



SABERES DOS POVOS DE UMBANDA NO TERRITÓRIO DISCIPLINAR DA GEOGRAFIA: TENSIONALIDADES E POTENCIALIDADES

knowledge of the people of umbanda in the disciplinary territory of geography:
tensionalities and potentialities

José Maria Nogueira Neto

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PROP GEO) da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e Docente da Faculdade Luciano Feijão, Sobral/CE
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9597-1771>
juzeneto@hotmail.com

Glauciana Alves Teles

Docente Permanente e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PROP GEO) e do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Geografia (LAPEGEO) da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6952-8837>
glauciana_teles@uvanet.br

Adriana Campani

Docente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária (GEPPU) da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4524-7694>
campani_campani@uvanet.br

Artigo recebido em set/2023 e aceito em dez/2023

RESUMO

Este artigo analisa como saberes tradicionais de povos sagrados – povos de umbanda podem ser potenciais no ensino de Geografia. A metodologia utilizada compreendeu revisão bibliográfica, análise documental da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de Geografia e interlocução com representantes do povo de Umbanda da cidade de Sobral. Por meio dos saberes expressos nas narrativas dos representantes do povo de umbanda, propomos uma análise sobre os temas contidos na BNCC de geografia que tratam das competências e habilidades da educação geográfica que contemplem as questões interculturais. Como resultado das análises, destacamos que o ensino de geografia tem a potencialidade de promover uma educação libertadora não reprodutora das desigualdades e da manutenção das hegemonias dominantes. Se faz necessário, portanto, repensar, no contexto da educação geográfica, a qualificação do currículo e a prática docente, reconhecer outras

epistemologias, reinventar o cotidiano da sala de aula e a vivência nos espaços educativos, garantir o pensamento autônomo dos estudantes, proporcionar protagonismo e contribuir para uma educação intercultural e inclusiva.

Palavras-chave: Umbanda; Ensino de Geografia; Interculturalidade; BNCC.

ABSTRACT

This article analyzes how traditional knowledge from sacred peoples – Umbanda peoples – can be potential in Geography teaching. The methodology used included a bibliographical review, documentary analysis of the Base Nacional Curricular Comum (BNCC) of Geography and dialogue with representatives of the Umbanda people in the city of Sobral. Through the knowledge expressed in the narratives of the representatives of the people of Umbanda, we propose an analysis of the themes contained in the BNCC of geography that deal with the skills and abilities of geographic education that address intercultural issues. As a result of the analyses, we highlight that the teaching of geography has the potential to promote a liberating education that does not reproduce inequalities and the maintenance of dominant hegemonies. It is necessary, therefore, to rethink, in the context of geographic education, the qualification of the curriculum and teaching practice, recognize other epistemologies, reinvent the daily classroom and experience in educational spaces, guarantee students' autonomous thinking, provide protagonism and contribute to intercultural and inclusive education.

Keywords: Umbanda; Teaching Geography; Interculturality; BNCC

1. INTRODUÇÃO

O currículo do sistema educacional brasileiro é orientado por uma base comum em todos os níveis da educação básica. O documento é chamado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e foi construída pelo Ministério da Educação mediante consulta pública e debates abertos que contou com órgãos representativos de vários segmentos educacionais do país. A BNCC, em sua versão final, foi instituída, através da resolução do Conselho Nacional de Educação Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. O documento prevê a contribuição da educação com indicadores e diretrizes unificadas para que todas as redes educacionais (municipais, estaduais e federais) possam subsidiar os seus processos educativos a partir de uma mesma base curricular mínima, segundo o endereço eletrônico que hospeda o documento e conta um pouco do seu processo.

Por ter caráter nacional e ser sustentada por princípios de estado, a BNCC se consolida como uma ferramenta normatizadora, por onde o governo brasileiro consolida suas estruturas de regulação e controle os processos educativos e as pessoas neles envolvidas. A lógica de determinar os conhecimentos necessários para a vida em sociedade, já carrega em si o exercício do poder estatal na tentativa de produzir sujeitos que possam responder aos interesses do mundo capital. Dessa forma, a “escola é vista cada vez mais como mais uma empresa, obrigada a acompanhar a evolução econômica e a obedecer às exigências do mercado” (LAVAL, 2019, p.38). Tais conhecimentos apresentam-se

de forma colonizada, uma vez que privilegiam estruturas temáticas voltadas à lógica centralizadora europeia, onde a ciência geográfica é sistematizada à luz de processos de dominação sobre outros países, a exemplo do Brasil.

A potencialidade dos saberes sagrados dos territórios de umbanda, enquanto territórios educativos, propõe rasgos epistêmicos na lógica colonizadora de pensar o ensino, principalmente se tomarmos os documentos oficiais, como a BNCC, como referência. O exercício aqui apresentado será o da tentativa de provocar diferentes formas de olhar para a BNCC e construir/resgatar outros territórios para além dos imaginados pelo discurso oficial e como estes espaços educativos são potenciais ao ensino de geografia, considerando temáticas relacionadas à cultura no contexto de uma ensino intercultural. Desse modo, intentemos em questionar: como a abordagem intercultural tenciona e é ao mesmo tempo potencial como espaço de conhecimentos no ensino da disciplina de geografia, considerando que esta ciência aborda, em seu escopo temáticas relacionadas às representações culturais e religiosas na educação básica como movimento de entendimento dos conceitos geográficos, como o de território.

O objetivo deste artigo é analisar como saberes sagrados de povos de umbanda são potenciais no ensino de Geografia, bem como propor, a partir dos temas presentes na BNCC, possibilidades de práticas de ensino com ênfase na abordagem intercultural.

A metodologia utilizada compreendeu revisão bibliográfica, análise documental da BNCC de Geografia e interlocução com representantes do povo de umbanda da cidade de Sobral/CE. Por meio dos saberes expressos nas narrativas dos representantes do povo de umbanda, propomos uma análise sobre as questões interculturais contidas na BNCC, disciplina de geografia para Anos finais do Ensino Fundamental, com o objetivo de analisar a contribuição dos saberes dos território sagrados para tencionar e potencializar os saberes disciplinares da geografia para um currículo intercultural.

