



Fundação Universidade Federal do ABC

Pró reitoria de pesquisa

Av. dos Estados, 5001, Santa Terezinha, Santo André/SP, CEP 09210-580

Bloco L, 3ºAndar, Fone (11) 3356-7617

iniciacao@ufabc.edu.br

Projeto de Iniciação Científica submetido para  
avaliação no Edital PIBIC 04/2022.

**Título do projeto:** O currículo de Geografia e os povos tradicionais no estado de São Paulo: uma análise acerca das presenças e das invisibilizações.

**Palavras-chave do projeto:** povos e comunidades tradicionais, currículo escolar, invisibilização, Ensino de Geografia

**Área do conhecimento do projeto:** Licenciatura em Ciências Humanas/Educação/Ensino de Geografia

## Sumário

1 Resumo	2
2 Introdução e Justificativa	2
3 Objetivos	5
5 Cronograma de atividades	6
Referências	6

## 1 Resumo

Trata-se de uma pesquisa acerca das relações entre currículo de Geografia e as narrativas na existência - e resistência - das populações tradicionais do estado de São Paulo. Analisaremos o Currículo Paulista de Geografia, em vigor a partir de 2021, visando identificar em que medida os aspectos relacionados à história, ao modo de vida, às formas de manejo dos recursos naturais, às formas de produzir conhecimento e as lutas dos povos e comunidades tradicionais que vivem no estado de São Paulo estão sendo contemplados ao longo da escolaridade. Buscaremos analisar se a maneira de evidenciá-los contribui (ou não) para a valorização destes povos no contexto escolar à luz das referências teóricas sobre currículo escolar, exclusão e invisibilização de grupos étnico-raciais, identidade cultural e justiça social.

## 2 Introdução e Justificativa

Em um país repleto de contextos sociais, culturais e ambientais, reconhecer a diversidade de grupos étnico-culturais, valorizando suas histórias e seus diferentes modos de vida no currículo escolar torna-se essencial para se pensar em educação e justiça social. Conforme pontua Santomé (2013), as instituições escolares "podem e devem desempenhar papel ativo como espaços de resistência e denúncias de discursos e práticas que no mundo atual continuam legitimando diferentes formas de discriminação".

Conforme aponta Nascimento (2021), as propostas curriculares vigentes no país acabaram por restringir à diversidade cultural a uma "cultura comum" ou a cultura das classes dominantes, e somente menciona "as contribuições" das minorias sociais: das mulheres, dos negros, dos indígenas, dos imigrantes etc." Segundo Candau (2002), ao negar os universos culturais das crianças, a função da escola será a de promover a transmissão somente dos valores das culturas dominantes no país, não considerando os alunos como portadores de cultura e história próprias.

Freire (1970) em "A pedagogia do oprimido" afirma que o mundo é uma construção humana, portanto, é um mundo da cultura. Assim, a invasão cultural não é educativa, à medida que elimina a possibilidade das diferenças, homogeneizando a cultura, impedindo a consciência ativa dos sujeitos sociais em relação às suas identidades.

Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo; é o espaço onde ele parte para penetrar outro espaço cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores. O

invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação. As relações entre invasor e invadidos, que são relações autoritárias, situam seus pólos em posições antagônicas. O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a palavra; os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles; estes são "pensados" por aquele (FREIRE, 1970)

De acordo com Freire (1970, p. 34), "o educando é sempre uma realidade concreta - não uma abstração -, um ser. Portanto, o educando tem raízes espaço-temporais", que vive e participa de diferentes maneiras numa determinada comunidade humana. Neste sentido, o desenvolvimento de uma prática educativa verdadeiramente democrática só pode ocorrer a partir do reconhecimento das diferentes situações sociais e dos universos culturais presentes na sala de aula, e também da identificação das relações de poder entre eles.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (1997), a historicidade enfoca o homem como sujeito construtor do espaço geográfico e sendo esse homem um ser social e cultural, imprime seus valores na construção desse espaço. Assim, a percepção de cada sujeito ou grupo social é marcada por laços afetivos e referenciais socioculturais. Dessa forma, o ensino de Geografia deve despertar no aluno o sentimento de pertencimento na sua realidade social.

