação Lemann, instituição privada criada pelo empresário Jorge Paulo Lemann, fundador da Ambev (empresa produtora e distribuidora de bebidas) e considerado o homem mais rico do Brasil em 2019, foi fiadora da elaboração e implementação da nova BNCC e uma das maiores entusiastas da implementação do Novo Ensino Médio (NEM).

documento que é exclusivo sobre o Ensino Médio, encontrado no *site* do Ministério da Educação (MEC), assinado pelo ministro Mendonça Filho (maio de 2016 a junho de 2018), apresenta uma menção a cada uma das seguintes palavras: “gênero”, “mulher”, “sexualidades”.⁷ No entanto, ao consultar o documento completo da BNCC, já assinado pelo sucessor de Mendonça Filho, o ministro Rossieli Soares (junho a dezembro de 2018), notamos a retirada do termo gênero. Onde se lia:

No Ensino Fundamental, a BNCC se concentra no processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Tais relações são pautadas pelas noções de indivíduo e de sociedade, categorias tributárias da noção de *philia*, amizade, cooperação, de um conhecimento de si mesmo e do Outro com vistas a um saber agir conjunto e ético. Além disso, ao explorar variadas problemáticas próprias de Geografia e de História, prevê que os estudantes explorem diversos conhecimentos próprios das Ciências Humanas: noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (de gênero, religião, tradições étnicas etc.); conhecimentos sobre os modos de organizar a sociedade e sobre as relações de produção, trabalho e de poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo (Brasil, 2018a, p. 547, grifos nossos).

Passa-se a ler:

No Ensino Fundamental, a BNCC se concentra nos processos de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Para tanto, prevê que os estudantes explorem conhecimentos próprios da Geografia e da História: temporalidade, espacialidade, ambiente e diversidade (de raça, religião, tradições étnicas etc.), modos de organização da sociedade e relações de produção, trabalho e poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo (Brasil, 2018b, p. 561, grifos nossos).

Na seção do documento completo (Ensino Fundamental e Médio) que engloba todo o “itinerário formativo em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” – história, geografia, sociologia e filosofia –, e totaliza 19 páginas, contamos zero menções às palavras gênero, mulher e sexualidades. A previsão de situações de trabalho colaborativas, nas quais poderiam ser criadas oficinas, laboratórios e núcleos de estudos, entre outros, também não consta no

7 Documento de 154 páginas que versa sobre todas as disciplinas dos itinerários formativos do Ensino Médio. Apesar de ser um caderno apenas sobre essa etapa de educação regular, o documento é paginado como se houvesse sido recortado de um caderno maior; por isso, sua paginação é irregular, saltando da página 34 para a 461 (utilizamos nas referências deste artigo os números de página impresso nas folhas, e não os do arquivo em PDF). Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

documento completo. Era na proposta de um núcleo de estudos que encontrávamos, na versão do documento que versa apenas sobre o Ensino Médio, o único espaço de debate previsto para as temáticas de gênero e sexualidades:

[...] desenvolvem estudos e pesquisas, promovem fóruns de debates sobre um determinado tema de interesse e disseminam conhecimentos por meio de eventos – seminários, palestras, encontros, colóquios –, publicações, campanhas etc. (juventudes, diversidades, sexualidade, mulher, juventude e trabalho etc.) (Brasil, 2018a, p. 472).

Dessa forma, nota-se a tentativa de desqualificar a atuação docente, sob a acusação de “doutrinação na ideologia de gênero”, ao mesmo tempo que se retira o respaldo legal para a discussão desses temas nas salas de aula, ou invisibiliza-se a temática, gerando progressivo silenciamento. No entanto, as dimensões de gênero e sexualidades aparecem nas escolas, tanto nas relações sociais entre os entes da comunidade escolar, quanto como resistência nos currículos. Em uma situação social mais ampla, como a vivida no Brasil, na qual a agenda conservadora avança com truculência sobre as possibilidades de cidadania, a resistência educadora na escola ganha contornos mais urgentes e relevantes.

Alinhadas com uma concepção curricular que preza pelo aprendizado significativo e à noção de que a escola cumpre um papel fundamental na educação (incluindo socialização e subjetivação, e não apenas na instrução) da juventude, inclusive podendo ser espaço de acolhimento e esclarecimento⁸, passaremos aos desdobramentos da experiência curricular interdisciplinar⁹.

Entrelaçando os currículos de Geografia e História no sétimo ano do CAP-UERJ

No bojo das políticas de construção curricular oficiais, que orientam as temáticas trabalhadas no 7º ano do Ensino Fundamental, a formação territorial do Brasil já figura, tradicionalmente, como um recorte de destaque. Todavia, nossa crítica acompanha a argumentação relativa aos sucessivos apagamentos e interdições observados na elaboração destes, notadamente, no que tange aos atravessamentos de gênero, sexualidades e raça.

Joseli Maria Silva (2014, p. 97) parte da afirmação que tais interdições significam, por exemplo, “negar a experiência espacial de mulheres e pessoas negras”, o que é especialmente importante não apenas por termos noção da

8 De acordo com os dados do Disque 100 (serviço de atendimento telefônico do governo federal destinado às questões relacionadas aos Direitos Humanos), 70% dos casos de abuso sexual infantil no Brasil acontecem em casa. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-05/mais-de-70-da-violencia-sexual-contra-criancas-ocorre-dentro-de>. Acesso em: 19 jul. 2022.