Este texto apresenta, uma parte dos resultados de nossa dissertação de mestrado no Programa de Pós Graduação em Geografia, da Universidade Estadual Vale do Acaraú, no ano de 2022, na linha de pesquisa Ensino e Formação de Professores de Geografia.

Para uma melhor compreensão, o texto está organizado em três seções, além da introdução e considerações finais.

2. A COLONIALIDADE DO SABER NA BNCC

As ideias de centralização do currículo a partir de uma base comum estão sendo discutidas desde os anos 90 no Brasil movidas por acordos internacionais e pela construção de blocos econômicos que propõem o alinhamento do ensino no Brasil e outros países de modo a responder às demandas das políticas ostensivas de globalização (LIBÂNEO, 2012).

Antes de qualquer discussão, é importante pensar como as lógicas eurocêntricas, conduzem os processos educativos no Brasil. Diante disso, corroboramos no que Aníbal Quijano (2005) chamou de colonialidade do poder, quando se refere à condição de perpetuação do pensamento europeu em países latino americanos, africanos e asiáticos. A expressão se refere à invasão do imaginário do outro em um processo chamado de ocidentalização, onde é inserido um discurso no mundo do colonizado para que se possa reproduzir o lócus do colonizador, inviabilizando-o e subalternizando-o.

O mesmo autor traz a ideia de colonialidade do saber ao reconhecer formas de repressão a produções de saber não europeias, negando qualquer outra produção. Segundo as palavras de Grosfoguel (2007, p. 35) há a imposição de uma hegemonia epistêmica moderna e eurocentrada dominante que “não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico”. Walter Mignolo (2005) ajuda na compreensão deste pensamento quando diz que as ciências humanas criaram a noção de progresso a partir de um marco temporal onde a Europa detinha superioridade. A BNCC traz narrativas e discursos que são propostos a partir da lógica/ótica eurocentrada, colonizadora.

Para que possamos compreender melhor sobre o documento é importante apresentarmos sobre como ele está organizado. A versão final da BNCC traz divisões que organizam e setorizam os textos da seguinte forma: 1) Introdução; A Base Nacional Comum Curricular; Competências gerais da Educação Básica; Os marcos legais que embasam a BNCC; Os fundamentos pedagógicos da BNCC; O pacto interfederativo e a implementação da BNCC); 2) Estrutura da BNCC; 3) A etapa da Educação Infantil; 4) A etapa do Ensino Fundamental; e, 5) A etapa do Ensino Médio.

Dentro do previsto para a etapa do ensino fundamental, o documento se subdivide em áreas do conhecimento, que são organizadas por disciplina que se agrupam separadamente “para anos iniciais” e “para anos finais”. Estruturalmente o documento pode ser compreendido da seguinte forma: Áreas – Competências específicas das áreas – Componentes – Competências específicas de componente – Unidades Temáticas – Objetos de conhecimento – Habilidades. Como áreas são trazidas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso. Como componentes apresentam-se: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa para a área de Linguagem; Matemática para área de Matemática; Ciências para a área de Ciências da Natureza; Geografia e História para as Ciências Humanas; e; o Ensino Religioso para a área de Ensino Religioso. Essa divisão pode ser vista em diagrama disponibilizado pela versão digital on-line, disponibilizada em site.

A figura 01 extraída da BNCC apresenta a estrutura de como o documento está organizado.

LINGUAGENS				MATEMÁTICA	CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS HUMANAS		ENSINO RELIGIOSO
Competências específicas da área				Competências específicas da área	Competências específicas da área	Competências específicas da área		Competências específicas da área
LÍNGUA PORTUGUESA	ARTE	EDUCAÇÃO FÍSICA	LÍNGUA INGLESA	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	ENSINO RELIGIOSO
Competências específicas de componente	Competências específicas de componente	Competências específicas de componente	Competências específicas de componente			Competências específicas de componente	Competências específicas de componente	Competências específicas de componente
Campos de atuação			Eixo					
Práticas de linguagem	Unidades temáticas	Unidades temáticas	Unidades temáticas	Unidades temáticas	Unidades temáticas	Unidades temáticas	Unidades temáticas	Unidades temáticas
Objetos de conhecimento	Objetos de conhecimento	Objetos de conhecimento	Objetos de conhecimento	Objetos de conhecimento	Objetos de conhecimento	Objetos de conhecimento	Objetos de conhecimento	Objetos de conhecimento
HABILIDADES	HABILIDADES	HABILIDADES	HABILIDADES	HABILIDADES	HABILIDADES	HABILIDADES	HABILIDADES	HABILIDADES

Figura 01 – Organização da BNCC, de acordo com as competências específicas de cada área.

Fonte: BRASIL, 2017.

Como foco principal e base de análise nesse texto, destacamos o ensino de geografia para os anos finais – 6º ao 9º ano. Em linhas gerais, de acordo com a BNCC, o ensino de geografia é consolidado a partir do desenvolvimento do raciocínio geográfico para leitura do mundo. Essa é a grande contribuição da geografia aos alunos da educação básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento factual (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania.

Em seguida é proposta uma série de competências específicas de Geografia para o ensino fundamental:

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/ natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 366)

Logo após a explanação sobre as competências específicas, o documento se divide em geografia no ensino fundamental – anos iniciais: Unidades temáticas, objetos de conhecimento e Habilidades organizadas por ano (1º ao 5º ano) e Geografia no ensino fundamental – anos finais: Unidades temáticas, objetos de conhecimento e Habilidades também organizados por ano (6º ao 9º ano). Nessa última seção encontra-se a base referencial documental de nossa discussão.