[...] o ensino de Geografia pode e deve ter como objetivo mostrar ao aluno que a cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade na qual as relações entre sociedade e natureza formam um todo integrado - constantemente em transformação - do qual ele faz parte e que, portanto, precisa conhecer e sentir-se como membro participante, afetivamente ligado, responsável e comprometido historicamente (PNC de Geografia, 1997)

Nascimento (2006) defende que as percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são elementos importantes na constituição do saber geográfico, por isso, não devem ser negadas ou desqualificadas. A autora ressalta, portanto, que é fundamental inserir nos currículos de Geografia, temas e questões do universo social e cultural dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem (os alunos) possam se sentir parte integrante do meio em que vivem. Mas, como aponta Canen (2001), a escola continua produzindo a exclusão dos grupos sociais cujos padrões étnico-culturais não correspondem aos padrões dominantes.

Considerando a presença marcante de diversos povos e comunidades tradicionais nos diferentes biomas brasileiros, Nascimento (2006; 2021) defende que o currículo de Geografia precisa reconhecer e valorizar os seus saberes, os modos de vida, as diversas formas de resistência para permanência no território tradicional e os elementos que compõem as identidades culturais desses grupos étnico-raciais como conteúdo de aprendizagem na escola.

De acordo com Diegues (2000) apud Nascimento (2021), o termo população tradicional designa um grupo de pessoas que detém:

um conhecimento aprofundado da natureza e de seus ciclos que se reflete na elaboração de estratégias de uso e de manejo dos recursos naturais; importância dada à unidade familiar, doméstica ou comunal e às relações de parentesco ou compadrio para o exercício das atividades econômicas, sociais e culturais; importância das simbologias, mitos rituais associados à caça, à pesca e atividades

extrativas; dependência com a natureza, os ciclos naturais, e os recursos naturais renováveis a partir dos quais se constrói um modo de vida (DIEGUES, 2000).

Entre os povos e comunidades tradicionais do Brasil, estão quilombolas, ciganos, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco-de-babaçu, comunidades de fundo de pasto, faxinalenses, pescadores artesanais, marisqueiras, ribeirinhos, varjeiros, caiçaras, praieiros, sertanejos, jangadeiros, açorianos, campeiros, varzanteiros, pantaneiros, caatingueiros, entre outros. Esses grupos constituem aproximadamente 5 milhões de pessoas, ocupando um quarto do território nacional, de acordo com dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (NASCIMENTO, 2021).

Nascimento (2021), ao analisar o Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias” – currículo básico para as escolas da rede estadual nos níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio –, em vigor de 2011 até 2020, buscou identificar referências aos povos e comunidades tradicionais do estado de São Paulo, no entanto, constatou "ausência, invisibilização e ocultamento dos povos e comunidades tradicionais neste currículo".

ao desconsiderar os alunos oriundos de povos e comunidades tradicionais como sujeitos históricos estamos contribuindo para que a sua história de vida, seus valores culturais, o modo do seu grupo se relacionar com a terra, com o território e com os recursos naturais sejam invisibilizados ou marginalizados na sala de aula (NASCIMENTO, 2021, p. 238).

Arroyo (2013) defende que a ausência dos sujeitos populares nos currículos escolares é fruto de intencionalidade política e não um mero esquecimento:

As ausências dos sujeitos populares não se dão por ingênuo esquecimento, mas têm uma intencionalidade política, fazem parte dos processos políticos de segregação desses coletivos nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Suas ausências nos centros tidos como produtores e transmissores únicos do conhecimento legítimo, do saber sério, válido, objetivo, científico que são as disciplinas e os ordenamentos curriculares é mais um dos mecanismos históricos de mantê-los ausentes, inexistentes como sujeitos, políticos, culturais e intelectuais (ARROYO, 2013, p. 143)

Para Nascimento (2021, p.255), os saberes, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são elementos importantes na constituição do saber geográfico, portanto, não podem ser negados ou desqualificados no currículo, sobretudo, porque contribuem para o fortalecimento da identidade cultural dos alunos.

O que defendemos é valorização das identidades dos alunos oriundos de comunidades tradicionais. Portanto, o currículo escolar deverá ser estruturado considerando a origem e a história do seu grupo étnico-cultural, a ancestralidade, o modo de vida, o território e a territorialidade, a memória coletiva e os saberes tradicionais específicos, como especificidades da herança cultural que carregam, bem como suas lutas sociais, contribuindo assim para o fortalecimento da identidade cultural dos alunos (NASCIMENTO, 2021, p.255)

Em 2021 entrou em vigor em todas as escolas públicas estaduais do estado de São Paulo uma nova proposta curricular apresentada no documento “Currículo Paulista”, a qual foi estruturada

considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em que medida o Currículo Paulista de Geografia está englobando, de maneira positiva, conteúdos relacionados à história, ao modo de vida, às formas de manejo dos recursos naturais, às formas de produzir conhecimento dos povos e comunidades tradicionais que vivem no estado de São Paulo?

