



**INSTITUTO  
FEDERAL**

Brasília

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

*Campus Riacho Fundo*

Mestrado Profissional Em Ensino De Geografia Em Rede Nacional – PROFGEO

MARCIA AUGUSTA DOS SANTOS

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO  
ANTIRRACISTA – UMA PERSPECTIVA A PARTIR DO CURRÍCULO EM  
MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL**

Brasília  
2023

MARCIA AUGUSTA DOS SANTOS

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO  
ANTIRRACISTA – UMA PERSPECTIVA A PARTIR DO CURRÍCULO EM  
MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL**

Trabalho de Conclusão apresentado ao  
Mestrado Profissional em Ensino de Geografia  
em Rede Nacional (PROFGEO), como  
requisito à obtenção do título de Mestre em  
Ensino de Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Eder Alonso Castro

Brasília  
2023

Santos, Marcia Augusta dos.

O ensino de geografia na construção de uma educação antirracista: uma perspectiva a partir do currículo em movimento do Distrito Federal / Marcia Augusta dos Santos ; orientação Eder Alonso Castro. — Riacho Fundo, DF: 2023.

117 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional) — Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, Riacho Fundo, DF, 2023.

Orientador(a): Eder Alonso Castro.

1. Educação. 2. Étnico-racial. 3. Geografia. 4. Currículo. 5. Ensino fundamental. I. Castro, Eder Alonso , orient. II. Instituto Federal de Brasília. III. Título.

MARCIA AUGUSTA DOS SANTOS

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO  
ANTIRRACISTA – UMA PERSPECTIVA A PARTIR DO CURRÍCULO EM  
MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO), como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino de Geografia.

Aprovado em 08 de dezembro de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Eder Alonso Castro - Orientador

---

Profa. Dra. Renata Nogueira da Silva - Examinador

---

Prof. Dr. Sandro Nunes de Oliveira - Examinador

Brasília  
2023

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pois a fé foi o que me manteve firme e me permitiu seguir em frente.

A toda minha família pelo apoio e incentivo, em especial, meu esposo Amauri e minha filha Maria Luísa. Eu não teria chegado até aqui sem o suporte de vocês.

Às minhas amigas da Escola Classe 09 de Planaltina/DF, pela amizade, força e incentivo. E aos alunos do 5º ano que participaram da aplicação e experimentação do Almanaque Afro-geográfico. Muito obrigada.

Ao meu orientador, professor dr. Eder Alonso Castro, pela solicitude, paciência e orientação atenciosa.

Às professoras Dra. Renata Nogueira da Silva, Dra. Sueli Costa e ao professor dr. Sandro Nunes Oliveira, pela generosidade em terem aceitado participar da banca de qualificação e de defesa. Muito obrigada pelas valiosas contribuições.

Aos colegas da turma do Mestrado PROFGEO-2022, que dividiram as alegrias e preocupações durante esse percurso.

Aos professores e funcionários do IFB-Campus Riacho Fundo, que aceitaram o desafio de ser uma Instituição Associada do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional-PROFGEO.

À Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação-EAPE, que por meio do afastamento remunerado para estudos, me possibilitou uma maior dedicação ao mestrado.

*“A covardia coloca a questão: ‘É seguro?’  
O comodismo coloca a questão: ‘É popular?’  
A etiqueta coloca a questão: ‘é elegante?’  
Mas a consciência coloca a questão, ‘É correto?’  
E chega uma altura em que temos de tomar uma posição que não é segura, não é elegante,  
não é popular, mas o temos de fazer porque a nossa consciência nos diz que é essa a atitude  
correta.”*

*Martin Luther King*

## RESUMO

SANTOS, Marcia Augusta dos Santos. **O ensino de geografia na construção de uma educação antirracista.** 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Geografia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Brasília, 2023.

A pesquisa tem como objetivo demonstrar como o ensino de Geografia, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pode contribuir com a implementação de uma educação para as relações étnico-raciais, através da identificação de objetivos, conteúdos e produção de um Almanaque Pedagógico, voltados para a temática da história e cultura afro-brasileira, estabelecidos no Currículo em Movimento do Distrito Federal. A pesquisa foi realizada a partir de levantamentos bibliográficos sobre educação e racismo no Brasil, sobre o ensino de Geografia e a educação étnico-racial; também foi feito um levantamento documental sobre o currículo das escolas públicas do Distrito Federal, buscando informações sobre a educação étnico-racial e como esta é ou não trabalhada no componente curricular de Geografia, no Ensino Fundamental-Anos Iniciais. Como embasamento teórico para a discussão sobre a identidade da população negra no Brasil e a respeito da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos para a implementação de uma educação das relações étnico-raciais, destacam-se Munanga (2008), Nilma Lino Gomes (2005, 2012), Petronilha Silva (2007), Rafael Sanzio Araújo dos Anjos (2005). Para contextualizar a educação étnico-racial a partir do ensino de Geografia, foram utilizados textos e estudos de professores dessa disciplina, entre eles destaca-se Marcelo Lopes Souza, Rafael Sanzio Araújo dos Anjos e Renato Emerson dos Santos. Para o levantamento documental acerca do currículo utilizado no Distrito Federal nos Anos Iniciais, foram utilizados o Currículo em Movimento do Distrito Federal Ensino Fundamental-Anos Iniciais, textos da Base Nacional Comum Curricular e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. A metodologia adotada é a abordagem fenomenológica. A pesquisa fenomenológica, visa à construção de uma ciência para as experiências vividas, preocupando-se com a essência através do fenômeno. Trata-se de um processo interpretativo, onde o pesquisador faz a mediação entre os diferentes significados das experiências vividas. O Produto Educacional apresenta atividades relacionadas à educação étnico-racial, com enfoque nos aspectos geográficos, históricos e culturais provenientes da população africana e afro-brasileira que atuaram na formação da nossa sociedade; tem como público-alvo os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, para a sua aplicação foi escolhida uma turma desse segmento de uma escola pública do DF, onde as atividades foram realizadas com sucesso. O Almanaque Afro-geográfico, foi pensado como um material, diferente do que é abordado nos livros didáticos, que poderá ser capaz de contar uma nova história sobre o continente africano, seus povos, e sobre a população afro-brasileira.

**Palavras-chave:** Educação; Étnico-racial; Geografia; Currículo; Ensino fundamental.

## ABSTRACT

SANTOS, Marcia Augusta dos Santos. **Geography teaching in the construction of anti-racist education**. 2023. Dissertation (Master's in Geography Teaching) - Graduate Program in Geography Teaching, Federal Institute of Education, Science and Technology of Brasília, Brasília, 2023.

The research aims to demonstrate how the teaching of Geography, in the Initial Years of Elementary School, can contribute to the implementation of education for ethnic-racial relations, through the identification of objectives, contents and production of a Pedagogical Almanac, aimed at the theme of Afro-Brazilian history and culture, established in the Curriculum in Movement of the Federal District. The research was carried out based on bibliographical surveys on education and racism in Brazil, on the teaching of Geography and ethnic-racial education; A documentary survey was also carried out on the curriculum of public schools in the Federal District, seeking information on ethnic-racial education and how it is or is not worked on in the Geography curricular component, in Elementary School-Early Years. As a theoretical basis for the discussion about the identity of the black population in Brazil and regarding Law 10.639/03 and its consequences for the implementation of an education in ethnic-racial relations, Munanga (2008), Nilma Lino Gomes (2005, 2012), Petronilha Silva (2007), Rafael Sanzio Araújo dos Anjos (2005). To contextualize ethnic-racial education from the teaching of Geography, texts and studies from teachers of this discipline were used, among them Marcelo Lopes Souza, Rafael Sanzio Araújo dos Anjos and Renato Emerson dos Santos. For the documentary survey about the curriculum used in the Federal District in the Early Years, the Federal District's Curriculum in Movement Elementary School-Initial Years, texts from the National Common Curricular Base and the National Curricular Guidelines for Basic Education were used. The methodology adopted is the phenomenological approach. Phenomenological research aims to build a science for lived experiences, worrying about the essence through the phenomenon. It is an interpretative process, where the researcher mediates between the different meanings of lived experiences. The Educational Product presents activities related to ethnic-racial education, focusing on geographic, historical and cultural aspects originating from the African and Afro-Brazilian population that played a role in the formation of our society; Its target audience is students in the 5th year of Elementary School. For its application, a class from this segment of a public school in DF was chosen, where the activities were carried out successfully. The Afro-geographic Almanac was designed as a material, different from what is covered in textbooks, which may be capable of telling a new story about the African continent, its people, and the Afro-Brazilian population.

**Keywords:** Education; Ethnic-racial; Geography; Curriculum; Elementary education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nuvem de palavras.....	53
Figura 2 - Mapa do mundo .....	55
Figura 3 - Mapa da África .....	56
Figura 4 - Desenvolvimento arquitetônico e cultural da época antiga .....	56
Figura 5 - Lugares arquitetônico da época antiga.....	57
Figura 6 - Centro urbano de países africanos .....	58
Figura 7 - Grandes cidades de países africanos .....	58
Figura 8 - Mapa e lugares da africanos.....	59
Figura 9 - Grupos étnicos Sudaneses e Bantos.....	60
Figura 10 - Países de origem africana escravizados no Brasil .....	60
Figura 11 - Regiões de onde vieram alguns africanos escravizados no Brasil.....	61
Figura 12 - Quilombos do Brasil Século XVII ao XIX.....	62
Figura 13 - Caça-palavras.....	62
Figura 14 - Quilombos no período colonial.....	63
Figura 15 - Heróis na luta contra a escravidão .....	64
Figura 16 - Biografia de heróis africanos .....	64
Figura 17- Terras quilombolas .....	65
Figura 18 - Área remanescente de quilombo.....	65
Figura 19 - Quilombo Mesquita .....	66
Figura 20 - Comentários dos alunos sobre as aulas.....	66
Figura 21 - Ciências que contribuíram com o povo africano .....	67
Figura 22 - Palavras-cruzadas.....	68
Figura 23 - Países que utilizam a língua portuguesa .....	68
Figura 24 - Mapa do continente africano.....	69
Figura 25 - Palavras-cruzadas encontradas pelos alunos.....	69
Figura 26 - Países africanos de língua portuguesa .....	70
Figura 27 - Cultura africana.....	71
Figura 28 - Expressões racistas .....	71
Figura 29 - Conto de origem africana.....	72
Figura 30 - Brincadeira africana.....	73
Figura 31 - Brinquedos e brincadeiras da África.....	73
Figura 32 - Brincadeira Terra-Mar .....	74
Figura 33 - Brincadeira Cachorro que rouba o osso .....	74
Figura 34 - Desafio no Nilo.....	75
Figura 35 - Culinária africana.....	76
Figura 36 - Símbolos da luta contra o racismo.....	76

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma.....	76
Quadro 2 - Objetivos de aprendizagem e de conteúdo para cada etapa de ensino cismo.....	76

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1.1</b>	<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1.2</b>	<b>Justificativa</b> .....	<b>15</b>
<b>1.3</b>	<b>Objetivo geral</b> .....	<b>17</b>
<b>1.4</b>	<b>Objetivos específicos</b> .....	<b>17</b>
<b>1.5</b>	<b>Metodologia</b> .....	<b>17</b>
<b>1.5</b>	<b>Cronograma</b> .....	<b>20</b>
<b>2</b>	<b>REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b> .....	<b>21</b>
<b>2.1</b>	<b>Principais conceitos e temas</b> .....	<b>21</b>
<b>2.1.1</b>	<i>Raça e etnia</i> .....	<b>21</b>
<b>2.1.2</b>	<i>Currículo eurocêntrico e descolonização dos currículos</i> .....	<b>23</b>
<b>2.1.3</b>	<i>Relações étnico-raciais e educação para as relações étnico-raciais</i> .....	<b>25</b>
<b>2.1.4</b>	<i>Igualdade e equidade</i> .....	<b>26</b>
<b>2.2</b>	<b>Racismo e educação</b> .....	<b>27</b>
<b>2.3</b>	<b>Educação étnico-racial e o ensino de Geografia</b> .....	<b>33</b>
<b>2.4</b>	<b>A educação étnico-racial em geografia, apresentada no currículo em movimento anos iniciais das escolas públicas do Distrito Federal</b> .....	<b>40</b>
<b>3</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>45</b>
<b>3.1</b>	<b>Descrição do produto educacional</b> .....	<b>49</b>
<b>3.2</b>	<b>Relatório da aplicação do almanaque afro-geográfico</b> .....	<b>52</b>
<b>3.2.1</b>	<i>Análise da aplicação do almanaque afro-geográfico pelos participantes</i> .....	<b>77</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>79</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>82</b>
	<b>APÊNDICE A – AUTORRETRATOS DOS ALUNOS</b> .....	<b>88</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA PROFESSOR REGENTE</b> .....	<b>89</b>
	<b>APÊNDICE C – ALMANAQUE AGRO-GEOGRÁFICO PRODUTO EDUCACIONAL FINAL</b> .....	<b>90</b>
	<b>APÊNDICE D – BLOCO DE ATIVIDADES DO ALUNO</b> .....	<b>110</b>
	<b>ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA</b> .....	<b>113</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 APRESENTAÇÃO

*“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele,  
por sua origem ou ainda por sua religião.  
Para odiar, as pessoas precisam aprender,  
e se podem aprender a odiar,  
elas podem ser ensinadas a amar”.*  
(Nelson Mandela)

O Brasil, país com a segunda maior população negra do mundo - atrás apenas da Nigéria - “conseguiu, ao longo de sua história, produzir um quadro de extrema desigualdade entre os grupos étnico-raciais” (Cavalleiro, 2005, p. 9). Essa desigualdade repercute diretamente na vida das classes empobrecidas, e aliada ao racismo inferioriza as pessoas negras, aprofundando ainda mais as disparidades sociais.

Existe um discurso defendido por parte da sociedade, de que não existe racismo no Brasil, o que só serve para fortalecer o mito da democracia racial, segundo o qual a miscigenação do nosso povo garantiria a ausência de conflitos entre os diferentes grupos que compõem a população brasileira; mas na realidade não é isso que testemunhamos, os negros, que representam mais da metade da nossa população, não se veem representados nas diferentes áreas da sociedade, não existe uma real representatividade na mídia, na política, na educação, no currículo escolar, o que dificulta as possibilidades de acesso a bens culturais e econômicos.

Acredito que, enquanto sociedade deveríamos ter, no mínimo, o interesse de refletir sobre o porquê de, apesar de ninguém nascer racista, vivemos em um país, que é majoritariamente habitado pela população negra, onde o desrespeito, a discriminação, a opressão, exploração e subalternização desses sujeitos se escancaram todos os dias, tornando o Brasil um país extremamente racista. Por isso, concordo com Almeida (2019) de que é preciso que haja uma compreensão das formas de produção e de manutenção do racismo estruturado e institucionalizado no Brasil.

É fundamental entender que o racismo não é um fenômeno pontual ou isolado; pelo contrário, se trata de um elemento estrutural na construção da sociedade brasileira, pois além de conduta social, o racismo se estrutura historicamente como alicerce institucional do Estado e de suas instâncias, que se formaram tendo como base o modelo eurocêntrico. É o que denominamos de Racismo Estrutural, como explica Almeida (2009), as variadas formas do racismo não estão dissociadas uma da outra como se fossem fenômenos independentes, são apenas variações de um mesmo protocolo racista.

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas, e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição (Almeida, 2019, p. 50).

Desse modo, para se sustentar em um modelo desumano de concessão de privilégios para poucos (no caso pessoas brancas), o modelo sociopolítico e econômico ao qual somos sujeitados nos ensina a ser racistas. É aí que entra o papel da educação para as relações étnico-raciais, pois se o processo de ensino-aprendizagem não confrontar o racismo e suas estruturas, ele continuará consolidando e fortalecendo uma sociedade onde se valoriza práticas racistas de forma individualizada, contribuindo para manutenção do racismo enquanto estrutura social. Como afirma Almeida (2019), nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas.

A educação para as relações étnico-raciais pode ser entendida como um movimento educacional de atendimento direto à demanda da população afro-brasileira, realizada por meio da oferta de políticas de ações afirmativas e pedagógicas nos estabelecimentos de ensino do país, pode também ser compreendida como política de reparação, reconhecimento e valorização da história do povo negro, sua cultura e identidade associadas ao contexto de aprendizagem escolar, atuando como um meio de combate ao racismo e às violências epistemológicas sofridas por essa população no decorrer da história do nosso país.

A escola como uma instituição social, produz e reproduz contradições históricas, sociais, raciais e econômicas. A diversidade étnico-racial se apresenta no dia a dia escolar através das relações interpessoais, do reconhecimento étnico-racial da comunidade em que está inserida, das diferentes formas de linguagens corporais e artísticas; essa diversidade está incorporada nas práticas docentes, na arquitetura e até na localização da escola. Estar preparado para esses desafios não é uma tarefa fácil e simples, como definiu o antropólogo Kabengele Munanga, demanda longo período de estudos, apropriação teórica e paciência pedagógica. Toda essa complexidade exige, ainda mais, do professor um compromisso com seu processo de formação para uma educação antirracista. Munanga aponta as duas vertentes do trabalho com a educação das relações étnico-raciais:

Uma atitude responsável do(a) professor(a) frente às relações étnico-raciais consiste em, por um lado, “mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de

enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana” (Munanga, 2005, p. 15).