O referido documento aponta que durante os anos finais do ensino fundamental, estudantes ampliarão seus conhecimentos sobre o uso do espaço em diferentes situações geográficas. “(...) espera-se que os estudantes demonstrem capacidade não apenas de visualização, mas que relacionem e entendam espacialmente os fatos e fenômenos, os objetos técnicos e o ordenamento do território usado” (BRASIL, 2017, p.383)

A divisão por ano de ensino ajuda a visualizar as unidades temáticas para cada um dos anos, bem como os objetos de conhecimento e habilidades. Essa divisão pode ser vista na íntegra tanto na versão digital virtual como na versão impressa do documento. Como recorte, apresentaremos algumas unidades temáticas, por ano, para pensar o ensino de geografia contextualizado com os povos de terreiro de Umbanda.

Fizemos uma seleção das possibilidades onde podemos trabalhar os saberes advindos de territórios sagrados dos terreiros de umbanda, como ponto de referência para as discussões a serem apresentadas, enquanto território disciplinar da geografia previsto para os anos finais do Ensino Fundamental, a partir do que é proposto enquanto habilidade a ser desenvolvida. No texto da BNCC, os conteúdos propriamente ditos não estão citados. Essa condição é importante para que possamos entender como espaço de liberdade da escola para construí-lo de forma a aproximar escola-comunidade e contexto/realidade onde está inserida.

Quadro 01: Conteúdos da Geografia presentes na BNCC, ensino fundamental, anos finais.

	Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
6º ano	O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.
	Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo
	O sujeito e seu lugar no mundo	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil	(EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.
	Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões

7º ano			(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.
		Características da população brasileira	(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos.
	O sujeito e seu lugar no mundo	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais	(EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.
8º Ano	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África	(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.
		A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura	(EF09GE01) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções.
	O sujeito e seu lugar no mundo	As manifestações culturais na formação populacional	(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.
	Conexões e escalas	A divisão do mundo em Ocidente e Oriente	(EF09GE06) Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.
9º Ano	Formas de representação e pensamento espacial	Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas	(EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

É por essa possibilidade que podemos pensar múltiplos diálogos que possam garantir a interculturalidade como mediadora de processos democráticos, diversos, interativos e horizontais de aprendizagem. Catherine Walsh (2007) compreende que:

Na América Latina, (...) o conceito de Interculturalidade assume significado relacionado a geopolíticas de lugar e espaço, desde a histórica e atual resistência dos indígenas e dos negros, até suas construções de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico orientado em direção à descolonização e à transformação. Mais que a simples ideia de inter-relação (...), a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política (p. 47-62).

Walsh chama atenção para relação entre a interculturalidade e a colonialidade do poder com a diferença colonial. A partir disso, a autora traz a ideia de uma "interculturalidade epistêmica" como prática política, que viabiliza modelos de conhecimento contra hegemônicos e eurocentrados. É possível, portanto, entender interculturalidade como mecanismo de política cultural ou identitária, estabelecida através de conceitos que apresentam outras formas de construir conhecimento que necessariamente se difere da construção colonial, propondo um “novo” mundo.

Falar da interculturalidade como propostas para uma virada curricular, a partir da BNCC, é compreender sua lógica comprometedor de um conhecimento que não rompeu com paradigmas dominantes, frutos da colonialidade. Essa virada deve propor um “outro” pensamento que enxerga e entende o mundo não só a partir de suas marcas, mas também a partir de seus conhecimentos e formas de organização social, cultural, política, econômica e ambiental. Rompendo essa lógica hegemônica, a escola opera de modo a afetar e descolonizar estruturas de padronização e universalização do conhecimento.

3. INTERCULTURALIDADE DE SABERES: SABERES UMBANDA E OS SABERES DISCIPLINARES DA GEOGRAFIA

Se analisarmos cada etapa anual de ensino, dos anos finais do ensino fundamental, correlacionando habilidades em Geografia prevista pela BNCC e selecionadas no quadro 01, podemos pensar que a partir do 6º ano, por exemplo, o currículo e as práticas de ensino podem se organizar para que os estudantes possam criar diálogos com diferentes populações que constroem e alteram os territórios onde vivem.

Em entrevista realizada com representantes do povo de Umbanda da cidade de Sobral, residentes, em sua maioria, na periferia, estes entendem que o espaço urbano desta urbe apresenta características que se moldam às práticas da intolerância religiosa, do racismo e da violência epistemológica. Um dos pais de santo que participou em uma de nossas conversas, relacionadas à nossa pesquisa, afirma que

...a gente sempre se muda. Vai de um canto pra outro. Não porque a gente quer, mas porque a população que é nossa vizinha arruma confusão por causa do preconceito. Até do tambor eles reclamam, mesmo quando tocam no volume permitido por lei. Já teve vez de reclamarem das nossas roupas. Da forma como a gente circula na comunidade usando nossos trajes. (...) A gente já teve casa no sítio, no meio dos matos secos. Hoje a gente está na cidade, mas aqui nesse bairro que é de pobre, né? Quando a gente chega num lugar a gente muda tudo. Dependendo do tamanho da casa, a gente faz algum trabalho de atendimento, cria animal, faz plantação. Quando é perto de água corrente de rio a gente usa o rio para várias coisas. Se for perto do mar, ou de alguma mata, também. A gente aprendeu com os mais velhos que a gente tem que cuidar deles para que eles cuidem de nós. Com o tempo tem lugar que era todo desmatado, a gente planta, cuida e fica bem verdim. Aqui nessa rua não tinha nada de planta. Hoje nas calçadas tem muito jarro. Tem planta de todo tipo. Começaram depois que a gente começou. Tem até pé de planta grande já. Quando a gente está num lugar, a gente precisa sobreviver. A gente as vezes é comerciante e coloca um comércio para vender nossas coisas.

Mas a gente vende pra todo mundo do bairro. Não tem essa não. Todo lugar fica diferente depois que um terreiro chega. A gente recebe gente de todo lugar e essas pessoas que chegam as vezes usam as coisas daqui, compram aqui no bairro. Ontem mesmo a vizinha que é costureira conseguiu pegar umas encomendas por causa de uma pessoa que veio visitar aqui em casa. Tem gente que tinha medo de andar aqui nesse bairro por causa das histórias que contam de assalto, briga, violência, né? Pode até ainda ter medo, mas pelo menos até essa parte onde o terreiro fica que é no começo eles vem e não tem mais medo não. A gente já se mudou 4 vezes. Aqui é onde a gente tá durando mais tempo por causa do trabalho que a gente faz com a comunidade. A gente tem um sopão, tem oficina de tambor, tem umas coisas que a gente faz e o povo vem. Quando dá fé, tão tudo aqui dentro.