9 Destacamos que essa experiência, iniciada em meio à obrigatoriedade do período remoto, vem sendo reelaborada em conjunto com as/os/es estudantes desde o retorno à modalidade presencial. Cumpre mencionar (inclusive em forma de agradecimento às participantes) que os diálogos iniciais realizados no "V Seminário Latinoamericano de Geografia, Gênero y Sexualidades" contribuíram sobremaneira para a elaboração da versão estendida e teorizada que apresentamos neste momento.

maioria numérica que representamos, mas em função das imaginações geográficas que estamos reafirmando e ajudando a construir no espaço escolar. Dessa forma, lembramos que os marcadores sociais (gênero, raça, sexualidades, classe, localização, idade etc.) são estruturantes na vivência cotidiana da escola, sendo esta também “entendida como um espaço geográfico” (Silva, 2014). No campo do currículo de história¹⁰, esse apagamento significa uma negação ao direito à memória e ao aprendizado sobre ancestralidade, o que impacta diretamente na formação das identidades e na educação para uma ação social ativa.

Além disso, Guacira Lopes Louro (2013) nos sugere “estranhar o currículo” ao afirmar que essa construção também carrega as marcas do poder e as hierarquias contidas na escolha do que ocultar. Para nós, são as mesmas marcas que em outra escala perpassam os corpos e nos informam quem vai sentir-se acolhido, pertencente, representado ou, mesmo, feliz no espaço escolar.

Nesse sentido, evocamos as palavras de Luiz Rufino (2019, p. 10) para lembrar que “as possibilidades nascem dos *cruzos* e da diversidade como poética/ política na emergência de novos seres e na luta pelo reencantamento do mundo”. E, com base nessa premissa, recorremos ao trabalho interdisciplinar entre geografia e história como uma possibilidade, oriunda da fresta, gerada durante o Período Emergencial¹¹. Imaginamos que as Atividades Letivas Emergenciais (ALEs), concebidas majoritariamente para o Ensino Superior, visto que deveriam ser “trabalhadas preferencialmente por mais de um docente” (UERJ, 2020a), realidade distante da educação básica, tenham nos servido estrategicamente para compartilhar o mesmo espaço, dando aulas de forma conjunta, visto que o Instituto de Aplicação da UERJ, (instituto que atende a educação básica e superior da Universidade) atravessava as mesmas urgências (acrescentando-se as demandas singulares) de reestruturação.

Após alguns diálogos, percebemos que o recorte territorial poderia ser mantido. Entretanto, notamos que a reparação advinda da valorização e reconhecimento dos saberes negros exigiam que as perguntas fossem reposicionadas. Grada Kilomba (2019, p. 49-50)¹² faz, justamente, um exercício por meio do qual estudantes, antes invisíveis e silenciadas/os, passam a participar ativamente quando a centralidade do debate evoca personalidades negras e conhecimentos envolvidos na luta contra a colonização.

Dessa forma, questionamentos sobre as heranças contidas na cultura,

10 Os currículos de História do 7º ano do Ensino Fundamental têm como recorte temporal os séculos V a XVI em diversas partes do mundo, com especial ênfase à Europa. Seus marcos mais tradicionais são o feudalismo no início do ano letivo e a expansão marítima europeia ao final.

11 Fazemos referência às estratégias pensadas para o Currículo Emergencial de Enfrentamento à Pandemia, balizado também pela Deliberação 014/2020 e pelo AEDA 035/2020, ambas de julho de 2020. A deliberação e o AEDA foram atos da reitoria universitária que versavam sobre a regulamentação do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 2020b).

12 Trata-se do capítulo “Quem pode falar? Falando do centro, descolonizando o conhecimento” no qual é possível obter mais informações sobre a prática da autora e sobre os instrumentos de dominação atrelados à ligação entre ciência, erudição e conhecimento fabricados com base tanto no poder quanto na autoridade racial (Kilomba, 2019).

organização política e protagonismo feminino iorubano, ou mesmo nas expressões religiosas experimentadas por meio das vivências e epistemologias vindas do terreiro, para além de evidenciar os apagamentos contidos nas bases do racismo estrutural, ao fazer parte das discussões realizadas em “sala de aula”¹³, trouxeram outras/os estudantes como protagonistas nas nossas aulas. Considerar outras vozes, referências e locais de construção do conhecimento coaduna, portanto, com objetivo de compor as linhas da brincadeira no jogo complementar entre espaço e tempo que estávamos propondo. Vale lembrar que, conforme coloca Massey (2013), aqui o espaço não é outro do tempo – de forma díspar, trata-se da esfera da multiplicidade, assim:

imaginar o espaço como esfera da multiplicidade combina com que, com maior ênfase em anos recentes, em discursos políticos da esquerda, tem sido colocado como diferença e heterogeneidade. A forma mais evidente que isso tomou foi a insistência de que a estória do mundo não pode ser contada (nem sua geografia elaborada) como história apenas do ‘Ocidente’ ou a estória por exemplo daquela figura clássica (irônica e frequentemente, ela própria essencializada) do macho, branco, heterossexual e que essas eram estórias particulares entre muitas outras (e sua compreensão através dos olhos do ocidente ou do macho heterossexual é ela própria específica). Tais trajetórias foram parte de uma complexidade, e não os universais, que elas propuseram ser (Massey, 2013, p. 31).

É por meio da insistência sugerida pela autora que argumentamos ser fundamental recuperar as produções de conhecimento e as dobras provocadas pelos povos afro-diaspóricos que compõem a história e a geografia do Brasil. Nossa busca, portanto, é por estabelecer proximidade com uma “geografia menor”, em alusão a apropriação que Francine Simões Peres (2015) faz de uma “língua menor, do corpo”, que nos permite procurar interseções e fronteiras para aprendizados outros.