Sendo a escola um espaço social constituído por diferentes sujeitos, cabe ao corpo docente a tarefa de mediar, harmonicamente, a construção de um espaço acolhedor que contemple dentro e fora do ambiente escolar as diferenças sociais, culturais, étnico-raciais e de gênero, reafirmando a necessidade que a escola tem de estar cada vez mais aberta ao diálogo, como aponta Munanga:

[...] em vez de opor igualdade e diferença, é preciso reconhecer a necessidade de combiná-las para poder construir a democracia. É nessa preocupação que se coloca a questão do multiculturalismo, definido como encontro de culturas, ou seja, a existência de conjuntos culturais fortemente constituídos, cuja identidade, especificidade e lógica interna devem ser reconhecidas, mas que não são inteiramente estranhas umas às outras, embora diferentes entre elas (Munanga, 2014, p. 35).

A Lei 10.639/03, e mais tarde a Lei 11.645/08 são importantes marcos regulamentares nas Políticas Públicas na área da Educação no que diz respeito à temática étnico-racial, a primeira traz a obrigatoriedade do ensino e do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e dos Povos Africanos nos currículos dos estabelecimentos dos sistemas educacionais brasileiros; a segunda veio acrescentar a obrigação da inclusão nos currículos, da temática relacionada à História e Cultura das Populações Indígenas. Estas duas leis representam a oportunidade histórica que o País tem de descolonizar os currículos da visão eurocêntrica do mundo e entender a diversidade da sociedade brasileira traduzida em diferenças de raça, classe, sexo, gênero, crenças, cultura, entre outros marcadores sociais (Fernandes; Cinel; Lopes, 2016).

É evidente a relevância desses marcos legais para a inserção da educação étnico-racial no cotidiano escolar, mas ainda existem muitos desafios para a concretização de mudanças quanto a essa temática nas salas de aulas. Após 20 anos da implementação da Lei 10.639/03, ainda presenciamos o alheamento e silenciamento das instituições escolares perante uma agenda antirracista, e a falta de capacitação pedagógica/conceitual dos professores para tratarem sobre a temática da educação étnico-racial. Muitas vezes essa pauta é abordada somente no mês de novembro, em razão da data comemorativa do Dia da Consciência Negra, como apontam América e Lima:

As contribuições das culturas africanas no contexto escolar, normalmente, só são lembradas no Dia do Folclore - lembramos o quanto a palavra folclore tem um sentido negativizado - ou apenas no dia 20 de novembro, como se o único herói negro na história do Brasil fosse Zumbi (América; Lima, 2007, p. 7).

Mas o que acontece antes e depois do 20 de novembro? Onde estão os estudantes que participaram dos eventos deste dia? Perderam seus lugares de protagonistas? Voltaram a ser novamente meros espectadores? Voltaram a ser vítimas do racismo? E as pessoas não negras, voltaram aos seus comportamentos anteriores? Essas questões nos levam a refletir sobre a necessidade de se tratar essa temática em todas as etapas e em todas as modalidades de ensino, com atividades desenvolvidas durante todo o período letivo, pensando em uma educação para as relações étnico-raciais que perpassa todos os currículos escolares, incluindo o de Geografia.

No que diz respeito à ciência geográfica, as questões sobre as relações raciais estão presentes em vários temas e conteúdos trabalhados pela Geografia escolar. De acordo com Santos (2013) é de suma importância a discussão sobre as relações raciais e a abordagem da lei 10.639/03 no ensino de Geografia. A discussão sobre a importância da Geografia, no que se refere ao tratamento das relações raciais e no que diz respeito às diferenças, é um meio para a construção de uma forma de pensar criticamente e geograficamente sobre a realidade socioespacial vigente; a Geografia, como expressa Santos (2009, p. 15), “contribui para a formação humana, constituindo referências para inserção do indivíduo no mundo, em seus espaços de socialização”.

Pensando na função social da ciência geográfica, como promotora de uma reflexão crítica sobre a realidade e a necessidade de uma formação cidadã, o ensino das relações étnico-raciais, o conhecimento sobre a cultura e o continente africano são temas que devem, por Lei, fazer parte dos currículos e não podem ser negligenciados pelo professor e pela gestão escolar.

O currículo resulta dos conhecimentos elaborados e historicamente acumulados pela sociedade, por isso, os temas abordados não podem ser neutros e isentos das trocas de experiências e dos jogos hierárquicos das relações raciais. Para Silva (2014) seria importante que no currículo a questão do racismo não fosse tratada de forma simplista, uma vez que o racismo é uma representação das diferentes relações de poder e um assunto bastante negligenciado dos currículos escolares por um longo período. Pois o aluno afro-brasileiro ainda se sente, no cotidiano escolar, inferiorizado, ora de forma sutil ora de uma maneira mais explícita (Souza, 2016).

A partir dessas reflexões, surgem as seguintes indagações: Como o ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem contribuído para a implementação de uma educação para as relações étnico-raciais? Como os objetivos de aprendizagem e os conteúdos, no âmbito da ciência geográfica, estabelecidos no Currículo das Escolas Públicas do Distrito Federal, para essa etapa de ensino, possibilitam a abordagem dessa importante temática?

## 1.2 Justificativa

*“Numa sociedade racista, não basta não ser racista.  
É preciso ser antirracista.”  
(Ângela Davis)*

A escola é uma construção social, por isso, ela carrega as marcas estruturais da sociedade que a criou. Como o Brasil é um país estruturalmente racista, não temos como escapar do racismo na escola. Mas não podemos continuar inertes diante desta realidade, precisamos romper essa estrutura e começar a trilhar um caminho que aponte para a diversidade racial, epistêmica e cultural, com o objetivo de instituir na escola uma cultura de paz, inclusiva e humanizante. Como aponta Pinheiro (2023), sendo a escola um espaço de reprodução dessas estruturas de opressão, precisamos pensar em mecanismos de superação dessas mazelas também, principalmente por meio do sistema educacional formal.

A escola é um espaço e um lugar de construção de sentidos e memórias, tornando-se um dos principais ambientes no qual crianças e adolescentes vivenciam experiências coletivas, por isso, é essencial que se construa um ambiente de respeito ao próximo visando o reconhecimento das diferenças, uma vez que “é com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de representar o mundo atribuindo significado a tudo que o cerca” (Santana, 2006, p. 31).

A diversidade étnico-racial é uma realidade na formação do povo brasileiro, porém a maneira como ela é compreendida e experimentada não respeita essa diferença, por isso, a escola não pode se esquivar do enfrentamento dessas questões. Segundo América e Lima (2007), o pertencimento étnico-racial tem sido razão suficiente para a exclusão que, no caso da escola, se dá por meio dos conteúdos, práticas, metodologias de ensino-aprendizagem e materiais pedagógicos constituintes do currículo.

A escola é entendida como um meio de formação do sujeito, assim, a implementação do ensino da cultura africana e afro-brasileira favorece o reconhecimento da importância da presença dos negros na construção do nosso país, contribuindo na formação de pessoas mais críticas e conscientes acerca do preconceito e da discriminação racial, oportunizando a construção de uma sociedade que valorize sua história e a de seus antepassados, incentivando o pensamento e a luta por uma sociedade mais igualitária e democrática.

A partir desse contexto, fica ainda mais evidente, o papel da escola na formação integral do indivíduo, daí a importância de se abordar a temática do protagonismo negro na construção histórica da sociedade brasileira. A Base Nacional Comum Curricular, traz que é preciso:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 8).

Dessa forma, a inserção do estudo da história e cultura africana e afro-brasileira devem fazer parte do currículo das escolas, não apenas com o objetivo de transmitir mais um conteúdo, mas sim propiciar que o aluno perceba e valorize a construção da identidade nacional por meio da história de resistência da comunidade africana e seus descendentes no Brasil, assim como a sua efetiva participação na formação cultural, econômica e social do nosso país. Sobre o ensino de Geografia em relação a essa temática a Base ressalta que:

Desse modo, a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza). Ela também estimula a capacidade de empregar o raciocínio geográfico para pensar e resolver problemas gerados na vida cotidiana, condição fundamental para o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC (Brasil, 2018, p. 361).

A escola deve desempenhar um papel de protagonismo no combate ao racismo e à discriminação de um modo geral, durante a minha trajetória como docente sempre estive preocupada com a qualidade do meu trabalho para a formação de alunos críticos e conscientes do seu papel na sociedade, sabendo que as experiências raciais atravessam todo o processo de ensino e aprendizagem, não dar visibilidade a essas questões impossibilita ou dificulta muito, a construção de uma educação de qualidade, por isso, a escolha desse tema se faz relevante, principalmente porque é notório que, em pleno Século XXI, o racismo ainda é um mal a ser combatido na nossa sociedade.

Por isso, concordo com Ângela Davis, quando afirma que, em uma sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista. O antirracismo pode ser entendido como a oposição direta à discriminação racial, por isso, demanda a prática de ações intencionais de combate às desvantagens socioeconômicas da população negra e aos estereótipos raciais, compreendendo e reconhecendo o racismo como uma estrutura das relações sociais no nosso país. Precisamos, urgentemente, enfrentar o racismo não apenas colocando fim, nas práticas racistas, mas propiciando um pensamento reflexivo e crítico pautado em uma pedagogia antirracista e decolonial, pois a construção de práticas educativas, pautadas em uma lógica de valorização da diversidade racial, exige um novo olhar para as construções teórico-metodológicas no cotidiano da escola.

### **1.3 Objetivo geral**

Demonstrar como o ensino de Geografia, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pode contribuir com a implementação de uma educação para as relações étnico-raciais, através da identificação de objetivos, conteúdos e produção de um Almanaque Pedagógico, voltados para a temática da história e cultura afro-brasileira, estabelecidos no Currículo em Movimento do Distrito Federal.

### **1.4 Objetivos específicos**

- Analisar obras e trabalhos científicos que tragam como o ensino de Geografia pode contribuir, em relação aos temas decorrentes da História e Cultura Afro-brasileira e Africana;
- Identificar no Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental Anos Iniciais, no componente curricular Geografia, objetivos de ensino e conteúdos voltados para a temática da educação étnico-racial;
- Elaborar e aplicar um Produto Educacional no formato de um almanaque, abordando as contribuições dos africanos e dos afro-brasileiros quanto aos aspectos geográficos e culturais na história da formação da nossa sociedade.

### **1.5 Metodologia**

Ancorados na Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que evidenciou e questionou o modelo tradicional de ensino, forjado e permeado por bases eurocêntricas de interpretação da realidade socioespacial, temos a regulamentação de uma proposta de educação aberta à diversidade humana, atenta as desigualdades e disposta a construir novos parâmetros de cidadania e de relacionamentos sociais. Essa nova perspectiva busca contribuir com uma forma diferente de se trabalhar e valorizar a formação da sociedade brasileira, buscando a construção do conhecimento, em seu sentido amplo, obrigando a escola a trabalhar outras imagens, outros significados e símbolos referentes aos povos africanos e seus descendentes, valorizando a oralidade, memória, crenças religiosas e manifestações culturais, tendo como objetivo o rompimento com a imagem reducionista de como os povos africanos, seus descendentes e suas contribuições para a formação da nossa sociedade são comumente retratados.

O meu encontro com a temática da educação para as relações étnico-raciais, aconteceu de uma maneira mais profunda e formal, durante a realização do curso Eixos Transversais: Educação para as Diversidades, oferecido pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) do Distrito Federal, realizado em 2021. Nesse momento tive a oportunidade de, no formato online pois ainda vivíamos no contexto pandêmico da COVID-19, conhecer professores e pesquisadores que estudavam sobre essa questão, ser apresentada a autores e textos que tratavam sobre o assunto sob uma vertente diferente, com uma epistemologia nova para mim, que me abriu o horizonte e trouxe uma forma diferente de pensar, levando-me a compreender a realidade sócio racial brasileira além da superfície do cotidiano, o que me trouxe à realização deste trabalho.

Os processos educativos são intrínsecos e sobrevivem de práticas sociais. Para Silva *et al.* (2007, p. 8), “as práticas sociais decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem”. Nessa concepção, uma prática educativa para a implementação da educação das relações étnico-raciais positivas, só poderá ser construída a partir de processos educativos humanizantes, que reconheçam e valorizem a diversidade. Buscando uma melhor compreensão sobre o sentido de práticas sociais e processos educativos, o que é essencial para o entendimento do contexto de uma educação para a diversidade, o método utilizado na pesquisa foi o da abordagem fenomenológica.

A fenomenologia como trajetória de pesquisa em ciências humanas, surge como oposição ao positivismo. A fenomenologia põe em evidência que os seres humanos não são objetos e que suas atitudes não podem ser vistas como simples reações. As pesquisas fenomenológicas, visam a construção de uma ciência para as experiências vividas, preocupando-se com a essência através do fenômeno. Não se trata apenas de uma abordagem descritiva, mas sim de um processo interpretativo, onde o pesquisador faz a mediação entre os diferentes significados das experiências vividas.

A pesquisa fenomenológica trata-se de uma pesquisa qualitativa por excelência, já que seu propósito é interpretar o mundo através da consciência dos sujeitos formulada com base em experiências (Gil, 2019). Ela busca retomar os significados atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno investigado, assim a fonte de dados se baseia nos relatos dos próprios participantes. Esse tipo de pesquisa tem como alicerce a análise de discursos e temas específicos e de seus significados. Como tais estudos se apropriam do conhecimento pela compreensão-interpretação-nova compreensão, a abordagem fenomenológica revela-se inacabada, não se constituindo em busca de uma verdade definitiva (Marconi; Lakatos, 2017).

Semelhante as demais pesquisas qualitativas, a pesquisa fenomenológica se diferencia pelo fato de que as experiências individuais e subjetivas dos participantes são o centro do estudo. O pesquisador contextualiza as experiências em relação a sua temporalidade (quando aconteceram), espaço (onde ocorreram), corporeidade (as pessoas físicas que as viveram) e o contexto das relações (os laços produzidos durante a experiência) (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

A fenomenologia fundamenta-se na busca do conhecimento a partir da descrição das experiências como estas são vividas, não havendo separação entre sujeito e objeto (Martins; Theóphilo, 2018). A introdução da fenomenologia na Geografia pressupõe uma abordagem do espaço que considera a percepção do sujeito como integrante e em permanente interação. Assim, o mundo vivido e a subjetividade tornam-se fatores importantes para compreensão da realidade socioespacial nos estudos geográficos. A escola, a partir da interpretação da Lei, deve propiciar ao aluno o entendimento da sociedade e sua formação multicultural. Mas, e na realidade escolar, será que tais perspectivas estão sendo efetivadas? Ocorre uma reflexão sobre as relações étnico-raciais a partir do currículo, especialmente no currículo de Geografia? A Lei 10.639/03 está sendo executada no espaço escolar a partir dessa proposta curricular?

A partir dessas questões, e tendo em foco os aspectos teóricos metodológicos apresentados, este estudo de base qualitativa adotou os seguintes passos:

- A pesquisa bibliográfica, através da leitura de obras, artigos, dissertações e teses que abordem a temática da educação étnico-racial de modo geral e sob uma perspectiva geográfica. Conforme Gil (2002) toda pesquisa científica demanda a exploração da bibliografia para se ter aproximação sobre o debate do tema em estudo, portanto boa parte dos estudos exploratórios são realizados por pesquisas bibliográficas;
- A pesquisa documental também se fez necessária para a efetivação desta pesquisa, através da análise do Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Iniciais, para se conhecer os objetivos e os conteúdos que abordam a questão étnico-racial na disciplina de Geografia, elencados neste documento. Gil (2002) aponta que, a pesquisa documental se assemelha muito à pesquisa bibliográfica. A principal diferença entre ambas é a natureza de suas fontes;
- Para a elaboração do almanaque foi realizada um levantamento bibliográfico específico por meio de sites educacionais que trabalham com a temática da educação para as relações étnico-raciais, tais como: PORTAL GELEDÉS, A Cor da Cultura, UNESCO, Nova Escola, além de artigos acadêmicos, livros e revistas voltados ao tema;
- Aplicação do Almanaque.

Após as pesquisas teóricas, documentais e a elaboração do Almanaque, o trabalho se desenvolverá em campo, tendo como palco uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, na Escola Classe 09 de Planaltina-DF; onde serão desenvolvidas as atividades propostas no Almanaque, com o objetivo de analisar o Produto Educacional quanto: a linguagem; a inovação, coerência, aprofundamento teórico; a adequação ao público-alvo; a mobilização dos conteúdos, analisando os limites e potencialidades do material. A experiência em campo está prevista para se desenvolver através dos seguintes passos:

- Apresentação do projeto;
- Desenvolvimento das atividades pela pesquisadora, planejadas de acordo com o nível da turma, com previsão para sete dias, com aulas de aproximadamente 1h30min;
- Encerramento do projeto/avaliação das crianças e da professora regente da turma sobre as atividades desenvolvidas, através de roda de conversa (coletivamente) e depois, de forma individual, com relato escrito da experiência.