Já outra mãe de santo, integrante de um terreiro localizado em um bairro mais afastado do centro de Sobral, que participou de nossa conversa, afirma que

Lá é tranquilo. A gente é uma casa sozinha no meio do tempo. Não tem vizinho muito perto. É num lugar quente demais. Tipo sertão. Num distrito aqui perto. Lá só vai quem vai pro terreiro mesmo. Não tenho problema com vizinho. Tenho problema porque água falta demais. Não tem nada perto pra pegar água quando falta. O povo diz que lá sempre foi assim. O lugar é o mesmo e do mesmo jeito faz é tempo. Nem sei dizer quanto. Dia de sábado eu venho para a gira aqui nesse terreiro em Sobral, aqui no centro, porque não faço gira dia de sábado por lá. Sábado é dia do povo lá ir para a igreja aí o terreiro fica sem gente. Você sabe, né? O povo vai para a gira, mas também vai para a igreja. É coisa do local. Eles vão pedir as bênçãos para os santos que cuidam do tempo e da terra, da chuva, da plantação, dos roçados. Lá é bem simples. O povo vive da terra. Do que planta, se guarda e se come. Eu venho para cá porque eu gosto desse lugar. É bom sair do meio do mato e vir pro centro. Eu pego a topic na beira da pista e venho até aqui perto. Depois venho andando até chegar aqui. Eu me sinto bem. (...) Meu terreiro é só o terreiro mesmo. Não tem nada mais não. Minha casa fica vizinho e não trabalho fora. Lá é calmo. Diferente daqui que é tudo agitado. Então, eu mesmo cuido de organizar as coisas. A gente cuida mais da casa, do roçado que tiver, tem gente que tem bicho, aí cuida dos bichos, tem coisa de casa mesmo para tomar de conta. Lá tem gente que tem uma ajuda aí do governo. Tipo aquelas bolsa família. Aí eles compraram o que não conseguem. Eu não tenho, porque não sou agricultora, mas queria tentar colocar meu nome.

Essas e muitas outras histórias que podem ser escutadas ajudam, por exemplo, a trabalhar diferenças entre os espaços urbanos e rurais, questões relacionadas ao uso do solo, aos recursos naturais, programas sociais, emprego e renda. Como as populações se distribuem, quem habita cada um desses espaços, como as relações de produção e trabalho acontecem, são outras possibilidades de interlocução.

É possível propor trabalhos que possibilitem compreender a relação natureza e sociedade com a percepção do tipo de relevo, clima e vegetação e o uso dos recursos hídricos, bem como o tipo de moradias, atividades econômicas e culturais. Como as dinâmicas sociais, culturais e religiosas modificam os lugares ao longo do tempo. É possível, ainda, a realização de um resgate histórico para realização de estudos comparativos que permitam a análise das interações e modificações no espaço ao longo do tempo. Junto a isto, valorizar a construção de narrativas pelos povos subalternizados e invisibilizados como parte de um movimento de descolonização do ensino, provocando outras/novas formas de entender o mundo.

Dentro das perspectivas pós-críticas de currículo, diálogos que contemplem as questões de raça, gênero, etnia, identidade discurso e poder podem ajudar a construir propostas pedagógicas

decoloniais, reais e dialógicas. Os pequenos trechos apresentados como narrativas do povo de umbanda de Sobral, ainda abrem para as possibilidades de trabalhos interdisciplinares com a história, com a língua portuguesa, com a matemática e as ciências. É possível reconhecer que essas construções são baseadas no que a BNCC propõe para o 6º ano.

Os conteúdos e possibilidades de trabalhos trazidas sinalizam a importância do entendimento sobre o mundo em que se vive, a partir da análise espacial. O professor, como condutor e mediador, tem papel fundamental na dinamicidade do processo de ensino. É através da mediação que o aluno vai ser capaz de realizar diálogos com a realidade e problematizar à luz do raciocínio geográfico. Nessa dinâmica de trabalho, são requisitados o manuseio dos conceitos e da espacialidade dos fenômenos que, embora apareçam a partir dos conteúdos prévios trazidos pelos alunos, são transformados e construídos com conhecimentos mediados pela ciência geográfica. Dialogar a partir dos saberes produzidos pelas narrativas do povo de umbanda, abrir espaço para o diálogo sobre saberes destes povos na sala de aula, propor visitas ao campo nos terreiros, ouvir os sujeitos, perceber seus simbolismos e como constroem seus territórios, talvez sejam formas de promover uma educação descolonizada.

Para o 7º ano, por meio da linguagem cartográfica, gráficos e imagens, estudantes e professores podem organizar o ano de estudo a partir das compreensões sobre os processos de formação territorial do país, suas marcas históricas e heranças culturais. Nesse ano de estudo, os alunos podem começar a disparar o entendimento do processo de colonização como importante para a formação do país. Aqui se estabelecem diálogos com a história, com a língua portuguesa e com educação religiosa.

O processo de escravização da população africana, o geno-epistemicídio indígena e os movimentos migratórios merecem destaque. É por meio da escravização africana que criamos espaços/paisagens/territórios/regiões que se configuram a partir de uma segregação étnico-racial que ganha singularidade e se constitui como único. É por conta da catequização indígena, por exemplo, que o epistemicídio indígena acontece e cria possibilidade para tomada de terras e matança de vidas.