Somamos a isso o lastro teórico oriundo de geografias feministas posicionadas e corporificadas que, ao visibilizarem os sujeitos, trazem para o primeiro plano marcadores sociais de gênero, raça e sexualidades. Nesse sentido, vamos compondo no espaço escolar as tessituras que negam concepções fechadas, estereotipadas e que enfraquecem as possibilidades de identificação e orgulho imbricadas aos marcadores corporais que carregamos e que, ao longo das trajetórias espaciais, vão compondo as nossas existências/formas de ser no mundo.

A defesa da garantia de permanência na escola (direito básico de crianças e adolescentes) não pode ser descolada da consideração das existências livres e plenas ou, ainda, do desejo de reconhecermos potência nos povos (e nos traços) que nos formaram, sob pena de estarmos apenas trocando de prisão, forjando “identidades maiores”¹⁴ às custas da anulação de parte da nossa

13 Aqui colocada entre aspas em função dos rebatimentos que o imperativo afastamento do chão da escola provocaram inicialmente. Desse modo, no primeiro ano de realização do projeto os debates ocorreram por meio das plataformas disponíveis, chats e microfones e os rostos nem sempre visíveis que compuseram as marcas representativas daquele período, hoje superado e, felizmente, substituído por debates presenciais.

ancestralidade, história e organização espacial de resistência.

Aprendemos com as/es/os estudantes que a denúncia e a compreensão das desigualdades atreladas aos marcadores de gênero, raça e sexualidades são fundamentais para termos noção e procedermos à análise do contexto geográfico em que estamos inseridos. Com isso, salientamos a importância dos dados trabalhados, notadamente quando nos referimos aos cruzamentos com a geografia da população, a demografia e a estatística, que alimentam o diálogo construído na formulação curricular do sétimo ano.

No campo da disciplina história, trabalhamos com a formação social do Brasil a partir do povo negro, suplantando a tradicional organização do currículo que é majoritariamente ocupado pela História Medieval Europeia e os movimentos de expansão marítima, para somente na série seguinte discutir a história dos povos originários e africanos. Nossa escolha se baseou na discussão do campo do Ensino de História que enfatiza o fato de que os currículos tradicionais têm como centro da narrativa a história das “vitórias e conquistas” europeias, inserindo os povos originários americanos e africanos apenas depois de trabalhados os conteúdos referentes à expansão marítima e colonização. Problematizando e enfrentando essa lógica, a equipe de história do CAP-UERJ reorganizou o currículo do sétimo ano, trazendo para o centro dos debates sociedades africanas (notadamente, iorubás e bantos) e povos originários americanos, como forma de construir no pensamento dos estudantes a noção de que há história e cultura relevante na América e África antes da colonização. Ao mesmo tempo, a inserção dessas sociedades em períodos anteriores ao século XIV nos oferece oportunidades de trabalhar organizações sociais matrilineares e de gênero não-binário ou sem gênero, ajudando a consolidar a noção de que o binarismo cis-hétero tido como “normal” em nosso tempo, na verdade, é uma construção histórica¹⁵. Entendemos que a inversão possibilitaria um trabalho mais potente com a geografia e, principalmente, que as escolhas que orientam a ordem na qual os conteúdos são apresentados também são pedagógicas.

Por conseguinte, os desdobramentos dos questionamentos éticos “com quem” e “para quem” produzimos conhecimento são notórios, por exemplo, por meio dos efeitos desse processo, ancorado nas violências sistêmicas que imbricam racismo, sexismo, homofobia e transfobia nas identificações dos sujeitos. Afinal, qual a carga de constituir-se negro, mulher ou uma pessoa dissidente do sistema sexo-gênero no Brasil? Qual a chave para recuperar as fissuras e resistências já produzidas por quem veio antes de nós, porém pouco visibilizadas nos currículos oficiais?

Concordamos com Oyèrónké Oyewùmí (2020, p. 85) que não é possível

14 A grafia está inserida no contexto de discussão proposto por Peres (2015, p. 98), marcado fundamentalmente pela proposição de Deleuze e Guattari (2002), na qual a “língua maior” é aquela padronizada, centralizada, representativa da língua do poder, maior [molar] ou dominante.

15 Essa discussão está baseada nas ideias da Pedagogia Intercultural Crítica, do grupo Modernidad/Colonialidad, identificado como fundador da perspectiva decolonial. As duas autoras mais utilizadas para pautar essa discussão foram Catherine Walsh e María Lugones. As ideias referentes a gênero no currículo de História do sétimo ano do CAP-UERJ foram sistematizadas em um artigo por Costard (2018).

assumir de uma vez só tanto “a categoria mulher e a sua subordinação como universais”. Logo, apesar de reconhecermos os avanços contidos em considerar os espaços da casa como possíveis de serem estudados pela geografia (Mcdowell, 2000), e “o pessoal afirmar-se como político” para as abordagens feministas, é necessário avançarmos na consideração de outras epistemologias, não mais eurocentradas. Uma das inspirações foi, portanto, aproveitar a intenção de desnaturalização das construções sociais promovidas pelo ensino de História na educação básica, para começar a historicizar e problematizar as categorias “mulher” e “gênero” apreendidas de forma binárias.