Coletados os dados gerados pelo trabalho em campo, a próxima etapa da pesquisa será a descrição da experiência dos participantes com o Almanaque, através de um relatório de experiência com a análise das informações obtidas durante este percurso.

## 1.5 Cronograma

Quadro 1 - Cronograma

Mês/Ano	Etapas/Procedimentos
Fevereiro/2023	Finalização do referencial teórico do projeto.
Março/2023	Elaboração do questionário da pesquisa.
Abril/2023	Esboço do almanaque (produto educacional).
Maio/2023	Finalização do almanaque.
Junho/2023	Revisão do questionário e do almanaque.
Julho/2023	Qualificação.
Agosto/2023	Experimentação do almanaque.
Setembro/2023	Experimentação do almanaque.
Outubro/2023	Análise dos dados obtidos/ Produção do relatório de experiência.
Novembro/2023	Revisão.
Dezembro/2023	Defesa da Dissertação.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

## 2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Este capítulo foi dividido em quatro tópicos para facilitar a organização e a apresentação dos conceitos, temas, ideias e reflexões levantados durante a pesquisa.

No tópico 2.1 são apresentados e discutidos alguns conceitos e temas relevantes para o entendimento e embasamento desta pesquisa no que diz respeito ao debate sobre a educação para as relações étnico-raciais.

O tópico 2.2 apresenta o tema racismo e educação, trazendo a discussão de como se formou a identidade negra no Brasil; e como a temática da educação para as relações étnico-raciais vem ganhando enfoque na educação.

O tópico 2.3 aborda a educação étnico-racial a partir do ensino de Geografia, pois as dimensões do ensino dessa disciplina podem contribuir para a construção de referenciais de leitura do mundo, conferindo poder aos sujeitos e posicionando-os do ponto de vista geográfico e social, daí a importância de contextualizar a ciência geográfica dentro dessa temática, pois, de acordo com Santos (2009), a Geografia tem relação direta com a constituição da ideia de raça e com a instauração de formas de relações raciais.

No tópico 2.4 apresento o levantamento documental acerca do currículo utilizado no Distrito Federal nos Anos Iniciais, no que se refere à educação étnico-racial, contextualizando com textos da Base Nacional Comum Curricular e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que tratam sobre a temática em discussão.

### 2.1 Principais conceitos e temas

Para melhor entendimento e contextualização do trabalho, é importante a apresentação e discussão dos principais conceitos que embasaram esta pesquisa. São eles:

#### 2.1.1 Raça e etnia

A palavra raça deriva do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. As primeiras teorias sobre as diferentes raças humanas surgiram entre os séculos XVIII e XIX, tendo como principal autor Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882) - o “pai do racismo moderno” -, filósofo francês e principal defensor da ideia de superioridade da raça branca. A partir daí, vários trabalhos derivados da ideia de raças diferentes entre a espécie humana foram escritos. Essas teorias raciais eram uma forma de tentar justificar a ordem

social que surgia à medida que países europeus se tornavam nações imperialistas, subjugando outros territórios e seus povos, mantendo-os sob seu domínio.

Na atualidade, o conceito de raça quando aplicado à humanidade causa inúmeras polêmicas, porque a Biologia comprovou que as diferenças genéticas entre os seres humanos são mínimas, assim, o sentido biológico do termo raça foi abandonado, não se admitindo mais que a humanidade seja constituída por diferentes raças. Mas, a partir da década de 1970, o Movimento Negro Unificado e os estudiosos que lutavam pela causa, ressignificaram o conceito de raça como uma construção social forjada pelas tensões nas relações entre brancos, negros e indígenas. Como aponta a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva:

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (Silva, 2003, p. 13).

O conceito de raça ao ser usado com conotação política permite, por exemplo, aos negros valorizar as características que os diferenciam das outras populações e romper com as teorias raciais que foram formuladas no século XIX e até hoje permeiam o imaginário popular.

A palavra etnia deriva do grego *ethnikos*, adjetivo de *ethos*, e se refere a povo, nação. O conceito de etnia baseado no pensamento de Cashmore (2000), diz respeito a um grupo que possui algum grau de coerência, solidariedade, origens e interesses comuns. Assim, o termo etnia diz respeito ao âmbito cultural; um grupo étnico refere-se a uma comunidade humana definida por afinidades linguísticas, culturais e semelhanças genéticas; essas comunidades geralmente reclamam para si uma estrutura social, política e um território. Etnia está relacionado a um grupo de pessoas que possuem certo grau de pertencimento, solidariedade e compartilham uma suposta origem comum. “São experiências compartilhadas que passam pelas tradições, patrimônios culturais materiais e imateriais etc.” (Bobbio, 1992, p. 449).

O uso do termo etnia ganhou força para se referir aos ditos povos diferentes: judeus, índios, negros, entre outros. A intenção era enfatizar que os grupos humanos não eram marcados por características biológicas herdadas dos seus pais, mães e ancestrais, mas sim, por processos históricos e culturais (Gomes, 2004, p. 50).

É importante salientar que, a diversidade do continente africano refletiu-se na diversidade dos povos escravizados, os africanos sequestrados para o Brasil pertenciam,

principalmente, a dois grandes grupos étnicos: os sudaneses, originários da Nigéria, Daomé e Costa do Marfim, e os bantos, capturados no Congo, Angola e Moçambique.

Dessa forma podemos perceber que, raça e etnia são expressões que se fundem no contexto social brasileiro, os dois termos são carregados de significados e podem determinar o pensamento, a atitude e forma de ser e pensar o mundo e as diferenças que nele existem.

### ***2.1.2 Currículo eurocêntrico e descolonização dos currículos***

O processo de colonização que resultou na formação do nosso país, permeou todas as áreas da sociedade e apresenta seus reflexos até hoje. Um exemplo disso diz respeito ao colonialismo no processo educativo, que teve início com a catequese praticada pelos jesuítas em suas missões. Como explica Gomes (2018), o colonialismo fez parte do processo de construção da sociedade moderna e democrática, e a colonialidade, que é sua derivada, continua viva em textos didáticos, na cultura e em muitos aspectos da vida moderna. Podemos entender então, que o racismo no Brasil é um dos desdobramentos da colonialidade e do colonialismo presentes no imaginário e nas práticas sociais.

A colonialidade é resultado de uma imposição do poder e da dominação colonial que consegue atingir as estruturas subjetivas de um povo, penetrando na sua concepção de sujeito e se estendendo para a sociedade de tal maneira que, mesmo após o término do domínio colonial, as suas amarras persistem (Gomes, 2018, p. 251).

Atrelado a este contexto, temos o conceito de eurocentrismo como uma visão de mundo centrada em valores europeus, colonizadores ou racistas; esse conceito descreve o processo em que a Europa, principalmente com a colonização, se constituiu como o centro de poder no mundo. O poder e influência desse modo de pensar são tão grandes que, mesmo após o fim do período colonial, muitos aspectos sociais de vários continentes e países do mundo continuam eurocêntricos. Assim, o eurocentrismo se naturaliza e se impõe como algo dado, acabado e pronto. No entanto, assim como a colonialidade e o racismo em todas as suas vertentes, o eurocentrismo também é uma construção histórica. É uma maneira própria de ver e perceber o mundo e está alicerçado numa perspectiva europeia de vida e de existência.

Um currículo eurocêntrico se refere a um currículo monocultural, no caso a cultura europeia, que sustenta a herança colonial na escola, ou seja, é um currículo que valoriza uma única forma de ser, de saber e de viver: a eurocêntrica, que permanece hegemônica e pretensamente universal nas práticas curriculares.

Estudar sobre o racismo na escola é, obrigatoriamente, identificar a herança colonial e o legado eurocêntrico na educação expressados pela omissão e hierarquização dos saberes. A rejeição da diversidade racial, cultural e epistemológica causa uma fragmentação na história da humanidade e não oferece espaço ao respeito às diferenças. O modelo dominante de escolarização no Brasil, seguiu a lógica da globalização para a propagação de um único saber, de uma única cultura. Assim, os diferentes povos não são reconhecidos como agentes da história. O eurocentrismo aliado ao

colonialismo, para além de todas as dominações por que é conhecido, foi também uma dominação epistemológica, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos outros saberes para um espaço de subalternidade (Santos; Meneses, 2010, p. 7).

Ao longo da história da educação pública no Brasil, o currículo têm sido alvo de recorrentes debates, pois se configura como um campo permeado de ideologias, relações culturais e relações de poder. De acordo com Silva:

o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (Silva, 1996, p. 23).

Podemos entender o currículo como um território em constante disputa, que ainda é permeado por práticas e pensamentos coloniais que precisam ser questionados, possibilitando assim, o que os pesquisadores chamam de descolonização do currículo. A descolonização dos currículos diz respeito ao reconhecimento da diversidade no mundo, ao combate ao racismo e aos pensamentos e práticas que não contemplem a heterogeneidade da sociedade.

A descolonização dos currículos é um processo importante na construção de uma educação para as relações étnico-raciais, pois apresenta em seu escopo a necessidade de uma educação que reconheça a heterogeneidade da sociedade e as diversas formas de ser e saber no mundo. Apple (2002), explica que um currículo unificado em uma sociedade heterogênea não ampara a coesão, e sim faz surgir novas divisões. Segundo ele, o currículo “deve ‘reconhecer as próprias raízes’ na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem” (Apple, 2002, p. 76).

Gomes (2018), defende a descolonização dos currículos numa perspectiva negra e evidencia como a sociedade brasileira passou a tratar como natural o papel subalterno que o

negro e o indígena ocupam nas narrativas. Um exemplo disso, que ainda encontramos em livros didáticos, é a representação negativa dos negros e positiva dos brancos; esses modos de representações são reflexos do pensamento moderno colonial que está enraizado nas relações e nas práticas socioeducativas. Atuar no sentido contrário desse pensamento é caminhar no sentido da descolonização do currículo, do conhecimento e do pensamento.

### ***2.1.3 Relações étnico-raciais e educação para as relações étnico-raciais***

Relações étnico-raciais, são entendidas aqui, como aquelas que ocorrem entre os diferentes grupos sociais, e entre indivíduos destes grupos. No contexto desta pesquisa, as relações étnico-raciais se referem às questões concernentes à população afro-brasileira, buscando romper com o dilema e a postura dicotômica entre os conceitos de raça e etnia. Para se compreender a realidade dos negros brasileiros, não somente as características físicas e a classificação racial devem ser consideradas, mas também a dimensão simbólica, cultural, territorial, mítica, política e identitária.

Gomes (2004), vai definir relações étnico-raciais como sendo "relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras", onde segundo a autora a "raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária", num processo histórico, social, político, econômico e cultural.

Podemos entender as relações raciais no Brasil, como um domínio que produz e articula saberes, poderes e modos de subjetivação, dessa forma, o sentido da expressão étnico-racial, "determina que as tensas relações raciais estabelecidas no país, vão para além das diferenças na cor da pele e traços fisionômicos, mas correspondem também à raiz cultural baseada na ancestralidade afro-brasileira que difere em visão de mundo, valores e princípios da origem europeia" (Brasil, 2004, p. 13-14).

A educação das relações étnico-raciais refere-se a práticas e processos educativos que tenham como objetivo possibilitar às pessoas superarem preconceitos raciais, estimulando-as a viver livres de preconceitos e estereótipos, contribuindo para que elas compreendam e possam participar das lutas por equidade social entre os diferentes grupos étnicos -raciais que formam o nosso país.

Refere-se, também, a um processo educativo que possa favorecer que negros e não negros construam uma identidade étnico-racial positiva, para que isso possa acontecer, é preciso que a história dos afro-brasileiros e dos africanos seja compreendida de forma não distorcida,

promovendo a valorização das contribuições que esses povos deram para o desenvolvimento humano e para a construção da sociedade brasileira.

É importante salientar que a escola é um ambiente privilegiado para a promoção de relações étnico-raciais positivas em virtude da marcante diversidade em seu interior. Mas a ela não é a única instituição responsável pela educação das relações étnico-raciais, uma vez que o processo de se educar ocorre também na família, nos grupos culturais, nas comunidades, no convívio social proporcionado pelos meios de comunicação, entre outros.

#### ***2.1.4 Igualdade e equidade***

A igualdade é baseada no princípio da universalidade, ou seja, que todos devem ser regidos pelas mesmas regras e devem ter os mesmos direitos e deveres. A noção de igualdade, geralmente, é relacionada com tratar todas as pessoas da mesma forma e garantir que todos os indivíduos tenham acesso às mesmas oportunidades. Desse modo, o princípio da igualdade é baseado na premissa de que ninguém deve ter menos chances em razão da forma como nasceu, do lugar de onde vem, das suas crenças e convicções, nem por nenhum outro fator.

A equidade, por outro lado, reconhece que não somos todos iguais, pois nem todos começamos do lugar, assim é preciso ajustar esse “desequilíbrio”. A noção de equidade está relacionada, portanto, a dar às pessoas o que elas necessitam, para que, assim, todos tenham, realmente, acesso às mesmas oportunidades. Isso significa dar mais para quem precisa mais, de forma proporcional e adequada às suas circunstâncias. De acordo com Sposati, a noção de igualdade “só se completa se compartilhada à noção de equidade. Não basta um padrão universal se este não comportar o direito à diferença. Não se trata mais de um padrão homogêneo, mas de um padrão equânime” (Sposati, 1999, p. 128).

Ambos os princípios têm o objetivo de promover a justiça, é possível perceber que equidade e igualdade têm conceitos distintos e essa diferença precisa ser enfatizada. Enquanto a igualdade busca tratar todos da mesma forma, independentemente da sua necessidade, a equidade trata as pessoas de formas diferentes, levando em consideração o que elas precisam. A diferença central entre equidade e igualdade reside no fato de que a primeira reconhece a diversidade e, considerando esses diferentes contextos, destina os recursos necessários para que todos possam alcançar os mesmos resultados.

## 2.2 Racismo e educação

*“Educação é o nosso passaporte para o futuro,  
pois o amanhã só pertence ao povo que prepara o hoje.”  
(Malcon X)*

Como embasamento teórico para a discussão sobre a identidade da população negra no Brasil e a respeito da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos para a implementação de uma educação das relações étnico-raciais, destaco Munanga (2008), Nilma Lino Gomes (2005, 2012), Petronilha Silva (2007), Rafael Sanzio Araújo dos Anjos (2005), entre outros; esses autores apresentam trabalhos e obras onde as discussões sobre a importância de se trabalhar as relações étnico-raciais na educação básica ocupam lugar de destaque, provocando novas reflexões e novos posicionamentos referentes às práticas pedagógicas, insistindo que o diálogo sobre as diferenças em sala de aula é de grande relevância na formação das identidades das crianças negras e brancas.

De acordo com Munanga (2008), o processo de formação da identidade nacional no Brasil recorreu aos métodos eugenistas, visando o embranquecimento da sociedade. Assim a população negra é incorporada pela sociedade brasileira na constituição de uma identidade nacional, por meio de um movimento ambíguo, que apresenta ao mesmo tempo a negação do ser negro, e sua assimilação em outros âmbitos, reconhece-se por exemplo, o samba, a capoeira e algumas práticas culturais. Esse movimento de incorporação das raízes e culturas negras na identidade nacional foi uma forma de poder exercido para controlar uma falsa integração. A estratégia de dominação era a da inclusão, integrando a população afro-brasileira através da miscigenação e negando qualquer identificação unicamente negra.

[...] a elite “pensante” do País tinha clara consciência de que o processo de miscigenação, ao anular a superioridade numérica do negro e ao alienar seus descendentes mestiços graças a ideologia de branqueamento, ia evitar os prováveis conflitos raciais conhecidos em outros países, de um lado, e, por outro, garantir o comando do País ao segmento branco [...] (Munanga, 2008, p. 75).

Analisando o racismo no Brasil, Guimarães (1999) considera a política nacionalista voltada para a construção de uma identidade brasileira, a maior responsável pela supressão da identidade de raça, ou seja, a afirmação de que se é brasileiro passa a ser mais importante do que ser negro, branco ou indígena. Segundo o autor, a ideia de uma nação brasileira foi baseada numa certa conformidade cultural em termos de religião, raça, etnicidade e língua, implicando uma noção de homogeneidade. A mestiçagem significou o elemento construtor da identidade

nacional, portanto, defendida pela política brasileira (Munanga, 1999). Para Gomes (2005), lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele afirmar através da sua própria negação. De acordo com Munanga, podemos perceber a discriminação e o racismo através da contradição entre os cidadãos e não-cidadãos que têm seus direitos negados, ignorados e limitados:

[...] o racismo se perpetua por meio de restrições fatuais da cidadania, por meio da imposição de distâncias sociais criadas por diferenças enormes de renda e de educação, por meio de desigualdades sociais que separam brancos de negros, ricos de pobres, nordestinos de sulistas (Munanga, 1999, p. 57).