Para responder a esse problema de investigação faremos uma análise minuciosa do referido documento curricular à luz das referências teóricas sobre a relação entre currículo escolar, ensino de Geografia, exclusão e invisibilização de grupos étnico-raciais, identidade cultural e justiça social.

## 3 Objetivos

### 3.1 Objetivo Geral

Analisar o Currículo Paulista de Geografia, em vigor a partir de 2021, visando identificar em que medida os aspectos relacionados à história, ao modo de vida, às formas de manejo dos recursos naturais, às formas de produzir conhecimento e as lutas dos povos e comunidades tradicionais que vivem no estado de São Paulo estão sendo contemplados ao longo da escolaridade. E analisar se a maneira de evidenciá-los contribui (ou não) para a valorização destes povos no contexto escolar à luz das referências teóricas sobre currículo escolar, exclusão e invisibilização de grupos étnico-raciais, identidade cultural e justiça social.

### 3.2 Objetivos Específicos

- Compreender quem são e onde estão os povos e comunidades tradicionais do estado de São Paulo;
- Aproximar-se das principais bases teóricas sobre a relação entre currículo escolar, exclusão e invisibilização de grupos étnico-raciais, identidade cultural e justiça social;
- Compreender como se estrutura o Currículo Paulista de Geografia do Estado de São Paulo dos Anos Finais e do Ensino Médio;
- Identificar em quais momentos da escolaridade temáticas relacionadas aos povos e comunidades tradicionais no Brasil e no estado de São Paulo estão presente no Currículo Paulista;
- Analisar se, quando presente no Currículo Paulista, as temáticas relacionadas aos povos e comunidades tradicionais evidenciam ou não valorização das mesmas.

## 4 Metodologia

- Análise de documentos curriculares, mais especificamente o Currículo Paulista de Geografia;
- Levantamento bibliográfico, incluindo a base Scielo, a base de dissertações e teses e demais conteúdos eletrônicos do Sistema de Bibliotecas da UFABC, o Google Acadêmico e portais de teses e dissertações de Universidades brasileiras.

## 5 Cronograma de atividades

1. *Etapa 1 — Formação para prática da pesquisa e estudos aprofundados sobre o tema*
  - a. Etapa 1.a. Leituras e encontros de discussão sobre os textos lidos com a orientadora da UFABC, formação específica para a prática científica, com reuniões quinzenais com o grupo de iniciação científica;
  - b. Etapa 1.b. Encontros de orientação individualizada sobre o projeto;
  - c. Etapa 1.c. Realização de levantamento bibliográfico, a partir do acesso às bibliotecas virtuais.
2. *Etapa 2 — Sistematização Parcial*
  - a. Etapa 2.a. Redação do relatório parcial
3. *Etapa 3 — Sistematização do Trabalho Final*
  - a. Etapa 3.a. Redação do relatório final
  - b. Etapa 3.b. Elaboração de trabalhos para apresentação em congressos de iniciação científica

**Tabela 1** – Cronograma de atividades previstas

Etapa	Mês											
	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO
1.a.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1.b.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
1.c.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
2.a.					X	X						
3.a.										X	X	
3.b.												X

## Referências

ARROYO, M. G; *Currículo, território em disputa*. 5 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia /Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANEN, Ana. *Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural*. Campinas: Revista Educação & Sociedade, 2001

CANDAU, Vera. ***Sociedade, Educação e Cultura: questões e propostas***. Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia do Oprimido***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006

NASCIMENTO, Lisângela Kati. ***Comunidades tradicionais e educação escolar: uma análise do currículo de Geografia do Estado de São Paulo (2011-2020)***. Boletim Campineiro de Geografia. São Paulo, v. 11, n. 2, 2021.

NASCIMENTO, *Lisângela Kati*. ***Identidade e territorialidade: os quilombos e a educação escolar no Vale do Ribeira***. 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia). FFLCH/USP. São Paulo: USP, 2006

SANTOMÉ, Jurjo Torres. ***Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação***. Penso Editora, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. ***Currículo em Ação: Caderno do Professor - Geografia/Ensino Fundamental Anos Finais***. São Paulo: Secretaria da Educação, v. 1, 2022

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. ***Currículo Paulista***. São Paulo: Secretaria da Educação, v. 1, 2020.