Foi preciso, por conseguinte, ir além do entendimento da distribuição territorial no que tange à composição da população levando em conta “renda, sexo e idade nas regiões brasileiras” conforme sugere (caso fôssemos esmiuçar o documento) uma das habilidades postas para o 7º ano na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018b, p. 387). Argumentamos que gênero, localizado, construído socialmente e reiterado de forma performativa é uma lente importante para construir uma imaginação geográfica na qual sejam destacadas possibilidades de exercício/vivência da mulheridade para além daquelas atreladas ao espaço doméstico, aos menores salários e aos índices de violências sofridas. Tomamos como exemplo a fala de uma estudante¹⁶ que, ao observar dados relativos à distribuição e a “desigualdade de gênero e raça na política brasileira¹⁷”, retoma o protagonismo exercido e trabalhado a partir da discussão sobre gênero e povos iorubás, tecidos conjuntamente no contexto da proposta interdisciplinar de currículo.

Luiz Antonio Simas (2021) faz o necessário alerta de que:

mitos são discursos sobre o real, que ainda que sejam objetivamente recusáveis, não são fabulações desprovidas de sentidos, mas realidades que fundamentam rituais, condutas exemplares [e] dão sentidos de pertencimento a determinados agrupamentos sociais (Simas, 2021, p. 26).

Ora, os “mitos do descobrimento” e da “democracia racial” também são elementos constituintes das imaginações geográficas aprendidas e ensinadas na escola. O horizonte de escassez se estabelece em um jogo que refutamos: o da história linear e o do espaço esvaziado das suas inter-relações, tornando-o, por conseguinte, mero receptáculo quando reduzido ao marco da colonização, ou seja, justamente o oposto do que pretendemos aqui.

16 Ao observar a predominância e as imagens representativas dos quadros de poder (notoriamente compostos por homens cisgêneros e brancos), a estudante recupera um *itan* de Oxum trabalhado no projeto interdisciplinar, no qual, em represália à negativa de participação em reuniões decisórias, Oxum “retira” das mulheres a fertilidade em represália aos homens. Resumidamente, após imaginarem as consequências e aconselhados por Olodumaré, os Orixás reconsideram a decisão e Oxum passa a compor os conciliábulos. Desse modo, a crítica tecida pela estudante evoca a necessidade de reparação e maior participação de mulheres negras, desnaturalizando a associação entre os marcadores de gênero e o exercício da política..

17 Uma das referências trazidas para o debate foi posteriormente disponibilizada no site <https://www.observatoriodasmetrolopes.net.br/desigualdade-de-genero-e-raca-na-politica-brasileira/>. Acesso em: 20 dez. 2024.

Nosso objetivo é trabalhar formas outras de ver o mundo para, em conjunto com os estudantes, entender que as posições de subalternidade da mulher, das pessoas negras e/ou LGBTQI+ são frutos de relações de opressão interseccionais datadas e situadas – logo, construídas e não naturalizadas como tantas vezes as relações de poder (inclusas nas construções e omissões curriculares) podem fazer parecer ser.

A frase reiteradamente repetida por Benevides (2022): “se falamos de morte é para gerar vida”¹⁸ ganha outros contornos se for possível imaginar que nem sempre os papéis sociais exercidos pelas mulheridades foram os mesmos. O estudo de outro espaço-tempo é imperativo para que possamos sair do ciclo histórico entre violência, escravidão e silenciamento, e imaginar cenários de pertencimento, acolhimento e orgulho embutidos na consideração do espaço como agente no reconhecimento da diferença.

Dessa forma, a interseção do planejamento que analisaremos no próximo momento do texto recupera os componentes curriculares trabalhados no primeiro trimestre, formação socioespacial do Brasil e população brasileira. Por meio desses, são retomadas as disputas territoriais e as dimensões econômicas e simbólicas do território – distintas para os povos formadores, além da valorização de dados que visibilizem as composições de gênero e raça presentes nas desigualdades que construímos ao longo deste processo de formação nacional. No segundo trimestre, pela lente que a regionalização instrumentaliza para compreensão dos biomas brasileiros, recorreremos ao debate sobre preservação e racismo ambiental, em conjunto com saberes ancestrais atrelados à diáspora africana debatida nas aulas de história.

Assim, os conteúdos de ciências humanas, no 7º ano do ensino fundamental, alimentam-se das aprendizagens balizadas através do diálogo e do trabalho com os povos iorubás. A escolha metodológica desses povos se deu considerando alguns fatores importantes. O primeiro deles se refere às perspectivas de gênero praticadas pelos povos iorubanos, que nos dariam possibilidade de questionar frontalmente as narrativas de mulheridade vinculadas ao espaço doméstico e à ausência de poder, bem como a perspectiva de hierarquias sociais não orientadas pelo gênero, mas sim pelo princípio da senioridade. Desejávamos ter o “gancho” de uma forma distinta da apreensão binária de gênero para exercitar com os estudantes a imaginação histórica de outras formas de experimentar gênero na vida social, sob a firme crença que isso contribui, paulatinamente, para que os estudantes compreendam que toda a vida social que levam é construída, e não dada *a priori*, já que em outros contextos geográficos as categorias sociais eram vividas de maneiras distintas.

Em segundo lugar, fizemos a escolha dos iorubás por acreditar que os discentes poderiam se vincular mais proximamente ao conteúdo, a partir da ideia de que “eles” [iorubás] fazem parte de “nós” [brasileiros]. Isto tem a ver com uma hegemonia que as representações iorubanas têm no que compreendemos como “cultura brasileira”, ainda que não tenham sido os que vieram em maior número para o Brasil no processo da diáspora africana.

18 Fazemos referência ao trabalho desenvolvido pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais e organizado por Bruna Benevides por meio da publicação de dossiês sobre assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras.