Para o movimento negro, a integração subalterna da população afro-brasileira é o fator responsável pela persistência da discriminação racial e do racismo no Brasil. Aos africanos escravizados, seus filhos e seus descendentes eram negados, segundo Petronilha (2007), a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de incutir-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Um dos principais discursos da militância negra, é que a preservação da identidade étnica e a construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural, deve passar pela desfolclorização da cultura e pelo reconhecimento do legado africano para construção do Brasil. Conhecer a história e a cultura africana e afro-brasileira, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, isto é, romper com o mito da democracia racial (Gomes, 2005).

Com o objetivo de combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra, a militância vem ao longo da história, insistindo e persistindo no papel fundamental da educação como uma de suas principais bandeiras. A educação sempre foi vista como forma de ascensão da população negra e superação do racismo, possibilitando sua equiparação com os brancos e o acesso a oportunidades iguais no mercado de trabalho (Gonçalves; Silva, 2000). Dentre os principais avanços conquistados pelo movimento negro está a Lei 10.639/03. A sanção dessa Lei, que veio alterar a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), confirma a importância das lutas antirracistas dos movimentos sociais negros e reconhece as injustiças e discriminações raciais contra os negros no Brasil, buscando dar prosseguimento à construção de um ensino democrático que incorpore a história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil. A Lei 10.639/03 traz os seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1<sup>a</sup> - O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2<sup>a</sup> - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 2003).

Mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sofreu uma nova alteração, incluindo proposições e normas sobre o ensino da história e cultura indígena, em seu Art. 26-A, que foi acrescido em função da Lei 11.645 de 2008, dispõe:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1<sup>o</sup> O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2<sup>o</sup> Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2008).

Ao fazer uma leitura voltada para as questões que envolvem o currículo e as relações étnico-raciais, podemos perceber que o desafio, hoje, é definir o que fazer, efetivamente, para garantir o cumprimento da Lei. Com o objetivo de promover a igualdade étnico-racial por meio da representação positiva da herança histórica, social e cultural dos povos africanos e afro-brasileiros, bem como dos povos originários, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), recomenda a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais o estudo sistematizado e contextualizado desses povos em sala de aula, perpassando todo o currículo escolar e conectando as várias disciplinas:

Art. 2<sup>o</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1<sup>o</sup> A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de

negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.  
 § 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (Brasil, 2004).

A partir dessas novas legislações, a questão étnico-racial deveria ganhar uma maior visibilidade nos currículos escolares do Brasil, pois é necessário que todos compreendam como se construiu a formação e convivência dos povos que habitam o nosso território, dessa forma, discutir e estudar a contribuição das culturas africanas na formação da nossa população, na formação do nosso patrimônio material e imaterial, conhecendo as suas raízes históricas, passa a ser uma obrigação dentro das escolas.

Mas nem todas as instituições de ensino, tanto as públicas como as privadas, têm a devida preocupação ou preparo para inserir a temática da educação para a diversidade em seus currículos. Muitas vezes existe um descaso com a legislação, e quando acontece uma tentativa de implantação, o que se pode notar são práticas pedagógicas pontuais, não sistematizadas, que ficam a critério daqueles que, por motivos variados, acreditam na necessidade de trabalhar os temas e na legitimidade da exigência legal. Para Silva (2005), o currículo tem sido tradicionalmente concebido como um espaço onde se ensina a pensar, onde se transmite o pensamento, onde se aprende o raciocínio e a racionalidade. A educação precisa superar as concepções tradicionais do ensino-aprendizagem conteudista criando espaço para atender as diferenças, abrindo caminho para a pluralidade, buscando a construção de uma escola, mais humana.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (Gomes, 2012, p. 102).

Os currículos escolares precisam, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhar temas transversais paralelos às disciplinas, contemplando entre eles a questão da educação para as relações étnico-raciais, pois a escola, amparada na legislação, tem o respaldo e o dever de propor um espaço de vivências e aprendizagens que promova a cultura de paz e uma educação antirracista.

É importante ressaltar que, no cenário atual da educação brasileira, essas discussões já vêm provocando novas reflexões e novos posicionamentos referentes às práticas pedagógicas, criando caminhos e alternativas para uma abordagem afrocêntrica. Entre elas, destacam-se:

- Educação Quilombista:

A Educação Quilombista, que tem como eixo a perspectiva da territorialidade da diáspora afro-brasileira. Para Benedicto (2016), Educação Quilombista é:

um processo de transmissão dos valores, crenças, costumes e conhecimentos para que os afro-brasileiros possam viver de maneira adequada nesta sociedade garantindo, assim, a continuidade do seu povo e de sua cultura. Esta educação deve ser inspirada na experiência dos quilombos, visto que estas sociedades permitiram aos africanos existirem nesta terra sem renunciarem a sua africanidade, além de serem abertas aos indígenas e brancos excluídos do sistema colonial. Assim como os quilombos se constituíram como espaços de construção da identidade afro-brasileira e de resistência à aculturação europeia a educação quilombista, hoje, deve ser concebida como um processo de formação amefricano do Brasil e de resistência ao historicamente constituído modelo eugênico e eurocêntrico de educação com vistas à construção da sociedade democrática intercultural quilombista (Benedicto, 2016, p. 255).

A Educação Quilombista tem sua estrutura sustentada no tripé: conhecimento acadêmico, conhecimento de mundo, conhecimento de seu povo e história; ela deve conduzir, encorajar e dirigir os estudantes para as tecnologias do futuro, de forma a garantir a sua sobrevivência na no mundo contemporâneo.

- Educação Afrocentrada:

A proposta de Educação Afrocentrada, que tem suas bases assentadas na história, na filosofia, na sociologia e na psicologia dos povos africanos, defendendo valores e ideias africanas, que se devem expressar no currículo escolar, isto é, na adoção de um currículo que “[...] favoreça a diversidade etnicorracial e contribua na desconstrução de desigualdades sociorraciais” (Santos Júnior, 2010, p. 13). A Afrocentricidade propõe, sobretudo, a convivência pacífica e colaborativa entre as diversas culturas, rompendo assim com projetos hegemônicos e, quase sempre, discriminatórios, propiciando uma reciprocidade cultural. Para Asante (2009, p. 108),

[...] o afrocentrista sustenta que a cultura europeia deve ser vista como estando ao lado, e não acima, das outras culturas da sociedade. A liga que mantém unida a sociedade não pode ser a aceitação forçada da hegemonia, mas antes a aceitação discutida de valores, ícones, símbolos e instituições similares que têm sido empregados no melhor interesse de todas as pessoas [...]. A reciprocidade é o marco dessa nova aventura intelectual e política, já que ninguém fica para trás nem fora da arena.

Para a efetivação dessa perspectiva, é necessário a adoção de um currículo afrocentrado, como forma de corrigir um erro que tem sido historicamente perpetuado, contemplando a

diversidade étnico-racial, solucionando o problema da falta de representatividade da cultura negra na escola.

- Valores civilizatórios:

Os Valores Civilizatórios são dez valores culturais de descendência africana: Circularidade, Religiosidade, Corporeidade, Musicalidade, Cooperativismo/Comunitarismo, Ancestralidade, Memória, Ludicidade, Energia Vital/Axé e Oralidade. Pensando em uma perspectiva civilizatória, somos descendentes dos africanos que foram sequestrados para cá, ou seja, somos afrodescendentes, por isso, precisamos conhecer nossas origens e valorizá-las, sobretudo no ambiente escolar, construindo um pensamento que reconheça suas raízes. Trindade (2013, p. 132), afirma que,

a África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil valores civilizatórios, ou seja, princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais, objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural.

Como coordenadora pedagógica do projeto A Cor da Cultura (um projeto para promoção da educação antirracista, por meio de um conjunto de ações de educação para relações étnico-raciais “ERER”, que integra mobilização, comunicação, audiovisual, formação de educadores e materiais educativos), a educadora e ativista antirracismo Azoilda Loretto da Trindade teve a oportunidade de expressar seus compromissos ideológicos, com uma educação livre de preconceitos e racismo, igualitária e acolhedora de todas as pessoas, assim como seu compromisso em ampliar o conhecimento e a compreensão da história da África e da população negra brasileira.

Através do projeto ela apresentou os Valores Civilizatórios Afro-brasileiros (circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, memória, ancestralidade, cooperativismo, oralidade, energia vital e ludicidade), como princípios que possibilitam o tocar e ser tocado; propiciam a realização de práticas docentes comprometidas com uma educação sem discriminações e racismos, e que também proporcionam a expressão da emoção, amizade, sentimento, a circularidade, a corporalidade, o afeto, a espiritualidade, estes componentes que integram a educação, mas, na maioria das vezes, são vistos como irrelevantes e são menosprezados, porém na realidade são componentes imprescindíveis para a descoberta do novo e para a construção de uma nova sociedade, mais justa, igualitária, que valorize e respeite as diversidades.

Ao se trabalhar com os Valores Civilizatórios, principalmente com o público infantil, temos uma possibilidade para a construção de afetos e subjetividades na educação, ao valorizar o ensino da História da África, podemos dar visibilidade à construção de múltiplas identidades negras, por isso, é imprescindível que as escolas trabalhem esses valores e a cultura deixada por nossos ancestrais.

### **2.3 Educação étnico-racial e o ensino de Geografia**

*“Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever.”  
(Paulo Freire)*

No atual contexto educacional enfrentamos alguns desafios na implementação da educação das relações étnico-raciais no ensino de Geografia. Para Jorge (2014), essas dificuldades são: a falta de profundidade na discussão étnico-racial; a negligência com a temática relacionada aos assuntos sociais e a dificuldade de romper com o conteúdo hegemônico reproduzido no ensino. Contribuindo com este pensamento, Silva (2018) sintetiza que a discussão para a educação das relações étnico-raciais no ensino de Geografia apresenta dois principais desafios: as “ausências” e as lacunas. A ausência refere-se à inexistência da discussão da temática, em alguns casos atrelada à falta de percepção e/ou formação dos professores, gestores e coordenadores. Enquanto a lacuna refere-se à forma como esse tema é abordado, não apresentando consistência e profundidade, não conseguindo assim, promover uma ruptura com as superficialidades como essa discussão se dá em sala de aula, reproduzindo conhecimentos equivocados em relação à história e imaginário da população afro-brasileira.

Neste item abordaremos a importância da Geografia na desconstrução de conhecimentos hegemônicos, que foram historicamente produzidos, enraizados e reproduzidos nas escolas, com a intenção de proporcionar a reflexão e atuação dos estudantes de forma crítica na sociedade, através da análise de categorias e conceitos geográficos, sob a perspectiva das relações étnico-raciais, pois a Geografia pode ser um importante viabilizador do desenvolvimento da prática antirracista na escola.

A ciência geográfica possui uma grande abrangência e desdobramentos no seu objeto de estudo, devido ao seu campo de atuação e pesquisa, o espaço geográfico. Essa especificidade propicia a discussão das questões étnico-raciais, e a implementação da Lei 10.639/03, fazendo com que os conteúdos estudados tenham uma abordagem mais atenta a outras vivências e saberes.

O desenvolvimento da Lei Federal 10.639/03, solicitou uma nova responsabilidade social a ciência geográfica, sobretudo, a geografia escolar, que junto a outras disciplinas, tem uma responsabilidade de (des)construir os estereótipos negativos sobre os afro-brasileiros, sobre a África e sobre os espaços afro-brasileiros (Oliveira, 2009, p. 3).

Os conhecimentos que são mobilizados na ciência geográfica permitem ao aluno relacionar o mundo, como um todo, ao seu mundo particular. Por isso, a importância de os saberes da Geografia serem trabalhados desde as séries iniciais do Ensino Fundamental abordando o espaço vivido do aluno (sua casa, seu trajeto da casa para a escola, seu bairro, o próprio espaço da escola e da sala de aula). A partir daí, será possível trabalhar a construção do raciocínio geográfico, que vai permitir que as informações sobre o mundo como um todo, muitas vezes incompreensíveis para a criança, ganhem sentidos e relações com as vivências e experiências individuais. Portanto, os conceitos geográficos (espaço, território, lugar, região, escala etc.) servirão como referenciais que constroem para cada indivíduo a sua leitura de mundo.

Ao estudar a questão racial na formação do nosso país vários conceitos geográficos podem ser mobilizados, tais quais: o conceito de espaço geográfico entendido aqui como o proposto por Milton Santos, no livro “A Natureza do Espaço”, em que o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá (Santos, 2006).

Souza (2013), afirma que o espaço geográfico é um espaço verdadeira e densamente social, e as dinâmicas a serem ressaltadas são as dinâmicas das relações sociais, sem perder de vista as dinâmicas naturais e seus condicionamentos relativos. Temos assim, a possibilidade de mobilização do conceito de espaço social, pode-se entender o espaço social como aquele que é apropriado, transformado e produzido pela sociedade (Souza, 2013). Podemos fazer uma leitura da formação socioespacial de acordo com o proposto por Santos (1977), entendida como um processo contínuo de mudanças historicamente construídas por uma determinada sociedade, é o resultado das suas relações internas e externas, subordinadas a tensões, conflitos e contradições. O conceito da formação social nos possibilita entender as diferenças entre os lugares, seus diversos arranjos, as especificidades de bases materiais, culturais e políticas.

Ainda podemos trabalhar, em uma perspectiva racial, os conceitos de organização do espaço e de produção do espaço, compreendendo a organização do espaço, simultaneamente como um reflexo social, meio no qual a sociedade existe, e como condição pela qual a sociedade se reproduz.

A organização espacial está sempre mudando. Às vezes, mais rapidamente; às vezes, mais lentamente. E não apenas mudando: está também, sendo constantemente desafiada, em diferentes escalas. Para cada “ordem” sócio-espacial aparecerá, mais cedo ou mais tarde, ao menos em uma sociedade injusta e heterônoma, um contraprojeto (ou vários contraprojetos concorrentes) que proporá ou pressuporá, explícita ou implicitamente, novas estruturas socioespaciais, para agasalhar novas relações sociais (Souza, 2013, p. 38).

Essa organização espacial também é responsável pela produção do espaço. Existem várias formas de interpretar e entender o conceito de produção do espaço, durante este estudo me orientei na definição apresentada por Souza (2013), onde a produção do espaço pode se referir tanto à sua (re)produção, nos marcos do modelo social hegemônico, capitalista e heterônomo, quanto à emergência de novas significações, novas formas e novas práticas (que, em alguns casos, desafiarão explicitamente o status quo heterônomo). Isso nos leva a entender o porquê dos bairros pobres e favelas serem ocupados, majoritariamente, pela população negra.

No ensino de Geografia, a categoria lugar possibilita ao docente diferentes formas e olhares para o seu estudo, uma vez que, ao mesmo tempo em que define o espaço local, está relacionada ao espaço mundial. Como conceito adotado neste trabalho, entendemos o lugar como a parte do espaço geográfico efetivamente apropriada para a vida, onde se desenvolvem as atividades do cotidiano, é o espaço vivido que é familiar ao indivíduo. De acordo com a corrente humanística da Geografia, o lugar é principalmente um produto da experiência humana, ele significa muito mais que o sentido geográfico de localização, refere-se a tipos de experiência e envolvimento com o mundo, à necessidade de raízes e segurança (Tuan, 1983).

O conceito de lugar, pode ser considerado como o ponto de partida para compreender o espaço geográfico nas suas variadas escalas (regional, nacional, mundial); pois o lugar é onde as pessoas vivem, se relacionam, estabelecem seus vínculos afetivos, além do sentimento criado com as paisagens cotidianas. Existe ainda no lugar, a cooperação entre os indivíduos que o habitam, embora possa, em alguns momentos, surgir conflitos; é ali, no lugar que se desenvolvem as identidades socioespaciais e culturais dos indivíduos e grupos sociais. Para Cerbato (2008, p. 63), “o conhecimento geográfico poderá formar cidadãos cada vez mais crítico e politizados. Para que isso ocorra, é preciso que conheçam o espaço que estabelecem suas relações cotidianas”.

O lugar geográfico é uma construção social, logo, para compreendê-lo é necessário analisar as relações dos indivíduos com o meio em que estão inseridos. Portanto, estudá-lo significa perceber a formação identitária dos sujeitos no seu lugar de vivência, como um processo contínuo e inacabado, influenciado pelo convívio social. Em vista disso, a identidade muitas vezes é construída através de uma visão pejorativa que se estende em um ciclo

ininterrupto na história dos lugares, acarretando a exclusão de grupos de indivíduos, no caso a população negra. [...] A Geografia, ao proporcionar novas leituras do espaço vivido cotidianamente, é um poderoso instrumento para a construção da cidadania ao fortalecer a identidade através da valorização do lugar e da compreensão da articulação deste com o espaço global (Aigner, 2011, p. 213).