É nesse ano de estudo que são solicitadas habilidades que favorecem ao reconhecimento de estereótipos visualizados em meios de comunicação para a compreensão das paisagens e formação territorial brasileira. Nas palavras da mesma mãe de santo do terreiro mais afastado de Sobral:

Tem muita gente que veio antes da gente. Tem uma história que é de muito atrás. Nós já fomos da África. Nosso povo veio de regiões que foram invadidas. A gente foi preso, amarrado, trazido à força para o Brasil. Eu já ouvi uma história que nem Brasil era o nome daqui. Parece que chamavam aqui de Pindorama. O povo que descobriu as terras que mudou o nome. É aquelas histórias lá do tempo de Cabral. Nossos antepassados vieram pra cá para trabalhar. Não tinha vida boa aqui. Aqui era só trabalho e pronto. Tinha muita violência. A gente era trazido para os lugares onde queriam que a gente ficasse. Onde tinha trabalho. Começou pela Bahia. Depois Pernambuco, Maranhão... lá tem é muito... dizem que é a terra da magia. Mas depois também teve um povo que foi pro Rio de Janeiro. Teve para todo lugar. Onde a gente chegou a gente levou nossa cultura. Fazíamos nossos rituais de forma disfarçada. Nós viemos para ficar em fazendas, então todos os lugares eram grandes e a gente

conseguia realizar nossas reuniões. Aqui no Nordeste e no Rio de Janeiro é onde eu mais conheço macumbeiro de origem. Quando eu falo de origem é porque já veio de família, dos tempos passados. Na minha família, que a gente saiba, vem desde minha bisavó que era escrava. Na família do meu marido também. A minha chegou no Pernambuco e a dele no Maranhão, mas a gente se encontrou no Ceará. Se você prestar atenção e for nesses lugares que eu falei, você vai ver muita gente de terreiro. Cada um com suas histórias.

Nas palavras da mãe de santo, é possível identificar trajetórias, mobilidade geográfica, espacialidades relacionadas ao diversos momentos de mudanças em regiões e cidades do território brasileiro, quando relata a sua vinda para o Ceará. Fica evidente, em sua fala, o sentimento de subalternização da cultura afro quando relata que os rituais eram realizados de forma mais disfarçada para não chamar atenção e incomodar pessoas.

Já outra mãe de santo traz em seu relato uma história que conta sobre os processos migratórios de sua família e como eles ocorreram.

Sou bisneta de escravo. Meu bisavô era escravo, mas ele não veio da África não. Minha mãe me contava que o pai dele quem veio. Ele era escravo porque o pai dele era. Naquele tempo quem nascia escravo, ficava escravo. Minha bisavó era daqui, lá da Bahia. Parece que eles se conheceram lá. Por isso que minha família é misturada. A gente veio de lá pra cá, mudando por conta de trabalho e seca. Minha mãe me contou que meu avô fugiu da Bahia com outros escravos e saíram pelo meio da mata até chegar em algum lugar e parar. No caminho se encontraram com índio e as vezes ficavam um tempo. Foi assim que chegaram até aqui. Não sei muita coisa da história da minha família não. Ninguém contava muito sobre isso. Eu só sei que nós da minha família fomos passando de lugar em lugar até chegar aqui. Eu nasci aqui numa cidade perto. Onde nós ia, nós levava nossas coisas. Não tem povo de terreiro que não leve os ensinamentos. Era por isso que a gente sobrevivia a sol, chuva, tempo ruim e tempo bom. A gente é igual índio: sabe entender as mensagens da mata. Hoje em dia isso tem se perdido porque a gente se misturou muito. Não tem mais gente que não tenha se misturado. Muita coisa que eu fiquei sabendo da história do povo da umbanda eu aprendi ouvindo as histórias de outras pessoas. Eu não tive estudo para saber contar as coisas igual nos livros. Eu sei porque eu ouvi e guardava.

Os processos migratórios e as histórias do povo de umbanda nos fazem refletir sobre como nós podemos incluir essas histórias como conteúdo original e local de pessoas subalternizadas. Como buscar as histórias que não contadas pelos livros e trazer como fontes de dados legítimas e oficiais? As histórias contadas e colhidas se referem muito às habilidades que falam sobre espacialidades cotidianas, afetos, processos migratórios, tensionalidades e resistências.

Essas habilidades podem ser trabalhadas em conjunto, pois podem ser articuladas todas as perspectivas sobre a formação do território brasileiro, distribuição territorial, suas nuances econômicas e históricas. Buscar reconhecer suas origens, como acontecia a ocupação econômica dos povos, os modelos de educação que se tinham, modos de vida, questões relacionadas a bens e acessos. A organização dos espaços, a valorização das culturas. Nessa habilidade é possível propor diálogos entre a formação territorial de cada povo, incluindo a região onde o aluno mora, realizando as seguintes indagações: quem foram os primeiros a chegarem? Há relação de construção da região com

algum dos povos e comunidades tradicionais? Como a região desenvolveu suas atividades econômicas? Há relação entre a história da região, povos tradicionais, economia e religião?

Essas podem servir como disparadoras para atividades no currículo, promovendo o uso de metodologias de pesquisa e investigação que tragam o lugar da autonomia e do protagonismo dos estudantes de forma a utilizar recursos lúdicos, linguagens audiovisuais, artísticas, exercício da escrita, etc. Outra habilidade prevista para este mesmo ano de estudo (7º ano) é

Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.” (BRASIL, 2017)

Essa habilidade nos permite diálogos mais pontuais e concretos sobre as principais características dos povos e comunidades tradicionais, suas territorialidades e suas práticas culturais. A organização socioespacial dos povos, seus elementos identitários são marcas para as suas diferentes territorialidades. Aqui é possível construir, junto com os alunos, formas de compreensão sobre os modos de vida dos diferentes grupos sociais que formam o território brasileiro, como fazem uso e ocupação da área que ocupam, quais as relações estabelecidas entre as populações do entorno. A turma pode ser dividida para que diferentes grupos populacionais possam ser estudados. Para um dos pai de santo que participaram da construção dessa pesquisa, este afirma