Reconhecemos que há sociedades (também trabalhadas no currículo) que vieram em maior número e tiveram sua contribuição cultural negligenciada, como os bantos¹⁹. No entanto, avaliamos que a estrutura social iorubana anterior ao século XIV e a grande representatividade cultural das religiões de matriz africana de origem iorubá permitiriam atingir os objetivos pedagógicos que traçamos com mais sucesso.

Assim, debatendo com os estudantes suas cosmologias, religiosidade e organização política, fomos (re)significando a importância do debate ambiental a partir de formas outras de compreender a interação com a natureza enquanto se vislumbravam outras possibilidades de organização em termos de gênero.

Futuros imaginados entre Geografia, História e as expressões do Feminino na religião Iorubá

Cada Orixá da religião nos ensina uma coisa diferente, eles sempre mostram que a natureza é parte de nós (G., turma 73).

O projeto interdisciplinar teve duração de aproximadamente um trimestre (em cada ano letivo) e passou por etapas distintas: aulas expositivas de história (organização social dos povos iorubás) e de geografia (regionalização e biomas brasileiros) separadamente, aulas das duas disciplinas em conjunto, encontros que se dedicaram à explicação da proposta de trabalho para os discentes com cada uma das professoras e, por fim, os momentos de apresentação dos trabalhos. Iniciamos com uma apresentação geral dos iorubás depois de sua fixação na região do noroeste africano, com ênfase nos séculos VII a X. Nesse momento foram trabalhadas a visão de mundo e religiosidade, concepções de família e papel social das mulheres vinculados às discussões sobre a organização política e econômica, comércio e propriedade das terras. Dessa maneira, recuperamos e identificamos formas de organização socioespacial que, neste caso, refutam a desumanização e o apagamento reiterados por meio de propostas curriculares que possuem, no seu marco zero, o processo de escravização.

Em seguida, retomamos a dimensão da religiosidade para discutirmos práticas simbólico-culturais que resistiram ao longo do tempo e possuem, portanto, expressões e marcas no Brasil contemporâneo. Os *cruzos* entre as divindades Iorubanas e as múltiplas expressões do feminino, materializadas na orientação para que os estudantes escolhessem uma Yabá (especialmente Nanã, Iemanjá, Iansã/ Oyá e Oxum) abriram caminho para as seguintes chaves de análise:

- 1) Relacionar o estudo e preservação da biodiversidade brasileira a

19 Para aprofundar o debate acerca da diáspora africana e presença cultural das etnias no Brasil, recomenda-se a leitura das obras: LOPES, Nei. Bantos, malês e identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011; e SOUZA, Marina de Mello e Souza. Bantos na África e no Brasil. In: SILVA, Vagner Gonçalves da Silva, DAMASCENO, Walimir (Tata Nksi Katuvanjesi); OLIVEIRA, Rosenilton Silva de.; SILVA NETO, José Pedro da. (org.). Através das águas: os bantu na formação do Brasil. São Paulo: FEUSP, 2023. p. 29-42. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/1189/1087/4090>. Acesso em: 21 out. 2024.

outras cosmologias e formas de interação;

2) Desnaturalizar a representação hegemônica que atrela mulheridade à passividade, falta de comando e subserviência;

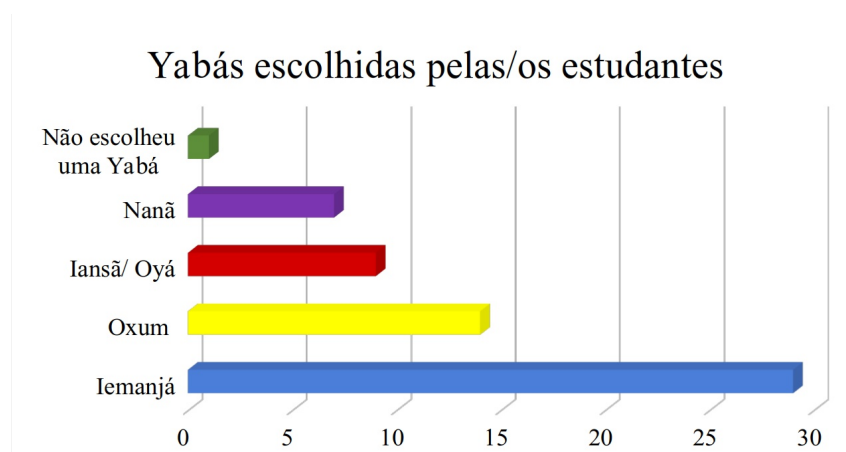
3) Indicar o que foi possível aprender com as tecnologias/estéticas negras/iorubás e tensionar as segmentações homem/natureza, corpo/mente, masculino/feminino (preponderantes nas sociedades ocidentais modernas).

Desse modo, a partir da escolha das Yabás, as/es/os estudantes deveriam traçar conexões entre as discussões feitas nas disciplinas de geografia e história, enfatizando as aprendizagens advindas do exercício empático de valorização e reconhecimento do legado atrelado à presença dos povos iorubanos na formação socioespacial brasileira.

Conforme sugere Rufino (2019, p. 20), por meio da pedagogia das encruzilhadas entendemos o desenvolvimento dos trabalhos a partir do cruzamento entre os campos político, que se responsabiliza pela luta antirracista e “transgride parâmetros coloniais”; poético, o qual “conjuga sabedorias e gramáticas historicamente subalternizadas” e ético, que lê a “educação como fenômeno existencial na articulação entre vida, arte e conhecimento”. Nesse bojo, a luta por “justiça cognitiva” precisa restituir o valor simbólico das práticas pretas de preservação e agência feminina.