Como um processo de construção social é indiscutível, que a identidade negra recebeu e recebe até hoje, uma carga de interpretação social negativa, ressaltando um lugar de subalternidade para este grupo social. Por isso, a identidade negra precisa ser trabalhada de forma positiva e afirmativa, visto que a solidificação de ideias pejorativas e marginalizadas referentes a essa camada da nossa população, leva muitos afro-brasileiros à autonegação. Como afirmam Munanga e Gomes (2016), é necessário que a escola resgate a identidade dos afro-brasileiros. E que negar qualquer etnia, além de esconder uma parte da história, leva os indivíduos à sua negação. Dessa forma, faz-se necessário que o estudo do lugar geográfico seja pautado para a ruptura de estigmas e estereótipos históricos dessa população, que foi inferiorizada e subjugada diante de um ideal estético-cultural eurocêntrico.

[...] o pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial. O conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais (Cavalcanti, 1998, p. 11).

A Lei 10.369/2003 orienta para a necessidade de articular, aos processos educativos, a contribuição da cultura afro-brasileira e dos afrodescendentes ao desenvolvimento da cultura local, valorizando, igualmente, o caráter contributivo cultural, tanto na esfera material quanto imaterial, ressalta que os conteúdos precisam ser abordados numa perspectiva da inclusão étnico racial.

Ao se trabalhar a categoria de lugar em um contexto racializado, o aluno poderá ser capaz de perceber as desigualdades socioespaciais onde vive, procurar as respostas para essas questões e interferir nessa realidade. Ao assimilar o conceito de lugar, o aluno passa a ter noção de pertencimento a este lugar e de que é também um dos construtores, organizadores desse espaço, que ao mesmo tempo é local/global. Enquanto essa noção de pertencimento não existir, o sujeito torna-se estranho ao local e dificilmente contribuirá para que, sendo necessário, outra realidade seja construída. Straforini (2004, p. 56) diz que “a Geografia não pode e não deve permitir que os alunos saiam da escola reproduzindo um sistema que os sufoca”.

De acordo com Anjos (2020), é preciso trabalhar para a construção de uma educação antirracista pois

não é mais cabível e nem respeitoso o Brasil continuar se apresentando para o sistema dominante como um país branco, mantendo um processo secular de rejeição da realidade, sobretudo nos registros irreversíveis encontrados no território que se configurou, na população conflitante “desenhada” e na estrutura da sociedade parcelada e hierarquizada. Neste sentido, “o território visto como uma instância concreta das acumulações desiguais dos distintos tempos é o principal revelador dos espaços visíveis oficialmente, ou seja, os aceitos e formalizados pelo sistema dominante e, os invisíveis, que correspondem aos territórios usados que não devem ser mostrados na cartografia e na paisagem geográfica oficial, associados a expressões territorializadas pejorativas, como favelas, o povo da periferia, os pobres, os mocambos, os quilombos, dentre outras (Anjos, 2020, p. 7).

Partindo dessa argumentação, outro conceito relevante para essa pesquisa é o de território, é importante compreender os fenômenos tendo em vista que estes são influenciados pelo território e pelas relações de poder onde eles se manifestam. Segundo Souza (1995), o território é, fundamentalmente, um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. Segundo o mesmo autor, no fundo, o território seria, em si mesmo, uma relação social diretamente especializada. A Lei 10.639/03, pode ser entendida como um território conquistado, considerando que a escola e a educação se configuram como espaços de disputas na sociedade.

O território possibilita compreender parte significativa dos processos de colonização, da reação de povos indígenas com a invasão portuguesa e da organização de grupos negros com a formação de quilombos no Brasil.

O território é um espaço social que não pode existir, sem uma sociedade que o qualifique, logo inexistente como realidade puramente natural, sendo construído com base na apropriação e transformação dos meios criados pela natureza. Assim, o território é um produto socialmente produzido, um resultado histórico da relação de um grupo humano com o espaço que o abriga. [...] O território é, portanto, uma expressão da relação sociedade/espaço (Moraes, 2000, p. 18).

O componente curricular de Geografia é fundamental na “formação da cidadania do povo brasileiro, que apresenta uma heterogeneidade singular na sua composição étnica, socioeconômica e na distribuição espacial” (Anjos, 2005, p. 177). Por isso, podemos pensar essa disciplina como um motor de pluralidade cultural no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no que diz respeito “às características dos territórios dos diferentes grupos étnicos e culturais que convivem no espaço, assim, como aponta as espacialidades das desigualdades socioeconômicas e excludentes que permeiam a sociedade brasileira” (Anjos,

2005, p. 179). Neste sentido geografia assume grande importância no que tange à esfera das relações raciais, possibilitando ao cidadão um contato com uma geografia multifacetada, na qual a população negra não está devidamente reconhecida como atuantes na formação da sociedade brasileira (Anjos, 1998, p. 177).

Ao se trabalhar a categoria território de forma racializada é permitir à Geografia corrigir sérias deficiências estruturais que ainda apresenta nos conteúdos ministrados no que se refere ao território brasileiro, onde apresenta omissões sobre o papel das culturas africanas na formação do nosso país, como argumenta Anjos:

A geografia é a ciência do território, e o território é o melhor instrumento de observação do que está acontecendo no Brasil. Ela expõe a diversidade regional, as desigualdades espaciais e a heterogeneidade da população. Essa é a área de conhecimento que tem o compromisso de tornar o mundo e suas dinâmicas compreensíveis para os alunos, de dar explicações para as transformações territoriais e de apontar soluções para uma melhor organização do espaço. A geografia é, portanto, uma disciplina fundamental na formação da cidadania do povo brasileiro, que apresenta uma heterogeneidade singular na sua composição étnica, socioeconômica e na distribuição espacial (Anjos, 1998, p. 176).

Os conceitos apresentados preconizam um ensino de Geografia a partir da leitura do mundo, no caso da educação para as relações étnico-raciais isso é de extrema importância, pois esses conceitos podem ampliar as percepções que os alunos possam ter sobre o continente africano e a cultura afro-brasileira, podendo ser um meio para a desconstrução de preconceitos e estereótipos que perpetuam o racismo na nossa sociedade.

Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens. Desse modo, ler o mundo vai muito além da leitura cartográfica, cujas representações refletem as realidades territoriais, por vezes distorcidas por conta das projeções cartográficas adotadas. Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos) (Callai, 2005, p. 228).

Segundo Cosgrove (2004), a Geografia está em toda parte; por isso, no campo dessa ciência vários temas podem ser objetos de discussão em sala de aula, associados aos seus conceitos e conteúdos programáticos. Cavalcanti (2014) menciona que o ensino de Geografia assume o papel de educar para a igualdade racial, para a cidadania, para uma visão de mundo socioespacial diversificado e miscigenado, assim como é a realidade da sociedade brasileira.

Promover, por meio da educação, a construção de novos olhares sobre o continente africano e sobre a população afro-brasileira, é fundamental para a superação de um referencial

com cargas estereotipadas e preconceituosas que incidem sobre os africanos e seus descendentes, uma vez que a África e suas diversas escalas espaço temporais se constituíram uma base para a elaboração de uma classificação racial estabelecida pelo lugar de origem, como aponta Anjos:

Mesmo séculos após, por exemplo, a escravização de africanos para trabalho no Brasil a carga negativa destes acontecimentos ainda acomete os que possuem alguma ligação de ancestralidade com estes escravizados que neste caso pode ser a ligação pela identidade com o lugar de origem, a África, ou a cor de sua pele e sua ascendência familiar (Anjos, 2021, p. 15).

A partir dessa perspectiva podemos entender como a identidade dos afro-brasileiros foi sendo forjada ao longo de séculos de preconceitos e inferiorização.

É partindo dessa premissa que podemos afirmar que os brasileiros negros carregam, portanto, a percepção de uma dupla dimensão colonial: primeiro, enquanto povos oriundos de uma África colonizada e saqueada, e segundo enquanto escravizados trazidos para a América e posteriormente transformados numa grande maioria dentre aqueles que compõem os índices de exclusão e pobreza (Marcelino, 2019, p. 16).

Esses apontamentos, conversam com Santos (2009), e reafirmam a importância do ensino de Geografia na construção de uma educação antirracista:

Estamos diante, portanto, de uma situação em que a identidade é construída através do cruzamento de referenciais raciais e referenciais espaciais de origem geográfica. As visões que são construídas sobre a África, portanto, retroalimentam as visões que são construídas sobre os negros – e, no caso, alimentam preconceitos. A forma como se constroem visões sobre a África de que, a disciplina Geografia tem relevante responsabilidade (Santos, 2009, p. 38).

O sentido de se aprender/ensinar Geografia, elaborado por Santos (2007), reafirma o compromisso com a construção de uma educação antirracista:

Buscando inspiração em tais formulações, propomos aqui a ideia de que o sentido do aprender e ensinar a Geografia é se posicionar no mundo. Quando falamos isso, estamos indicando na verdade uma dupla acepção do que chamamos ‘se posicionar no mundo’: (i) conhecer sua posição no mundo, e para isto o indivíduo precisa conhecer o mundo; (ii) tomar posição neste mundo, que significa se colocar politicamente no processo de construção e reconstrução deste mundo. Se posicionar no mundo é, portanto, conhecer a sua posição no mundo e tomar posição neste mundo, agir. Saber Geografia é saber onde você está, conhecer o mundo, mas isto serve fundamentalmente para você agir sobre este mundo no processo de reconstrução da sociedade: se apresentar para participar (Santos, 2007, p. 27).

Esses pensamentos reafirmam a relevância da ciência geográfica para a educação e o seu papel fundamental na formação do cidadão, potencializando a criticidade dos estudantes. Conhecer as categorias e os conceitos, não apenas para entender, mas para interferir nas relações socioculturais a partir de uma nova maneira de entender a realidade, deve ser propósito do ensino de geografia. Como argumenta Cavalcanti (2003, p. 11):

A espacialidade em que os alunos vivem na sociedade atual, como cidadãos, é bastante complexa. Seu espaço, diante do processo de mundialização da sociedade, extrapola o lugar de convívio imediato, sendo traçado por uma figura fluida, sem limites definidos. Em razão dessa complexidade que é crescente, o cidadão não consegue sozinho e espontaneamente compreender seu espaço de modo mais articulado e mais crítico; sua prática diária permite-lhe apenas um conhecimento parcial e frequentemente impreciso do espaço. O conhecimento mais integrado da espacialidade requer uma instrumentalização conceitual que torne possível aos alunos a apreensão articulada desse espaço.

A partir das situações vivenciadas pelos alunos pretos e pardos, através da compreensão e reflexão do conhecimento geográfico produzido acerca do conceito de espaço, esses estudantes poderão conhecer os elementos que caracterizam a sua situação, podendo assim, conquistar e se apropriar de espaços que antes lhe eram negados; esse movimento também contribuirá de forma positiva na formação humana dos estudantes não-negros.

#### **2.4 A educação étnico-racial em geografia, apresentada no currículo em movimento anos iniciais das escolas públicas do Distrito Federal**

*“É preciso uma aldeia inteira para se educar uma criança.”  
(Provérbio africano)*

A Geografia, além de ser um dos componentes curriculares obrigatórios na Educação Básica, configura um importante instrumento de compreensão das complexidades espaciais, econômicas, sociais e políticas que envolvem as questões raciais. O ensino de Geografia, a partir das proposições levantadas pela Lei 10.639/03, pode oferecer uma sólida base para difundir no nosso país, um entendimento decolonial sobre o Brasil e o continente africano, defendendo um modo de pensar que caminhe no sentido inverso das interpretações hegemônicas e eurocêntrica, que retratam a complexa história da formação da sociedade brasileira do ponto de vista branco/europeu, desprezando todo conhecimento epistemológico dos povos africanos e dos povos originários na construção do nosso país.

A Lei 10.639/03 é uma das conquistas do movimento negro, ela traz a possibilidade de romper com o modelo de educação pautado no eurocentrismo, que sempre imperou nos

ambientes escolares e científicos, representando uma oportunidade de democratizar as relações étnico-raciais na escola e na sociedade, Ribeiro (2019, p. 307) considera que

a Lei 10.639/03 possui potencial para inserir saberes outros nos currículos, trabalhando pela construção de uma ecologia de saberes e tradução intercultural, a partir da consideração de que o conhecimento, a cultura e a organização social produzidos pela população negra são tão válidos e importantes quanto aqueles produzidos pela configuração moderna-ocidental.

As desigualdades entre negros e brancos se manifestam nas instituições de ensino, de forma explícita, através dos currículos escolares. O currículo escolar é construído historicamente vinculado às relações políticas, econômicas, sociais e culturais, envolvendo disputas de poder-saber. Para Arroyo (2012), ele é um território em disputa que expressa o conflito de interesses e os valores dominantes que guiam a escolarização. De acordo com esse autor, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Dessa forma, o currículo escolar é um território cercado e normatizado.

Por isso, a pesquisa sobre o currículo praticado nas escolas públicas do Distrito Federal, em particular, no ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi crucial para efetivação deste estudo. É muito importante conhecer o currículo praticado, pois a Lei é um regulador da construção do currículo, funcionando como uma prescrição, uma vez que ela tem sua aplicação mediada pela vontade e pelas interpretações dos atores envolvidos no processo educacional. Como afirma Santos (2013), existir a Lei não garante uma educação antirracista. Isto é uma construção, no campo das “práticas” curriculares concretas.

O Currículo em Movimento das escolas públicas do Distrito Federal, tem como base quatro eixos estruturantes: princípios da cidadania, da diversidade, da aprendizagem e da sustentabilidade. A partir desses eixos propõe uma prática pedagógica capaz de integrar a teoria e a prática, possibilitando que o aluno se identifique enquanto ser social capaz de respeitar a sua comunidade e as pessoas que a compõe, reconhecendo e valorizando a realidade do espaço físico em que vive e adotando uma postura de tolerância e respeito ao próximo. Neste contexto, o documento trabalha os eixos estruturantes através da reorganização de tempos e espaços escolares em busca de uma práxis mais eficaz do processo pedagógico.

Como resultado do levantamento documental acerca do currículo utilizado no Distrito Federal nos Anos Iniciais, a respeito da educação étnico-racial, a pesquisa mostra que o Currículo em Movimento do Distrito Federal para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais, de 2018, está em consonância com os objetivos de aprendizagem do Ensino

Fundamental apresentados nas normativas pedagógicas da SEEDF, pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN, de 2013.

Os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF (2014) se fundamentam em três eixos transversais: Educação para a Diversidade; Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos; e Educação para a Sustentabilidade. Desse modo, se estruturam em uma definição de diversidade com base na natureza das diferenças de gêneros, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, de diferenças motoras, sensoriais, entre outras, e a diversidade é vista como possibilidade de adaptar-se e de sobreviver como espécie na sociedade (Brasília, 2014, p. 41).

Assim, é esperado que as e os estudantes do Ensino Fundamental assumam, em seu percurso formativo, a condição de sujeitos de direito e construam, gradativamente, sua cidadania. O currículo traz ainda um importante destaque, dizendo que:

Após anos de lutas de diversos grupos sociais, algumas conquistas educacionais foram alcançadas, como a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana, afro-brasileira (BRASIL, 2003) e indígena (BRASIL, 2008). Tal mudança legislativa deve se consolidar em práticas reais nas escolas, possibilitando melhor compreensão das diferenças étnico-raciais e respeito às diversas culturas. Além disso, a análise crítica acerca desses assuntos pode contribuir no processo de desconstrução de estereótipos e estigmas construídos historicamente (Distrito Federal, 2018a, p. 273).

De acordo com este documento, os saberes da Geografia no primeiro Bloco dos Anos Iniciais são primordiais para o processo de alfabetização e letramento, oferecendo aos estudantes ferramentas que auxiliam a decodificar a realidade através do entendimento da relação entre a sociedade, a natureza e o espaço a partir do seu lugar de vivência e da compreensão de cidadania (Distrito Federal, 2018). No que se refere à educação das questões étnico-raciais, o referido documento, apresenta um objetivo de aprendizagem e seu respectivo conteúdo para cada ano dessa etapa de ensino, identificados no quadro a seguir:

Quadro 2 – Objetivos de aprendizagem e de conteúdo para cada etapa de ensino

ETAPAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
1º ANO	Conhecer as territorialidades, relações sociais e como estas constituem o espaço e a paisagem nos quais se encontram inseridos, bem como conhecer o modo de vida de diferentes grupos sociais e como estes se relacionam com a sociedade atual.	Comunidades rurais, quilombolas e indígenas. Organização sociocultural das comunidades.
2º ANO	Descrever diferentes modos de vida social, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.	Costumes e tradições de diferentes populações inseridas na comunidade em que vive.
3º ANO	Localizar, conhecer e comparar a realidade das relações socioeconômicas e culturais de grupos de diferentes origens e de povos de	Modo de vida e marcas das comunidades do campo, quilombolas e indígenas, caiçaras e

ETAPAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
	comunidades tradicionais nos seus lugares de vivência.	ribeirinhos, de ciganos, de refugiados. Comunidades urbanas.
4º ANO	Relacionar as características socioculturais e territorialidades de grupos de diferentes origens, no campo e na cidade, compreendendo a importância de valorizar a cultura, as diversidades e diferenças, identificando as contribuições para a cultura local.	Realidade das diferentes comunidades (urbana, do campo, quilombolas, indígenas e outras). Territórios existentes no DF e no Brasil: terras indígenas com ênfase no Santuário dos Pajés (Povo Tapuia-Fulniô) e comunidades remanescentes de quilombos com ênfase na comunidade do Quilombo Mesquita na Cidade Ocidental, entre outros.
5º ANO	Identificar problemas que influenciam a qualidade de vida da comunidade em que vive, diferenciando e associando os responsáveis por propor e implementar soluções para questões de natureza social.	Etapas de ocupação das regiões brasileiras – semelhanças, permanências e mudanças; Realidade das diferentes comunidades (urbana, do campo, quilombolas, indígenas e outras).