O diálogo com estudantes é importante por duas coisas: começar a explicar como a gente vive, pensa e se organiza para tentar acabar com o preconceito com a nossa gente. É difícil, mas se a gente começar com os estudantes pode ser uma boa ideia para ajudar nisso. Meus filhos não têm nenhuma aula sobre a história deles, sobre como eles se vem no terreiro e como o terreiro é parte da cidade e da comunidade. Aqui a gente vive tentando impor respeito, mas pra isso a gente precisa primeiro ter ações com a comunidade. A gente não tem muita conversa com outros povos de fora. A gente não tem como se encontrar porque a gente vive aqui sem ir visitar outros povos. A gente conhece indígenas porque já participamos de momentos com eles, mas depois disso uma volta para suas cidades. Cada povo tem uma história diferente e ocupa o lugar de várias formas. Nosso terreiro ele chegou aqui para fugir de violência. Mas tem indígena que já estava na terra e as indústrias chegaram querendo tirar eles de lá, da terra onde seus antepassados estão enterrados e de onde suas forças chegam. Aqui a gente antes de chegar vai um trabalho para limpar o espaço e trazer a força de nossos ancestrais. A gente se organiza com os filhos da casa e as pessoas que gostam da gente que vem ajudar. A gente não tem ajuda de político e nem recebe nada de ninguém da prefeitura ou do estado, não. Tudo é com muita luta, com muita ajuda. Se os estudantes começam a entender nossa cultura e nosso espaço eles mesmos podem um dia ajudar. Tem muita gente aqui na comunidade que estuda e não sabe nada sobre a gente. Só joga preconceito pra cima de nós. Se eles já aprendessem sobre como a gente vive desde a escola, poderia viver aqui na comunidade de forma mais parceira. Aqui tem muita coisa pra ensinar e aprender. Eu aprendi desde minha família que me levava e me ensinava. Na escola eu não tinha essas coisas não. Eu tinha era medo de falar sobre isso. Eu não deixava ninguém saber que eu era da macumba. Eu não terminei os estudos porque fui trabalhar e precisava ajudar em casa. Se minha família tivesse apoio da comunidade, eu acho que eu tinha terminado. Não tem escola que educa o povo para saber o que é terreiro, seus ensinamentos e essas coisas todas. Tem até professora que tem medo. Acha que a gente é do mal. Era bom era vir passar uns dias aqui com a gente e ver como a gente só faz coisa boa para todos. Aqui até na hora de comer, tem história, tem organização, tem significado.

As habilidades propostas para o ensino de geografia no 7º ano nos fazem pensar sobre como os currículos podem ir além das habilidades. Há necessidade de fazer transposições do que está preconizado para o currículo, como forma de conteúdo a ser trabalho. A ideia das disciplinas e a noção do entendimento de currículo a partir dos conteúdos, pode ser um fator que impede a visualização de perspectivas de trabalho junto à sala de aula.

Precisamos trazer a realidade e os fatos sociais para a construção desses currículos e auxiliar nos artefatos metodológicos e didáticos que possam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem. Na geografia, precisamos reconhecer os conteúdos como interlocutores que facilitam processo de compreensão da organização espacial (ASCENSÃO E VALADÃO, 2013).

Pensar os territórios sagrados dos terreiros de umbanda de Sobral, como territórios curriculares é alvitrar que os objetos de conhecimentos e a escolha dos conteúdos sejam repensadas a partir da interculturalidade e do fazer pedagógico transformador. Estamos caminhando para um ensino que precisa reorganizar desde a escolha dos conteúdos, as fontes, as metodologias a serem trabalhadas, as versões a serem contadas para que, além de tudo, reorganizemos a ideia de sociedade.

Desse modo, quando a BNCC se mostra como diretriz para uma base curricular, ela apresenta referências para a escolha dos conteúdos, ela também se mostra carente em relacionar conteúdos possíveis de trabalho, uma vez que no Brasil temos realidades distintas. Pensar na relação habilidade e conteúdo fica a cargo dos operadores do ensino, sejam eles os sistemas educativos, as escolas ou professores.

A perspectiva de promoção de cidadãos críticos, reflexivos e que possam, de fato, fazer leitura e compreensão da sociedade pode ficar comprometida, uma vez que alguns modos de vida são invisibilizadas por conta de situações de preconceito, racismo ou discriminação.

No 8 (oitavo) ano, duas habilidades se destacam como importantes: “Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes” e “analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valoração na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos”. (BRASIL, 2017)

Essas habilidades permitem a discussão sobre os fluxos migratórios e as dinâmicas populacionais que dividem o mundo e caracterizaram, ao longo da história, a distribuição da população, além de permitir a análise das características populacionais, urbanas, políticas, econômicas, culturais, ambientais na América e na África. São essas habilidades que podem ajudar

na avaliação crítica das desigualdades sociais dos povos nesses países. É possível fazer, por exemplo, referências ao processo histórico desses continentes e suas de perpetuação até os dias de hoje.

Para a construção de um ensino em Geografia que possa desenvolver essas habilidades requer a formação de um currículo que apresente possibilidades de pensamento político. Pensar a migração humana e sua multiplicidade fatores (naturais, guerras, doenças, religião, oportunidade de trabalho, etc.) é trazer à tona as discussões sobre a relação com novos territórios. A modernidade e seu projeto colonial foram grandes responsáveis por fluxos migratórios que se deram a base de violência, expropriação e descolamento populacional.

Com o desenvolvimento dessas habilidades, por exemplo, é possível estabelecer relações entre as diferentes formas de povoamento do mundo e seus processos colonizadores. A herança dos processos de povoamento do mundo, também estipulou a divisão do mundo entre ricos e pobres, desenvolvidos e subdesenvolvidos. Há muitas diferenças que podem ser tensionadas.