As três chaves de análise serão brevemente apresentadas a partir de fragmentos/falas das/es/os estudantes que tiveram, também, a liberdade de escolher o formato de apresentação do conhecimento produzido²⁰. Dessa forma, desenhos, poesia e texto compuseram algumas das expressões utilizadas por elas/es nos 60 trabalhos apresentados, cuja organização das escolhas pode ser visualizada no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Produções estudantis realizadas nas turmas 71 e 73



Fonte: As autoras, (2023).

²⁰ As apresentações compõem a principal produção trimestral das/os/es estudantes, de modo que, além da aula interdisciplinar na qual explicamos as diretrizes do trabalho, existiram ao longo do trimestre momentos de orientação para sua realização. Com o retorno ao ensino presencial, alguns estudantes passaram a optar por cartazes, maquetes e colagens. Cumpre mencionar que todos os trabalhos são apresentados em uma aula destinada às entregas e discussão coletiva, na qual as professoras de geografia e história conduzem os debates.

Lembramos de Simas (2021) que, ao construir o amálgama de influências que nos compõem como povo, não descarta as marcas do sincretismo, materializado na forte presença de Iemanjá observada nas escolhas feitas pelos estudantes em quase metade das apresentações, ou seja, 29 trabalhos. A Yabá trouxe memórias a quem, mesmo não sendo pertencente à religião, identifica valores e práticas, como as palmas ofertadas e os pulos das 7 ondas na virada de ano. A partir dessas aproximações, vão sendo tecidos encantamentos entre as Orixás e seus respectivos domínios da natureza que, por conseguinte, motivam questões sobre degradação e as suas consequências.

Assim, por meio das grafias relacionadas às influências iorubás (e, mais especificamente, as expressões das Yabás), as relações entre seres humanos e meio ambiente deixam de ser polos completamente apartados e valores simbólicos (e ancestrais) passam a compor os debates sobre preservação, como podemos observar nos fragmentos seguintes, retirados dos trabalhos:

Eu escolhi Iemanjá, porque acho ela incrível, ter o controle das águas, o poder da fertilidade... isso é incrível. Iemanjá é um exemplo e sempre cuida deles [dos animais]. Devemos, portanto, cuidar dos Oceanos, o que não tem sido feito. Vamos dar alguns exemplos de poluição e degradação dos mares (M, turma 73, grifos nossos).

A Yabá Nanã, por exemplo, nos mostra que as áreas úmidas (mangues, pântanos etc), que não costumamos dar atenção, são de extrema importância para nós e para outros animais e seres vivos (G, turma 73, grifos nossos).

Yansã é a Orixá dos fenômenos climáticos e é isso que quero trabalhar pois essa poluição afeta os biomas de forma geral (B, turma 71, grifos nossos).

Dessa forma, na primeira chave, observamos nas produções estudantis temáticas relacionadas à degradação ambiental pelo modelo capitalista de produção, ligado ao consumo desenfreado dos recursos naturais, bem como falas que relacionavam o cruzamento entre raça e classe por meio da noção de racismo ambiental. Foi interessante perceber, também, a construção da historicidade da relação humanidade-natureza na contemporaneidade a partir de uma ideia de ensinamentos iorubanos sobre como seria possível repensar e transformar tal relação. Essa temática foi abordada nas aulas de história a partir da cosmogonia iorubana, cujo entendimento das conexões entre humanidade-natureza-entidades divinas não passa por dicotomias, mas são compreendidas como um conjunto indissociável.

A segunda chave analítica nos acompanha em um caminho marcado por identificações, representatividade e empoderamento, de modo que os atravessamentos de gênero se exibem recompondo e questionando o vínculo entre passividade e mulheridade. A exemplo do que colocam as estudantes a partir de Oxum (presente em 14 apresentações) e do arquétipo de Oyá (que compôs 9 trabalhos):

Eu escolhi a Orixá Oxum porque achei ela muito parecida com a minha tia e a minha avó. Oxum é um termo que vem da língua iorubá, tendo como origem o nome do rio Osun. Oxum é dona das águas doces (I. turma 71, grifos nossos)

*Estereótipo de força,
quem é esta bela moça?
que não se faz de fofa.
Uma divindade,
Ela nos deu visibilidade.
Cheia de habilidades.
Orixá da independência
derruba a concorrência
apenas com sua essência.
Filhas de Oyá
conseguem te encantar,
e te assustar.
Somos livres,
assim a felicidade se exhibe,
é assim que se vive.
(J., turma 73, grifos nossos).*

Consideramos, entretanto, importante destacar que uma dupla de estudantes não seguiu as orientações estabelecidas por nós no que tange à escolha de uma Yabá (categoria representada no gráfico em verde). Após a apresentação da proposta do trabalho, dois estudantes do gênero masculino pediram uma exceção na escolha das orixás, a qual justificaram através da forte identificação que os mesmos tinham com o Orixá Oxóssi, fazendo a opção por trabalhar as consequências do desmatamento no Brasil. Segundo os estudantes, a imagem de um “caçador que busca coisas boas para si e para seu *ilé* (casa), sendo ainda inteligente, corajoso” e o responsável por prover fartura seria a representação ideal para o que eles buscavam. Nas suas palavras:

Não tem desperdício com Oxóssi, ele é o Orixá das florestas, dos animais, da fartura, do sustento e acho que com todo esse desmatamento Oxóssi não ficaria satisfeito. Vimos no Atlas da Mata Atlântica que o número de hectares afetados vem crescendo, então, Ele ficaria muito triste em ver tudo que orchestra sendo destruído assim” (L.; E., turma 71, grifos nossos).