Fonte: Adaptado de Distrito Federal, 2018.

A Geografia também pode ser trabalhada de forma interdisciplinar com outros componentes curriculares, enriquecendo a visão de mundo dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento da criticidade, da observação, integração e do pensamento crítico. Para Cavalcanti:

[...] Entende-se que a Geografia é uma leitura, uma perspectiva da realidade. Afirma-se, então que o objetivo do ensino de Geografia é o de contribuir para o desenvolvimento do pensamento espacial do aluno de modo que ele, com a maior autonomia possível, possa pensar e agir sobre o mundo considerando a espacialidade das coisas nas coisas [...] (Cavalcanti, 2017, p. 18).

No caderno dos pressupostos teóricos, o Currículo em Movimento (2012, p. 53) aponta que “a organização política e social baseada na cidadania é um avanço importante para a inclusão de minorias nas políticas sociais”, argumenta que

a cidadania é uma ideia fundamentada em uma ordem jurídico-político, ou seja, o cidadão é membro de um determinado Estado e seus direitos ficam vinculados a decisões políticas. Por isso, os direitos de cidadania são variáveis em função de diferentes países e culturas e determinados por diversos momentos históricos (Distrito Federal, 2012, p. 50).

Dessa forma, a Geografia enquanto ciência humana deve se apropriar do estudo da cidadania desenvolvendo aprendizagens diversas, de forma contextualizada, possibilitando ao estudante compreender o seu papel como cidadão na mudança de paradigmas no meio em que vive.

Podemos perceber um avanço na questão da educação para as relações étnico-raciais no Currículo em Movimento, quando este traz a possibilidade de levar aos estudantes diferentes referenciais de leitura do mundo, com vivências diversificadas, utilizando como base do trabalho pedagógico os eixos transversais. Precisamos agora, tornar efetivo o trabalho

antirracista em sala de aula, não apenas como uma data ou um evento a ser comemorado uma vez ao ano, mas como parte do planejamento pedagógico diário.

A partir do levantamento teórico, fica evidente que um dos pontos fundamentais de uma educação antirracista é o combate a estereótipos e a desconstrução de ideias preconceituosas, que ainda fazem parte da realidade da população afro-brasileira, e o ensino de Geografia precisa ser um dos aliados nessa tarefa. Para Cavalcanti (2012), a relevância do ensino de Geografia se faz presente na construção de sujeitos cientes de seus papéis em sociedade, conhecedores do meio em que vive e do mundo em que vive, na formação de cidadãos aptos para apreensão da realidade por meio do espaço geográfico e das relações singulares e simbólicas de cada um.

A Geografia como disciplina escolar pode contribuir na forma como as relações étnico-raciais são tratadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois é um instrumento importantíssimo para a construção da cidadania, da compreensão do espaço e do lugar.

O papel da Educação e, dentro dessa, o do ensino de Geografia é trazer à tona as condições necessárias para a evidenciação das contradições da sociedade a partir do espaço, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo com o presente e, a partir daí, uma outra possibilidade para a condição da existência humana (Straforini, 2004, p. 178).

Precisamos, enquanto professores de Geografia, colocar em prática os conhecimentos geográficos, previstos nos currículos, para combater o racismo, trabalhando para a construção de identidades, preservação e valorização das diversas culturas, contribuindo significativamente para a formação da cidadania, como aponta Castrogiovanni (2010, p. 93):

O conteúdo de Geografia, neste contexto, é o material necessário para que o aluno construa o seu conhecimento, aprenda a pensar. Aprender a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com os outros saberes (do professor, de outros interlocutores), o seu conhecimento. Este conhecimento, partindo dos conteúdos de Geografia, significa “uma consciência espacial” das coisas, dos fenômenos, das relações sociais que se travam no mundo.

Diante de tudo o que foi exposto, o objeto de pesquisa estudado neste projeto se mostra cada vez mais importante e atual, pois é preciso entender como a Geografia ensinada na escola, pode e dever ser vinculada à questão das diferenças e à educação para as relações étnico-raciais; para Souza (2016), a Geografia como disciplina escolar, tem um papel crucial nas temáticas referentes às africanidades. O que pode ser corroborado por Santos (2006), quando afirma que, é neste campo do conhecimento que se nos apresenta uma maneira de nos posicionar no mundo e refletir sobre a realidade em sua dimensão espacial. Pois, só quando conhecemos nossa

realidade socioespacial, e estamos cientes das circunstâncias passadas que nos trouxeram até aqui, é que nos tornamos capazes de agir sobre essa realidade podendo assim, transformá-la.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A população negra sempre lutou pelos seus direitos e foi através do Movimento Negro que importantes conquistas em relação às políticas sociais e educacionais foram efetivadas. No que diz respeito à educação entre as medidas que visam combater as desigualdades sociais brasileiras, bem como possibilitar desconstruções e construções necessárias para práticas da promoção de igualdade racial, está a Lei 10.639/03, que apresenta em seu escopo algumas das aspirações dos afro-brasileiros, como a valorização de sua história, cultura e raízes africanas.

Este instrumento legal reposiciona os negros e as relações raciais na educação, transformando em denúncia e problematização o que até então era ignorado e silenciado, demonstrando como conhecimentos, aparentemente neutros, contribuem para a reprodução de estereótipos, preconceitos e para o racismo. A Lei 10.639/03 e suas diretrizes não indicam apenas a inserção de novos conteúdos, mas, também, a revisão dos conteúdos que foram hegemonicamente estabelecidos e que atualmente são incompatíveis com os novos paradigmas e com as normatizações que se instituíram a partir dela. Dessa forma, existem temas que precisam ser inseridos e outros que precisam ser revistos ou readequados segundo a nova conjuntura. A Lei nos lança o desafio de construir uma educação para a igualdade racial, visando uma formação humana que promova valores não racistas.

O objetivo da referida lei pode ser sintetizado como sendo construir uma educação voltada para a igualdade racial, reposicionando os negros e as relações raciais no contexto educacional, rompendo silenciamentos sobre o racismo no cotidiano escolar, em conteúdos, em materiais e métodos pedagógicos, e na formação de professores. Como a Lei é uma prescrição, é preciso ter atenção quanto ao currículo praticado e o currículo oculto, que traz aspectos não especificados em grades curriculares, mas que compõem o conjunto de práticas e aprendizados transmitidos em interações cotidianas ao longo da trajetória escolar dos alunos.

Santos e Santos (2020, p. 81), apontam que “com efeito, o currículo enquanto instrumento de poder é expressão de correlações de forças sociais, e assim deve ser lido sempre como contendo vetores de dominação e resistências”, o que torna o planejamento curricular um ambiente de disputas que ultrapassam a dualidade de presença ou não-presença da discussão para educação das relações étnico-raciais.

Por isso, a escola precisa assumir o seu papel de agente transformador criando um ambiente que proporcione mudanças na sociedade. Para tanto, Gomes (2005, p. 149-151) aponta que, “é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada de adoção de práticas concretas”, indicando que quando se menciona a discussão étnico-racial para a promoção de uma educação antirracista em contexto educacional, não se pode resumir em apenas trazer leituras e inserções teóricas, mas sim, atuar no ambiente escolar por meio do que é proposto.

A escola deve criar condições para a mudança de abordagem e ações visando a promoção de práticas antirracistas em seu interior, como nos lembra Gomes (2005, p. 146-148):

[...] a ideia de que não é da competência da escola discutir temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira.

É importante destacar que, nesse processo a escola não vai descartar o conhecimento já adquirido, mas sim, proporcionar diferentes modos de pensar permitindo o contato com outras epistemologias, muitas até então não reconhecidas como saberes cientificamente válidos, possibilitando uma emancipação dos conhecimentos únicos e eurocêntricos expressos em todo ambiente escolar. Além disso, a atuação das práticas de combate ao racismo não deve ser apenas na prática docente, mas sim em toda comunidade escolar, nos recursos didáticos, na adesão dos profissionais de educação, nas práticas pedagógicas, no currículo e nas relações pessoais na instituição (Couto, 2020).

Não é um trabalho simples a aplicação e o desenvolvimento de uma prática antirracista mais ampla e efetiva, o que mostra a complexidade da desconstrução do modo de ensino em um país que sente dificuldade em discutir as questões étnico-raciais. Por isso, é preciso uma convergência nas discussões, lutas e conquistas sociais para que o processo educativo seja cada vez mais democrático e equitativo. Assim, é necessário planejar práticas e discussões durante todo o percurso do ano letivo para que a promoção de uma educação antirracista na escola se aplique para além de datas e momentos específicos, e se efetive por meio de um processo contínuo de combate a reproduções racistas que permeiam o ambiente escolar e a sociedade.

Não é tarefa fácil, visto que, em muitas situações, teremos de lutar contra a história oficial, os meios de comunicação, a educação familiar e religiosa. Precisamos estar bem atentos para não difundirmos visões estereotipadas e preconceituosas não só em relação ao grupo negro, mas também aos demais grupos socialmente discriminados. É imprescindível a realização de um trabalho preventivo e educativo. Um

posicionamento claro diante dos desafios e vontade fazem a diferença (Cavalleiro, 2001, p. 159).

A obrigatoriedade da Lei 10.639/03, mostra a necessidade dos currículos de todas as disciplinas, inclusive a de Geografia, serem repensados e adaptados, bem como as práticas docentes, para a efetivação de uma educação para as relações étnico-raciais. Os desafios para que isso ocorra são muitos e Santos (2011, p. 79) nos lembra que:

é evidente a importância da Geografia na desconstrução de conhecimentos ultrapassados que foram historicamente produzidos, enraizados e reproduzidos, com o intuito de proporcionar a reflexão e atuação dos estudantes em situações-problema na sociedade, pois a ciência geográfica tem um caráter interventor evidente, por meio de seu objeto de análise, o espaço geográfico, que é constantemente vivenciado. Assim, pode-se dizer que a Geografia escolar é um importante viabilizador do desenvolvimento da prática antirracista na escola.

Dessa forma, o currículo é uma importante ferramenta de planejamento que pode possibilitar a efetivação de uma educação antirracista por meio das práticas de ensino. Analisando o papel do conteúdo no currículo, a discussão da educação para as relações étnico-raciais possibilita a inserção de diversos conhecimentos, proporcionando um rompimento com a perspectiva da ciência moderna, expressa por Santos (2009) como uma ecologia de saberes.

É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento (Santos 2009, p. 44-45).

Essa diversidade de conhecimentos vivos se interrelacionam possibilitando uma discussão focada na ruptura do conhecimento único sem, necessariamente, desconsiderar a produção já existente, mas sim proporcionando o contato com outras experiências e produções científicas e não-científicas na compreensão de um contexto, sugerindo uma contraposição aos aspectos dominantes do conhecimento colonial. Segundo Ribeiro (2019), a Lei representa a oportunidade de democratizar as relações étnico-raciais na escola e na sociedade, considerando que

a Lei 10.639/03 possui potencial para inserir saberes outros nos currículos, trabalhando pela construção de uma ecologia de saberes e tradução intercultural, a partir da consideração de que o conhecimento, a cultura e a organização social produzidos pela população negra são tão válidos e importantes quanto aqueles produzidos pela configuração moderna-ocidental (Ribeiro, 2019, p. 307).

É preciso entender como o ensino de Geografia está relacionado com esses aspectos que influenciam direta ou indiretamente a ciência geográfica, tendo em vista, esse imenso potencial de propor práticas que rompam com a discriminação na sala de aula.

Nesse sentido, essa disciplina assume grande importância dentro da temática da pluralidade cultural no processo de ensino, sobretudo no que diz respeito às características dos territórios dos diferentes grupos étnicos e culturais que convivem no espaço nacional, assim como aponta as espacialidades das desigualdades socioeconômicas e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, ou seja, possibilita ao aluno um contato com um Brasil de uma geografia complexa, multifacetada e cuja população não está devidamente conhecida (Anjos, 2005, p. 177).

Após vinte anos da promulgação da Lei 10.639/03, ainda são muitos os desafios enfrentados para implementação de uma educação para as relações étnico-raciais na Geografia. Através das leituras e estudos realizados durante este trabalho, foi possível perceber que as pesquisas nas áreas das relações étnico-raciais em Geografia ainda são poucas, indicam que essa temática não é amplamente trabalhada nos espaços acadêmicos, e os cursos de graduação nem sempre trazem disciplinas que abordam a questão racial. Como resultado temos trabalhos individuais e iniciativas isoladas de professores da rede de ensino básico no Brasil.

Analisando o Currículo em Movimento do Distrito Federal Anos Iniciais, sobre a questão étnico-racial no componente Geografia, podemos fazer a seguinte discussão, o Currículo em Movimento está em consonância com os objetivos de aprendizagem do Ensino Fundamental apresentados nas normativas pedagógicas da SEEDF, pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN, de 2013. Dessa forma, é esperado que os estudantes do Ensino Fundamental assumam, em seu percurso formativo, a condição de sujeitos de direito e construam, gradativamente, sua cidadania. O currículo apresenta ainda um importante destaque, dizendo que: Após anos de lutas de diversos grupos sociais, algumas conquistas educacionais foram alcançadas, como a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana, afro-brasileira (Brasil, 2003) e indígena (Brasil, 2008).

Tal mudança legislativa deve se consolidar em práticas reais nas escolas, possibilitando melhor compreensão das diferenças étnico-raciais e respeito às diversas culturas. Além disso, a análise crítica acerca desses assuntos pode contribuir no processo de desconstrução de estereótipos e estigmas construídos historicamente (Distrito Federal, 2018a, p. 273).

Assim, entre muitos outros conteúdos previstos, encontramos: “A formação das matrizes populacionais brasileiras (indígenas, africanas e europeias). Políticas de ações afirmativas. Combate ao racismo e à discriminação de todos os tipos de preconceitos”.

“Superação do racismo e de preconceitos: igualdade na diversidade”. “As diversas formas de resistência da população negra como a capoeira, quilombos rurais e urbanos, fugas, etc.”. “Os movimentos sociais e a imprensa negra: a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações”.

A escola é um dos principais ambientes no qual crianças e adolescentes vivenciam experiências coletivas – é um espaço de construção de sentidos e memórias –, por isso, é muito importante que se construa um ambiente de respeito ao outro, reconhecendo e respeitando as diferenças, pois “é com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de representar o mundo atribuindo significado a tudo que o cerca” (Brasil, 2006, p. 29).

Entretanto, a construção de práticas educativas pautadas na valorização da diversidade racial, exige um novo olhar para as construções teórico-metodológicas que possam ser concretizadas no cotidiano escolar de forma gradual, colaborativa e democrática. Desse modo, o trabalho pedagógico deve ser organizado de forma a valorizar os saberes dos alunos e suas raízes, especialmente por meio de práticas interdisciplinares, mobilizadas pelo Currículo em Movimento e seus eixos transversais.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, apresenta avanços ao trazer para o seu currículo a possibilidade de levar aos alunos diferentes referenciais de leitura do mundo, com vivências diversificadas, utilizando como base do trabalho pedagógico os eixos transversais, apresenta mecanismos que proporcionam uma importante discussão e expansão acerca das questões raciais, do fortalecimento e engajamento da comunidade escolar na luta antirracista e na instrumentalização dessa temática na prática pedagógica. É preciso agora, colocar em prática o trabalho antirracista em sala de aula, não como um evento celebrado uma vez ao ano, mas como parte do planejamento diário dos professores.

### **3.1 Descrição do produto educacional**

“Assim as semanas, assim os meses, assim os anos. E choviam almanaques, muitos deles entremeados e adornados de figuras, de versos, de contos, de anedotas, de mil coisas recreativas. E choviam. E chovem. E hão de chover almanaques (...)”.  
Machado de Assis (Almanaque das Fluminenses – 1890)

O Almanaque é um estilo de publicação que originalmente se organizava em torno das estações do ano ou do calendário, oferecendo indicações de trechos literários, poesias, adivinhações, dentre outros.

Ainda na antiguidade podemos encontrar palavras que remetem à origem da expressão almanaque. Na antiga Grécia, por exemplo, Eusébio chamava de *alamanakon* os calendários egípcios. Para Nascentes (1955), a referida expressão vem do árabe *almanakh*, que significa lugar onde mandamos ajoelhar os camelos e, por conta disso, seria um espaço de descanso, onde se ouvia contos. Além disso, o almanaque foi relacionado, com o passar dos anos, às passagens do Sol nos signos do zodíaco e/ou a livros-calendários que demarcam algumas dinâmicas do tempo (dias, meses, anos, fases da Lua, estações do ano, datas comemorativas, plantio e colheita, entre outros.).