Serão com essas habilidades que o professor pode levar à reflexão de que, por conta de movimentos migratórios, a transladação de cultura também ocorre. Porém, ao mesmo tempo, a sobreposição ou negação de aspectos que fogem à ordem imposta acontecem. Pensar a relação entre os continentes Europa, América e África é pensar em discussões que pautam distribuição de riquezas, diferenças sociais, dimensão territorial e populacional. Promover discussão sobre tais assuntos trazem para o debate questões relacionadas à segregação, exclusão, subalternização e poder. Nas palavras da mãe de santo oralista

É por conta da gente ter vindo da África que hoje a gente é pobre. Por que um pai ou mãe de santo não pode ter um carro? Quem foi que disse que a gente não pode participar das coisas? Ter vindo da África parece que obriga a gente a ser preto, pobre e ficar de fora de tudo. Se um filho de santo vai pra escola, ele não é bem vindo. Se uma filha de santo se forma, ela tomou o lugar de alguém. É tão doido a gente pensar isso, né? Isso, eu penso, que é desde a história do Brasil quando a gente veio escravo. Teve a lei que acabou com os escravos, mas esqueceu de dizer assim: agora eles podem ser tudo que os brancos são. Tem gente que nem pega na nossa mão porque pensa que é suja. Eu fui pra uma palestra numa faculdade e estranharam porque eu cheguei de carro próprio. É meu sim, o carro. Eu comprei, financiado, mas comprei. Por que eu não posso ter um carro? Se a gente sai pra dar uma volta e no lugar o povo sabe que a gente é de terreiro, fica tudo de cara feia e olhando torto pra gente. Eu nunca fui falar numa escola. Na faculdade me chamaram para falar no dia da consciência negra. Por que não me chamam para falar de educação? A gente sabe falar sobre outras coisas também: saúde, religião, comunidade. Olhe para cá. Veja se isso não tem administração? (falou enquanto apontava para o terreiro) E porque os alunos não podem estagiar aqui? Por que seus alunos da Psicologia não podem estar aqui atendendo comigo? Cadê a saúde mental? Cadê as professoras que não trazem as crianças para falar sobre Cosme e Damião? Só porque temos uma história de sofrimento, pobreza e solidão a gente só vai falar sobre isso? Não senhor! Aqui a gente tem vida e tem que se rebolar para conseguir sobreviver. A gente sabe que por ter origem na África e lá ser pobre é que o povo pensa isso da gente. Mas aqui no terreiro é lugar pra todo mundo. A gente só herdou o rótulo da pobreza, da ignorância, da falta de conhecimento. Mas nós não é isso não. Aqui a gente traz a história das entidades como história de exemplo de vida, igual nos livros. Cada uma conta uma coisa e ensina e a gente aprende. Tem muita sabedoria aqui.

A fala da mãe de santo oralista nesse texto é carregada de marcas da colonidade, fruto dos processos de desigualdade que se estabeleceram ao longo do tempo. Ela fala, inclusive, sobre as suas formas de participação junto a outros grupos socioeconômicos. A sua fala é carregada de significados que podem se desdobrar em conteúdos que alimentam o currículo e podem trazer a umbanda como formadora e educativa. Pensar em conteúdos com significado é tarefa importante para que a gente possa ter uma aprendizagem válida. No oitavo ano do ensino fundamental é possível promover diálogos com as questões históricas e territoriais e herança cultural no campo e na cidade.

No 9 (nono) ano, as habilidades selecionadas no quadro 2 sinalizam sobre a compreensão e avaliação crítica de modelos e padrões hegemônicos eurocentrados. É nesse ano que são sinalizados as discussões mais robustas sobre os processos da colonialidade. O eurocentrismo é trazido em muitas das possibilidades de conteúdo. Dentre as habilidades identificadas citamos a primeira apresentada no quadro 2 que diz sobre a análise e compreensão crítica da hegemonia europeia. Essa é importante para ajudar no entendimento sobre os processos de colonização do poder, ser e saber.

Nesse ponto é válido destacar o surgimento da modernidade e da globalização como fatores fundamentais para a consolidação do pensamento eurocentrado e do capitalismo. É no desenvolvimento dessa habilidade que professores e alunos podem trazer para discussão os aspectos principais do eurocentrismo e toda a sua forma de imposição de valores a partir do seu modelo de sociedade que se dizia sustentado pela racionalidade: patriarcal, branca, heterocisnormativa, fundamentalista cristã/católica, machista e capitalista. Discutir esses pontos é reconhecer os lugares sociais de privilégios, as formas de organização social do Brasil e como essa hegemonia produz formas de pensar, ser e estar no mundo hoje.

É por conta dessa construção que hoje falamos de minorias étnicas. O recorte étnico-racial se impõe ao mundo quando a Europa, através dos princípios da racionalidade e do capitalismo, criam a categoria raça. (QUIJANO, 2005). Entender que falar de minoria é falar de algo associado a questões político-sociais e de sua formação é construir processos educativos que reconheçam as diferenças.

É nesse ano do ensino fundamental que se sugere a construção de um currículo que se vai pensar a diversidade humana diferente os padrões trazidos pela imposição europeia e isso deve ser compreendido como fator de exclusão social, preconceito e discriminação. Compreender o povo de umbanda como uma minoria é tentar fazer com estudantes e professores possam refletir sobre os processos que sustentam, por exemplo, um racismo estrutural que hostiliza a diferença e excluem pessoas. É um exercício de formação cidadã.

Associar a divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o sistema colonial é promover uma discussão ou olhar de mundo que sistematiza as ideias do colonialismo como sistema bipolar ideológico, de controle e poder. Para promover um currículo que faz pensar criticamente, é necessário

o resgate de alguns elementos históricos que favoreceram acordos internacionais de ordem econômica que reverberam diretamente em aspectos sociais e moldam a vida humana em diferentes territórios.

Transformar a história em dados iconográficos, mapas, quadros e tabelas pode ser outra habilidade a ser desenvolvida de modo que estes possam ser usados como sínteses e subsidiem dados e informações sobre a diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas do mundo. É importante que um currículo de geografia possa trabalhar a compreensão e interpretação de dados por meio de suas linguagens cartográficas e que isso possa gerar conteúdo e construção de novos conceitos.