Dessa forma, foi interessante observar que, tendo algum conhecimento e vivência em religiões de matriz afro-brasileira, eles recuperaram simbolismos e fizeram associações importantes entre os impactos que vêm devastando as florestas (em especial a Mata Atlântica) e as habilidades e arquétipos de um Orixá que compõe as suas trajetórias de vida.

A terceira chave analítica se apresenta na fala da estudante que abre esta seção como uma das maneiras de evocar os saberes de fresta e as tentativas de reencantamento de mundo (Rufino, 2019). Escolhemos, portanto, alinhar o

fechamento do texto a partir das conclusões delas/es que, para nós, representam fissuras através das quais materializamos as intenções do início dos trabalhos e, mais que isso, transbordam os futuros possíveis e os múltiplos caminhos construídos e (re)significados ao longo desse processo de aprendizagem/escuta.

Eu sinto que a religião iorubá é muito mais conectada com a natureza do que as outras que eu conheço (H, turma 71, grifos nossos).

Essa religião é baseada na vida em harmonia e em comunidade. Não há separação entre homens e animais. Nenhum orixá é perfeito, assim como nós, eles erram, o importante é o que fazemos com isso, se pedimos desculpas ou ignoramos e seguimos em frente. Devemos aprender com eles a viver em harmonia, a valorizar a natureza, respeitando uns aos outros e sempre valorizando a vida (A, turma 73, grifos nossos).

Nós achamos que é uma religião que tem muita cultura e história para mostrar, porém com o grande número de intolerância religiosa muitos não gostam nem de escutar sobre o assunto, quanto mais estudar sobre ele (G, turma 71, grifos nossos).

Dessa maneira, avaliamos que as principais chaves analíticas que propusemos como objetivos para o trabalho interdisciplinar nessa unidade foram alcançadas pelos estudantes com profundidade, sensibilidade e autonomia. Puderam imaginar outras formas de relação entre humanidade e natureza. Além disso, foram abertos caminhos para construção de posicionamentos críticos diante de situações de racismo ambiental e religioso. A chegada a este ponto não se deu, contudo, sem desafios. Nenhum estudante se recusou a participar das atividades, mas houve momentos (especialmente no início das atividades, que duraram cerca de dois a três meses) de estranhamento com relação à temática dos orixás, em especial advindas de estudantes cristãos. Podemos afirmar que, quase na totalidade desses casos, a construção do conhecimento contribuiu para uma relativização da própria crença, aumentando em algum grau o nível de tolerância religiosa e a problematização do racismo religioso.

A geografia, como forma de ler o mundo, convocou-nos a trabalhar no Instituto de Aplicação a relação entre os biomas brasileiros e a dimensão existencial que a preservação de rios, mares e mangues adquirem a partir de outras cosmologias. Foi significativo para nós aprendermos que é possível promover um debate no qual estudantes, tantas vezes tímidas/os/es, podem partilhar saberes antes não ditos em função do reconhecimento e da vivência do racismo religioso. A formação territorial do Brasil carrega consigo a dimensão simbólica das disputas e apagamentos que refutamos na construção de uma educação crítica, de modo que a emergência dos saberes Iorubás contribui significativamente para imaginar outras geografias no espaço escolar. Segundo Silva, *et al.* (2023, p. 18) pouco valem as teorias e a repetição de conceitos legitimados se eles não reconhecem “que as pessoas que pesquisam

se constituem de subjetividades e encarnamentos”. Assim, vislumbramos também a produção de saberes no chão da escola: como uma possibilidade de resistência que ganhe sentido a partir das trajetórias cruzadas de estudantes e docentes que recorrem aos componentes curriculares para se apoderar do mundo.

Sem pretensão de conclusão, vamos firmando os caminhos

A escolha de realização do trabalho interdisciplinar iniciada por meio do Currículo Emergencial de Enfrentamento à Pandemia e a ênfase no recorte de gênero e raça partiu de escolhas e questionamentos colocados pelas/os/es próprias/os/es estudantes. Confinadas/os/es em um espaço doméstico por períodos nunca experimentados, com maior acesso às redes sociais e informações da internet, esses estudantes passaram a demandar, nas aulas, discussões e explicações por meio das quais endereçássemos angústias e crises sociais cada vez mais agudas. Diante dos pedidos estudantis, criamos um movimento de repensar a seleção curricular do CAP-UERJ que ainda hoje compõe nossas práticas.

Tomás Tadeu Silva (2016), nesse caminho, afirma que é preciso pensar os currículos escolares como documentos de identidade, uma vez que as histórias que escolhemos contar afetam nossos estudantes. Existe um vínculo entre poder-saber que altera diretamente a seleção cultural que fazemos em nosso currículo, e esse foi o momento de repensarmos: por que ensinamos (ou não ensinamos) determinados conteúdos? Quais são suas raízes? Ou mesmo, onde localizamos as marcas corpóreas e que significados estas adquirem no reconhecimento da existência de diversas expressões de gênero e sexualidades constituintes das identidades das/os/es estudantes? Entendendo que o ensino de humanidades abre espaço para uma dimensão utópica ao apresentar outros mundos possíveis, reorganizamos os saberes e construímos o projeto interdisciplinar aqui apresentado.

Os resultados alcançados nos indicaram que os estudantes foram capazes de dominar os códigos de linguagem (por meio de conceitos) e fatos para comunicar saberes que puderam construir, de maneira reflexiva e autônoma, transformada em textos, desenhos e obras de arte. Esse é um conhecimento para nós significativo porque é corporificado, dialoga com a ideia de auto empoderamento, da capacidade de produzir saberes que orientem as ações no mundo, com responsabilidade consigo e com a comunidade.