De acordo com Correia e Guerreiro (1986) almanaque era uma espécie de presente oferecido pelos astrólogos, no início de cada ano, a soberanos do oriente, contendo informações sobre o movimento dos astros, especialmente do sol e da lua. Esta prática foi transferida posteriormente para o Ocidente, popularizando-se a partir do século XIX, com inserção em espaços rurais e urbanos e em todas as classes sociais.

No século XIX, sobretudo na sua segunda metade, os Almanques impuseram-se em quantidade, com incontestável importância, se bem que completamente distanciados do avanço científico e técnico. De acordo com os seus públicos, podem ser um pequeno folheto, dirigido à população rural, e dos arredores das cidades, ou, então, aumentar o número de páginas, tornando-se num instrumento de divulgação de conhecimentos quer para um público geral, mais burguês e cidadão, quer junto de algumas camadas sociais diferenciadas por ideários políticos, religiosos ou por outros interesses muito específicos (Correia; Guerreiro, 1986, p. 43).

Desde as primeiras décadas do século XX, em várias partes do mundo, a publicação de almanaques anuais tinha grande prestígio junto às famílias, sendo tamanha a sua abrangência e importância no cotidiano que um tradicional almanaque francês, o *Almanach Hachette*, se subintitulava *Petite Encyclopédie Populaire de la Vie Pratique* (Pequena Enciclopédia Popular da Vida Prática).

No Brasil, os almanaques também tiveram boa aceitação, estimulados especialmente pela indústria farmacêutica preocupada em divulgar os seus produtos. Os almanaques farmacêuticos aliavam publicidade comercial, normas familiares e projeto de higienização, mas também serviram para colaborar com o projeto de formação da identidade nacional brasileira. Aqui os almanaques também eram considerados uma minienciclopédia do cotidiano. Até meados dos anos 70 as famílias letradas procuravam, ao fim de cada ano, os almanaques do ano vindouro, sem que isso significasse o descarte do almanaque anterior, pois neles, diversão e informação se misturavam de maneira tão singular que era sempre possível, e comum, numa relida, descobrir alguma novidade.

O Almanaque é constituído por diferentes estilos literários, atingindo uma diversidade de leitores. A variedade de temas abordados tem por objetivo despertar o desejo de continuar lendo; o almanaque não exige uma leitura sequencial, cada página é um universo de leitura a ser explorado.

Pelo fato de conter diversos gêneros textuais e ter um caráter lúdico, a utilização do almanaque pode ser uma excelente estratégia para estimular a leitura e a escrita em qualquer ambiente social, especialmente na escola.

Diante de tudo o que foi pesquisado e estudado, o Produto Educacional criado na forma de um Almanaque (apêndice 3), foi pensado como um material, diferente do que é comumente abordado nos livros didáticos, que possa ser capaz de contar uma nova história sobre o continente africano e os seus povos, derrubando estereótipos, contribuindo para a formação de uma autoimagem positiva das crianças negras e auxiliando na construção de uma educação antirracista.

Para melhorar a organização, facilitar o manuseio e as intervenções pedagógicas, o almanaque está dividido em cinco seções: “LOCALIZE”, “VOCÊ SABIA?”, “SEGREDOS DOS GRIOTS”, “DELÍCIAS DA ÁFRICA” e “BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS”.

Na seção “LOCALIZE”, as crianças poderão conhecer, através dos mapas, locais que foram e ainda são importantes na nossa história e na história africana.

Na seção “VOCÊ SABIA?” os alunos terão acesso a alguns fatos, pouco conhecidos, sobre o continente africano e seus diversos povos, e como eles foram importantes na construção do nosso país.

Na tradição africana, os “griots” (dizemos *griôs*) e “*griottes*” (mulheres) são contadores de histórias, muito sábios e respeitados nas comunidades onde vivem. Em SEGREDOS DOS GRIOTS as crianças poderão ler e interpretar alguns contos da África antiga.

A cultura africana se reflete em vários pratos típicos brasileiros, na seção “DELÍCIAS DA ÁFRICA”, os alunos poderão conhecer e preparar alguns desses pratos.

Criança é criança em toda parte do mundo, e como tal tem o direito e a necessidade de brincar. A seção “BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS”, traz alguns brinquedos e brincadeiras da cultura africana, assim os alunos poderão conhecê-las se divertirem juntos.

Foi acrescentada uma última seção de “EXTRAS”, com algumas informações importantes e atividades em que os alunos poderão se divertir e aprender ao mesmo tempo.

O Almanaque não será inserido neste texto sobre o produto obtido, pois será apresentado de forma específica, no tópico seguinte.

Acredito que a principal contribuição desse almanaque, possa ser a de propiciar um novo olhar, por parte das crianças e até mesmo de alguns adultos, sobre uma África pouco conhecida, ajudando a desconstruir ideias estereotipadas e preconceitos estruturais que pesam sobre a população afro-brasileira.

### **3.2 Relatório da aplicação do almanaque afro-geográfico**

O produto educacional apresenta-se como uma forma de tornar pública a pesquisa realizada durante o mestrado profissional e caracteriza-se como um recurso com estratégias educacionais que favorece a prática pedagógica. No caso do Almanaque Afro-Geográfico, trata-se de um produto educacional pensado e desenvolvido como um material, diferente do que é comumente abordado nos livros didáticos sobre a história afro-brasileira e africana, com o intuito de promover o aprendizado de uma nova história sobre o continente africano, os seus povos e os seus descendentes que representam mais da metade da população brasileira; este material também visa contribuir para quebrar estereótipos sobre a população afro-brasileira e sua cultura; contribuir com o planejamento pedagógico dos professores da Educação Básica; auxiliar na formação de uma auto imagem positiva das crianças negras e favorecer a construção de uma educação antirracista.

Este relatório tem como objetivo compartilhar a experiência da aplicação das atividades propostas no Almanaque Afro-Geográfico, as imagens apresentadas foram reproduzidas do almanaque no formato de cartaz para uso coletivo no quadro, durante as aulas e estarão acompanhadas das páginas que compõem o Produto Educacional original, demonstrando como o material pode ser utilizado tanto de forma individual quanto coletiva. Para a aplicação das atividades escritas sugeridas no Almanaque, como palavras-cruzadas, foi criado um bloquinho para cada aluno reunindo todas essas atividades, para que cada um pudesse realizá-las individualmente. A aplicação foi realizada em sete encontros com aproximadamente 1h 30min de duração cada um.

#### **1º Encontro**

A turma escolhida para a aplicação e experimentação das atividades do almanaque foi um 5º ano da escola, composto por 23 alunos. As crianças se mostraram muito receptivas ao formato das aulas, que expliquei durante este encontro de apresentação. Neste primeiro momento me apresentei, pedi para que os alunos se apresentassem para mim, respondi algumas

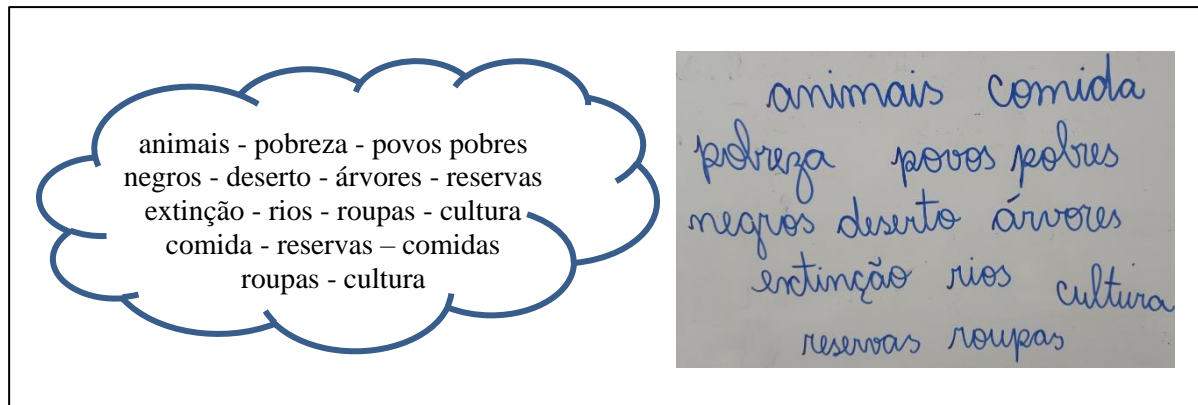
dúvidas sobre o curso de mestrado, sobre como aconteceriam as nossas aulas e deixei os alunos a vontade para participarem ou não desses encontros, todos se mostraram entusiasmados com a proposta apresentada.

- Relato da atividade desenvolvida:

Nesta aula introdutória propus uma dinâmica inspirada na ferramenta digital Nuvem de Palavras, lançando a seguinte questão para a turma: “Qual palavra vem à sua cabeça quando você escuta a palavra **ÁFRICA?**”

As respostas dadas pelos alunos foram as seguintes palavras que anotei no quadro, conforme a figura 1.

Figura 1 - Nuvem de palavras



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Nem todos os alunos conseguiram pensar e dizer uma palavra diferente das que já tinham sido ditas. Essa dinâmica foi importante para conhecer um pouco do repertório mental e imagético das crianças sobre o continente africano, e identificar possíveis pré-conceitos e estereótipos carregados por elas. Podemos perceber que fora as palavras que indicam características físicas (deserto, árvores, rios, animais) e características culturais (comidas, roupas, cultura) nenhuma palavra positiva foi dita a respeito da África. A palavra negros, de acordo com a criança que a falou, refere-se a cor da pele das pessoas que vivem na África, sem nenhum enfoque preconceituoso ou depreciativo.

Não foi nenhuma surpresa constatar que no imaginário das crianças a África é pensada da forma como a história oficial e a mídia representam esse continente: famoso pela sua fauna exuberante e destacado pela pobreza e a fome.

Para finalizar este primeiro contato com a turma, solicitei que as crianças produzissem um autorretrato (**apêndice 1**). Podemos definir o autorretrato como retrato feito por um

indivíduo de si próprio, é um retrato que representa o que ele imagina, deseja ou idealiza ser. Essa representação pode ser semelhante a uma imagem refletida no espelho, uma descrição fiel da imagem externa, ou refletir o estado interno, sentimentos, particularidades, o que contém em seu corpo e a forma como se vê no mundo. Dessa forma, revela algo mais profundo do que a imagem pessoal, como emoções, pensamentos, medos, dores, anseios e autoestima (Rauen; Momoli, 2015). Assim, o autorretrato pode ser útil para refletir sobre sua identidade, aprimorando a capacidade de observação e sensibilidade do olhar em relação a si mesmo, e na construção da identidade em relação à comunidade (Rauen; Momoli, 2015).

A criação de um autorretrato é um processo complexo que envolve pensar, expressar, interpretar, criar e transmitir. Ao se autorretratar, o sujeito organiza seus pensamentos e seus sentimentos, com o objetivo de dar significado à sua imagem. Ao propor um momento para parar, olhar e analisar a si mesmo, a técnica do autorretrato pode evocar questionamentos como: "Quem sou eu?" "Como eu sou?", "Como eu estou?", "Como eu me vejo?", "Como eu me sinto?", "Será que a minha imagem refletida no espelho é vista da mesma forma por mim e pelos outros?", "Como o meio em que vivo interfere na imagem que estou vendo?", "Como eu gostaria de me parecer?". Esses questionamentos são importantes na construção da identidade.

Expliquei que o trabalho deveria ser feito com seriedade e que o desenho deveria ser uma representação fiel do seu próprio rosto, de acordo com as habilidades de cada um. Durante a execução da atividade escutei conversas entre os alunos do tipo:

- *Eu não sei desenhar bem...*
- *O trabalho do 'fulano' é melhor.*
- *Me empresta o lápis cor de pele (em referência ao lápis rosa claro).*

Durante a atividade, foi possível perceber que alguns alunos não atenderam a recomendação e criaram autorretratos inspirados em personagens de animes e em formas geométricas, enquanto outros se autorretrataram de forma fiel, de acordo com suas habilidades, já as cores utilizadas para representar os tons de peles foram aplicadas, na maior parte dos desenhos, de forma bem leve sem considerar a real tonalidade da cor de cada um. Isso pode indicar uma dificuldade de autorreconhecimento dos estudantes enquanto pessoas negras e pardas, ou ainda, pode demonstrar a falta de repertório e representatividade para se identificar dessa forma.



Figura 3 - Mapa da África



Fonte: Almanaque Afro-geográfico

Depois lancei as seguintes questões: “Quando começou a história do continente africano?”, “Vocês sabiam que a África é considerada por muitos estudiosos como o berço da humanidade?”.

A partir desses questionamentos, conversamos sobre a teoria que explica o possível surgimento da vida no continente africano, e sobre como na África antiga existiram grandes reinos e civilizações, identificando no mapa onde eles se localizavam. A turma se mostrou interessada e participativa, alguns alunos disseram que só tinham ouvido falar do Egito, através de documentários assistidos em casa e acharam muito legal conhecer outros lugares com grande desenvolvimento arquitetônico e cultural em uma época tão antiga.

Figura 4 - Desenvolvimento arquitetônico e cultural da época antiga

**VOCÊ SABIA?**

Você sabia que, ao contrário do que a história comumente conta da nos leva a acreditar, a história africana não se iniciou com a escravidão? Também chamada de continente mãe, a África é considerada o berço da humanidade por ter sido o local onde, provavelmente surgiram os primeiros hominídeos (os antepassados de ser humano) que evoluíram para o homem moderno e se espalhará pelo mundo. A África também abriga algumas das mais antigas e importantes civilizações humanas. Conheça algumas delas:

**REINO DE GANA**

Esta civilização é localizada próxima a uma imensa mina de ouro, os habitantes eram tão ricos, que até os cachorros usavam coleiras de ouro. Por causa dessa riqueza, tornou-se uma grande influência africana, realizando negócios e trocas comerciais com os europeus. O apogeu do Reino de Gana aconteceu entre os anos de 700 e 1200 d.C. Mas, tamanha riqueza chamou a atenção de vizinhos invejosos. O Reino de Gana acabou em 1240, sendo absorvido pelo Império de Mali.



Foto: Reprodução/Aventuras na História

**IMPÉRIO DE MALI**

Este império surgiu e cresceu entre os séculos 13 e 16. Também é localizada próxima a minas de ouro e campos férteis. Seu primeiro rei era conhecido como Rei Leão, mas seu governante mais influente foi Mansa Musa, o homem mais rico da história e letrou e colas mesquita e até uma universidade na forma do Djimbuktu a capital do Mali, em um dos principais centros de educação cultural na África.



Foto: Reprodução/Aventuras na História

**EGITO**

O Egito surgiu há mais de 4000 anos antes de Cristo, no extremo nordeste da África, em uma região de características desérticas graças a dominação de técnicas agrícolas que permitia a alimentação de um grande número de pessoas de sua forma a civilização egípcia floresceu graças aos abundantes recursos hídricos e terras férteis que se localizava nas margens do rio Nilo.



Fonte: Wikipédia.

**REINO DE KUSH**

Antiga colônia do Egito, o Reino de Kush misturava a cultura egípcia com a de outros povos africanos. Esta civilização construiu diversas pirâmides assim como os egípcios, a doravos deuses e, até realizava mumificação dos mortos. Ricas por causa do ferro, no Reino de Kush as mulheres tinham importância política. Foi invadida por volta de ano 350 d.C, pelo Império de Axum.



Foto: Reprodução/Aventuras na História

Fonte: Almanaque Afro-geográfico

Figura 5 - Lugares arquitetônico da época antiga



Fonte: Almanaque Afro-geográfico

Essa atividade foi muito relevante para que os alunos entendessem que a história da África não se iniciou com o processo de escravização europeu no continente, que ali existiam povos e reinos com variados graus de desenvolvimento e de estrutura sociocultural.

Foi então que um aluno fez a seguinte pergunta:

- *Professora, mas lá na África hoje só existe tipo bichos, animais e árvores?*

Perguntei o porquê de ele pensar isso, e ele justificou que tinha visto um programa de safari e o local era assim, só tinha bichos e algumas árvores.

Essa pergunta foi um ótimo gancho para a próxima atividade, comecei colocando no quadro cartazes com imagens de alguns centros urbanos de países africanos, em seguida perguntei em qual local do mundo eles achavam que aquele lugar ficava. As respostas foram variadas, desde Dubai, Europa, Brasil e Estados Unidos, mas nenhum aluno sugeriu a África ou algum país africano como sendo o local onde ficavam as cidades retratadas.