Cartografar os terreiros de umbanda de Sobral não é tarefa fácil. Há uma escolha, feita pelo povo de terreiro, por não figurarem como dado na cartografia do espaço da cidade como forma de proteção. Alguns pais e mães de santo afirmam que este fato os torna alvo de buscas para ações de violência, intolerância, preconceito e discriminação. Para a mãe de santo entrevistada

Quando a gente responde ao povo da prefeitura que vem nas casas fazer entrevista (referindo-se também aos entrevistadores do IBGE e cadastradores das políticas públicas municipais), a gente diz que é católico. A gente não sabe para onde essas informações vão e isso pode cair na mão de quem não deve. Aqui em Sobral são poucos os terreiros com pintura ou placa na porta. A gente não gosta. Aqui tem muita situação que vocês não ficam nem sabendo. Quando a gente diz que é violência, é porque é violência mesmo. Se eu deixar você colocar aí no seu projeto onde fica meu terreiro e você perder esse papel? Como a gente aqui fica? Com medo. Por isso é melhor não. Outra coisa é porque a gente se muda muito. Toda hora tem terreiro se mudando. Diminuiu mais, mas ainda tem.

Pensando nas múltiplas possibilidades de cartografia e trazendo para reflexão questões que embutem violência e desigualdade, professores e estudantes de geografia podem articular meios de propor outras formas de mapeamentos que possam trazer a Umbanda como personagem.

Reconhecemos que o currículo como um território político e, por isso, dotado de discursos e narrativas de poder que podem conduzir a formação escolar. É importante que reconheçamos que estamos falando de um dispositivo que atende a objetivos de grupos de controle e organismos internacionais. Por isso, talvez, a importância de convocar todos os segmentos da sociedade e todas as suas formas de expressão para diálogos que proporcionem sua execução de forma contextualizada nacional e regionalmente, levando em consideração as singularidades, peculiaridades, diversidade e pluralidade da formação da sociedade. A BNCC como uma grande articuladora de diretrizes que orientam a formação de um currículo acaba promovendo desdobramentos diversos que, por não ser tão explícita quanto ao conteúdo, dão margem para a construção de currículos que possam, de fato, promover uma educação crítica que possa contribuir para a formação cidadã de estudantes.

Dessa maneira, pensar o ensino de geografia nos anos finais do ensino fundamental por meio da BNCC é propor uma renovação política no currículo de forma a construí-lo de forma mais plural, participativa e democrática, não limitando o exercício da geografia a um agrupamento de habilidades

propostas, mas sim trazendo a importância dos conceitos e do pensamento geográfico, reconhecendo e valorizando seus aspectos teóricos e conceituais como parte formadora da sociedade, ainda que ressignificados.

Refletir como a geografia escolar é apresentada permite entender a sua potencialidade para a compreensão, inserção e intervenção na realidade social. Por meio do raciocínio geográfico somos levados a analisar as diferentes interações, relações, convívio e conflitos da sociedade na construção do seu espaço. Assim, a geografia surge como possibilidade de reflexão sobre o mundo real, pois o conhecimento transforma o indivíduo em um ser ativo, que o leva a discutir seu papel na sociedade, nos lugares que circula.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de geografia tem a potencialidade de uma educação libertadora e não reprodutora das desigualdades e da manutenção das hegemonias dominantes. Repensar a qualificação do currículo, da prática docente, reconhecer outras epistemologias, reinventar o cotidiano da sala de aula e a vivência nos espaços educativos, propor às cidades formas de funcionamento, garantir o pensamento autônomo dos estudantes, proporcionar protagonismo e contribuir para uma educação que promova rupturas nos modelos tradicionais de entendimento de espaços e territórios educativos.

Este artigo, antes de tudo, consiste em um exercício de reflexão no *cotidiano-mundo* (Milton Santos, 1994) quando propõe a relação intrínseca entre o tempo espaço local e o global, dizendo que “cada lugar é ao seu modo o mundo” articulando com aspectos relacionados à ancestralidade de Povos e Comunidades Tradicionais, e sobre as possibilidades e a necessidade de se pensar a educação, dentro e fora da Escola, como parte de um projeto de libertação dos oprimidos (FANON, 2006; FREIRE, 2005).

Portanto, um projeto educativo emancipatório inicia-se pela articulação do currículo na escola, através do (re) conhecimento das forças nele representadas e da consciência de que o currículo e seus conteúdos são a representação de uma determinada concepção ideológica. A partir desta compreensão entende-se que o currículo (mas nunca de forma isolada) é um instrumento que pode ser utilizado tanto para a manutenção como para a superação de relações sociais de dominação e opressão.

Freire (2005, p. 104) argumenta que a educação “não pode temer ao debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Esta linha de pensamento orienta nosso entendimento sobre o papel da geografia no ensino fundamental e sua contribuição no que se refere à formação para o exercício da cidadania.

Pensar o ensino de geografia numa perspectiva intercultural em que os saberes de povos tradicionais, a exemplo dos povos de umbanda, sejam considerados no currículo, conteúdo disciplinar

e nas práticas de ensino, tornam a ciência geográfica e seu ensino mais inclusivo. Além disso, a interculturalidade no ensino de geografia na educação básica promove uma inovação pedagógica, considerando que ocorre uma ruptura no escopo epistêmico da disciplina, com a introdução da cultura e experiências de povos tradicionais. Isso repercute no currículo, nos conteúdos e nas práticas de ensino que devem ser aprofundados com estudos sobre suas potencialidades no ensino de geografia.

REFERÊNCIAS

ASCENÇÃO, V. de O. R.; VALADÃO, R. C. A abordagem do conteúdo relevo na educação básica. In: CAVALCANTI, L. S. (org.) **Temas da geografia na Escola Básica**. Papirus, 2013.

BRASIL – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, 2017.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2006. 376p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 256p.

FERREIRA, J. M. de P.; TELES, G. A.; ARAÚJO, R. L. de. A Lei 10.639/03 como orientação político-pedagógica para uma educação antirracista na escola: Possibilidades para decolonização do currículo. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp.1, p. e023014, 2023. DOI: 10.22633/rpge.v27iesp.1.17939.

GROSGOUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. **Ciência e cultura**, São Paulo. v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

HAESBAERT, R.; LIMONAD, E. O território em tempos de globalização. **Geo UERJ**, n. 5, p. 07-19, 1999.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019. 288p.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias Sociales**. CLACSO, 2005. p. 53-54.

PEREGRINO, M. Juventudes e cidades educadoras. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 192-194, 2003.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.