Entendendo a conjuntura de retrocessos e ataques sistemáticos, ratificamos que um conhecimento produzido a partir de bases epistemológicas feministas é aquele que constrói com os estudantes armas capazes de instrumentalizar uma crítica sensível para uma atuação incisiva e transformadora na sociedade. Reconhecendo, portanto, não apenas o padrão de distribuição ou composição da população, mas considerando os processos instituintes das desigualdades atreladas aos marcadores de raça, gênero e sexualidade que compõem de forma interseccional a estrutura populacional brasileira.

O empoderamento contido no reconhecimento ancestral vinculado à formação socioespacial do Brasil, as tecnologias, estéticas iorubanas e os *cruzos* com as mulheridades possíveis, que formam a identidade dos

Ana Carolina Santos Barbosa, Larissa Costard Soares

estudantes, articula uma atuação social em direção à garantia plena dos direitos, à necessária reparação que refuta o racismo religioso e abarca outras cosmologias e a produção de visões de mundo no Brasil contemporâneo, distintas das embranquecidas e hegemônicas.

Bibliografia

BENEVIDES, Bruna (Org). **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021**. Brasília: Distrito Drag, ANTRA, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino médio. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

BOITO JR, Armando. **A terra é redonda e o governo Bolsonaro é fascista**. A Terra é Redonda, 17 de outubro de 2019. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/a-terra-e-redonda-e-o-governo-bolsonaro-e-fascista/>. Acesso em: 29 dez. 2024.

COSTARD, Larissa. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. **Fronteiras & debates**, Macapá, v. 4, n. 1, p. 159-175, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18468/fronteiras.2017v4n1.p159-175>. Acesso em: 30 dez. 2023.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2002, v. 2.

DEMIER, Felipe; HOEVELER, Rejane. **A onda conservadora: ensaios sobre os atuais tempos sombrios no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria Queer**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LÖWY, Michael. **Neofascismo: um fenômeno planetário – o caso Bolsonaro**. A Terra é Redonda, 24 de outubro de 2019. Disponível em:

<https://aterraeredonda.com.br/neofascismo-um-fenomeno-planetario-o-caso-bolsonaro/>. Acesso em: 29 dez. 2024.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: Uma nova política da espacialidade. 4. Ed. Tradução de H. Maciel e R. Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013

MATTOS, Marcelo Badaró. **Governo Bolsonaro**: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil. São Paulo: Usina Editorial, 2020.

MCDOWELL, Linda. **Gênero, Identidad y lugar**: Un estudio de las geografías feministas. Tradução de Pepa Linares. Madrid: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S.A), 2000.

MENDONÇA, Amanda André; MOURA, Fernanda. “Ideologia de gênero” e escola sem partido: a agenda privatizante moralizadora para a educação brasileira. **Revista interinstitucional artes de educar**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, maio/ago. 2019. DOI:10.12957/riae.2019.44842.

MOURA, Fernanda Pereira de; SILVA, Renata da C. A. da. **6 anos de projetos “Escola sem Partido” no Brasil**: levantamento dos projetos de lei estaduais, municipais, distritais e federais que censuram a liberdade de aprender e ensinar. Brasília: Frente Nacional Escola Sem Mordça, 2020.

OYĖWUMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org.) **Pensamento feminista hoje**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

PENNA, Fernando. O Escola Sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Escola “sem” Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

PENNA, Fernando. Programa “Escola Sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, C. T.; MONTEIRO, A. M.; MARTINS, M. L. B. (orgs.) **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história**. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

PERES, Francine, S. **Cartografias do corpo**: gesto e clínica do afeto. Rio de Janeiro: PUC-RIO; São Paulo: Reflexão, 2015.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia da encruzilhada**. Rio de Janeiro: Morula Editorial, 2019.

SILVA, Joseli Maria. Gênero e espaço: esse é um tema da geografia? In: AZEVEDO, D.; MORAES, M. **Ensino de geografia**: Novos temas para a geografia escolar. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose; CHIMIN JUNIOR, Alides Baptista. **Corpos e Geografia**: expressões de espaços encarnados. Ponta Grossa: Todapalavra, 2023.

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

SIMAS, Luiz Antonio. **Umbandas**: uma história do Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

UERJ. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Deliberação nº 14/2020, de 30 de julho de 2020**. Dispõe sobre a criação de normas para o planejamento e a execução de Períodos Acadêmicos Emergenciais (PAE), critérios para a oferta e realização de componentes curriculares de ensino e aprendizagem. Rio de Janeiro: UERJ, 2020a. Disponível em: <https://www.uerj.br/wp-content/uploads/2020/07/Deliberacao14.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2022.

UERJ. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Reitoria da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **AEDA-35 de julho de 2020**. Regulamenta o decreto Nº 47176, que trata das medidas temporárias de prevenção e contágio e de enfrentamento da COVID 19. Rio de Janeiro: UERJ, 2020b. Disponível em: http://www.boluerj.uerj.br/pdf/aeda_00352020_29072020.pdf. Acesso em: 4 fev. 2022.

Contribuição de Autoria / Contribución de autoría

Ana Carolina Santos Barbosa: Conceituação, Análise Formal, Investigação, Metodologia, Escrita - primeira redação, revisão e edição.

Larissa Costard Soares: Conceituação, Análise Formal, Investigação, Metodologia, Escrita - primeira redação, revisão e edição).

Recebido em 01 de julho de 2024.

Aceito em 30 de novembro de 2024.

Ana Carolina Santos Barbosa, Larissa Costard Soares