Figura 6 - Centro urbano de países africanos



Fonte: Almanaque Afro-geográfico

Figura 7 - Grandes cidades de países africanos

**VOCÊ SABIA?**

Quando você escuta algo sobre a África, o que lhe vem à cabeça? Programas mostrando elefantes e leões? Imagem de um lugar muito pobre, com pessoas que vivem em cabanas e precisam caçar para poder comer? Uma paisagem seca, e poeirenta onde não existe água? Um povo atrasado que sempre viveu na miséria? Infelizmente esse modo de ver e pensar o continente africano tem sido propagado pela mídia durante muito tempo. Existe sim na África, problemas sociais, escassez de água, como em vários outros continentes, porém ela não se resume a isso. A verdade é outra: já existia na África, uma grande e rica variedade cultural e civilizações avançadíssimas quando os primeiros europeus lá chegaram. E atualmente o continente africano possui cidades modernas e urbanizadas. Conheça algumas delas:

*Centro Cívico de Lagos, maior cidade da Nigéria (Foto: Ade Marquis/Wikimedia Commons)*

*Ilha Victória, em Lagos, Nigéria, maior cidade da África em área e população (Foto: Stephen Okajor/Unsplash)*

*Capital e maior cidade da Etiópia, Addis Abeba tem 4,8 milhões de habitantes em sua área metropolitana (Foto: VW Pics /Colaborador/Getty Images)*

*A Cidade do Cabo é a capital legislativa da África do Sul e é um das principais polos turísticos do país (Foto: Enciclopédia Global)*

*Com 14,5 milhões de habitantes na região metropolitana, Kinshasa, República Democrática do Congo, é considerada a maior área urbana francófona do mundo (Foto: MONUSCO/Myriam Asmani)*

*Luanda, Angola, tem passado por uma rápida expansão econômica e de infraestrutura desde 2002 (Foto: David Stanley/ Wikimedia Commons)*

**DESAFIO:** volte ao mapa da África, na página 03, e tente encontrar os países onde ficam essas grandes cidades.

Você sabe o significado da palavra **francófona**? Essa palavra diz respeito às comunidades cuja língua oficial é o francês.

Fonte: Almanaque Afro-geográfico

Os alunos ficaram muito surpresos em saber que na África existem grandes cidades, então foram convidados a identificar no mapa do continente, os países onde essas cidades se localizam.

Foi um encontro muito produtivo, mas um pouco cansativo para as crianças, devido a quantidade de informações recebidas. No entanto, devido ao tempo disponibilizado para o projeto, foi preciso fazer uma adequação na maneira de realizar as atividades. O ideal seria que cada atividade fosse desenvolvida diariamente ou até semanalmente, para melhor aprofundamento e debate dos temas estudados.

Figura 8 - Mapa e lugares da africanos



Fonte: Almanaque Afro-geográfico

### 3º Encontro

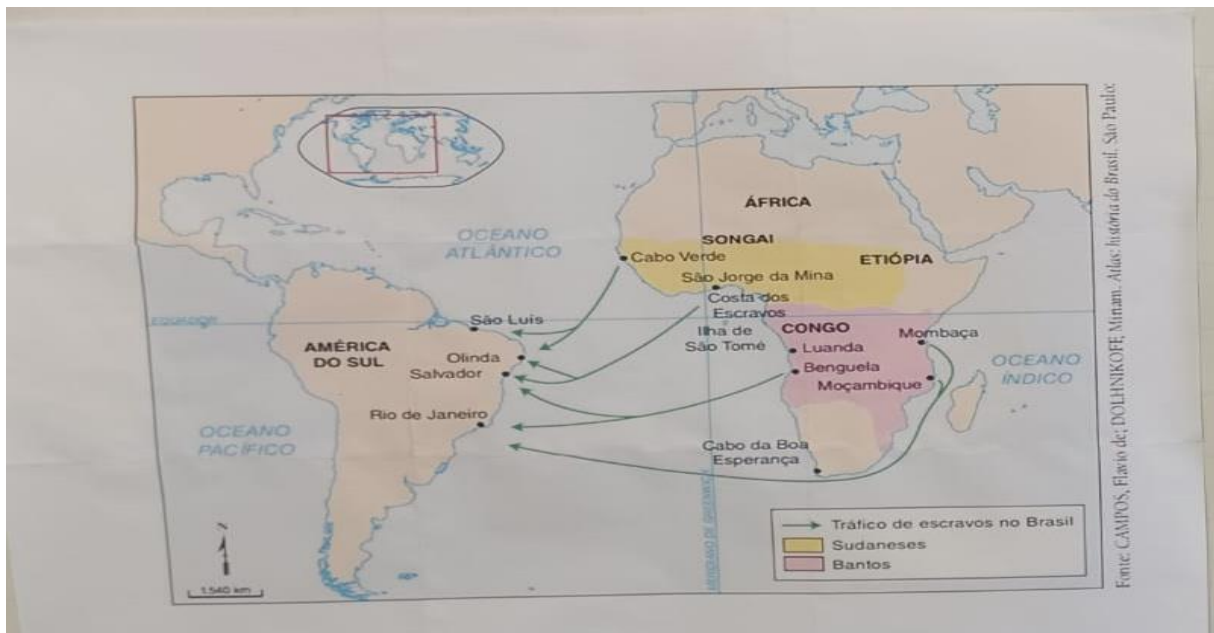
No terceiro, encontro trabalhamos com as atividades sobre de quais países vieram os africanos traficados para o Brasil.

- Relato da atividade desenvolvida:

Iniciei a aula com o cartaz de um mapa apresentando os principais países africanos de onde vieram as pessoas traficadas para o Brasil, e a cidade onde elas eram desembarcadas

quando chegavam aqui. Chamei a atenção dos alunos para que entendessem que a cor amarela e a cor rosa distinguem os dois principais grupos étnicos (Sudaneses e Bantos) a que pertenciam os africanos que foram trazidos para cá e contribuíram para a formação da nossa sociedade com seus saberes, hábitos e costumes.

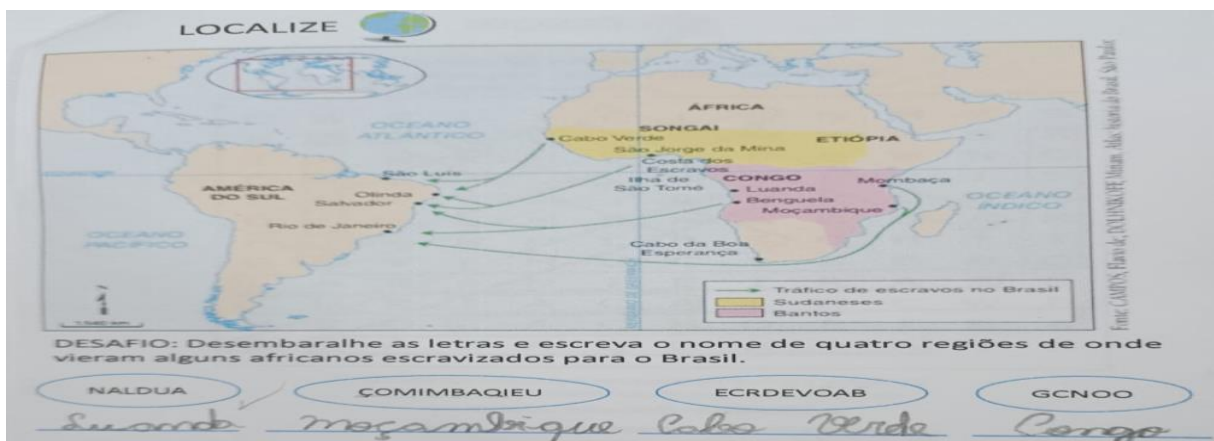
Figura 9 - Grupos étnicos Sudaneses e Bantos



Fonte: Almanaque Afro-geográfico

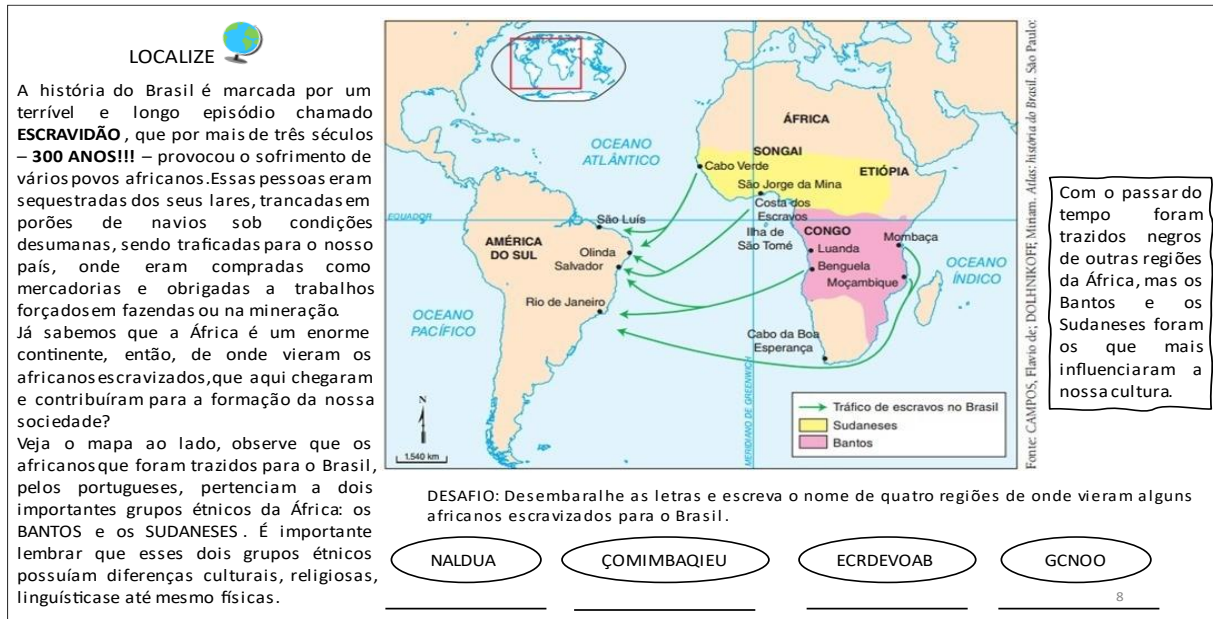
Em seguida entreguei para cada criança uma atividade com a reprodução do mesmo mapa que exploramos coletivamente, com o desafio de desembaralhar as letras, descobrir e escrever os nomes de alguns países de origem dos africanos que foram escravizados para o Brasil.

Figura 10 - Países de origem africana escravizados no Brasil



Fonte: Almanaque Afro-geográfico

Figura 11 - Regiões de onde vieram alguns africanos escravizados no Brasil



Fonte: Almanaque Afro-geográfico

Concluída essa primeira parte da aula, fiz o seguinte questionamento para os estudantes:

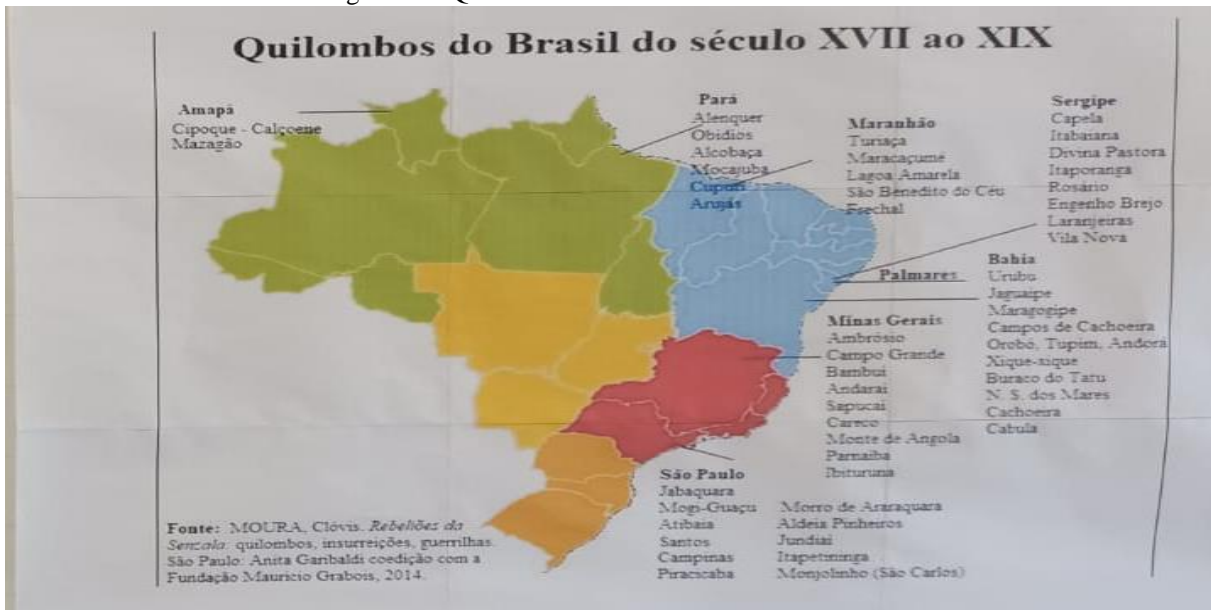
- *Se você vivesse no continente africano nesse período da nossa história, fosse sequestrado para trabalhar de graça, com péssimas condições de vida, sem liberdade, em um lugar totalmente desconhecido e distante da sua casa, o que você acha que faria?*

- *Ficaria paralisado, ou tentaria fazer alguma coisa para mudar a sua situação?*

Todos responderam que tentariam mudar essa situação, que fugiriam e tentariam voltar para casa. Então conversei com eles que os africanos também deveriam ter sentido a mesma coisa que eles, pois não aceitaram docilmente a condição de escravizados a que eram submetidos e se organizaram em grupos para fugir dos locais onde eram mantidos presos. Assim, como era praticamente impossível retornar para sua terra natal, a África, eles fugiam para o meio da mata, e em lugares de difícil acesso formavam novas comunidades que recebiam o nome de **QUILOMBOS**.

Em seguida apresentei um cartaz com o mapa dos principais quilombos existentes no Brasil, durante o período colonial, exploramos oralmente, contando a quantidade de quilombos existentes nessa época, identificando os estados onde se localizavam.

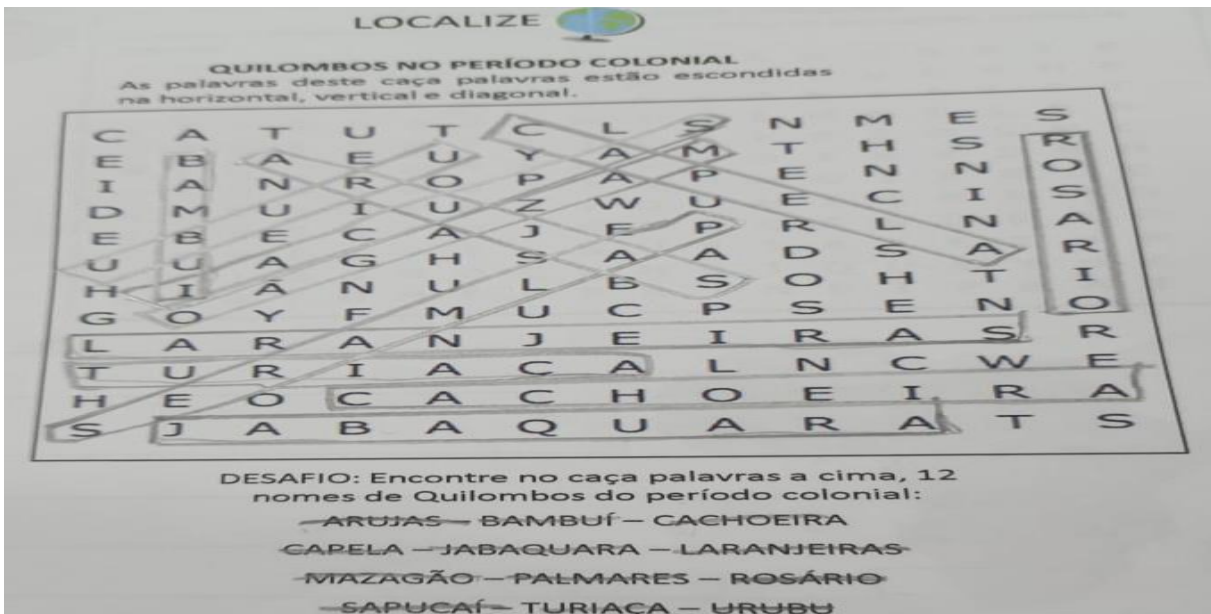
Figura 12 - Quilombos do Brasil Século XVII ao XIX



Fonte: Almanaque Afro-geográfico

Após essa exploração cada aluno recebeu um desafio de caça-palavras, onde deveriam encontrar os nomes de doze quilombos mostrados no mapa.

Figura 13 - Caça-palavras



Fonte: Almanaque Afro-geográfico

Figura 14 - Quilombos no período colonial

**LOCALIZE**

Através do tráfico negreiro, milhares de pessoas chegaram ao Brasil Colônia, trazidas de diferentes regiões do continente africano. Essas pessoas trouxeram para cá vários conhecimentos sobre mineração, plantação, construção, metalurgia e hábitos, idiomas, manifestações culturais, e várias outras contribuições, que foram fundamentais para o desenvolvimento do Brasil. Mas, não pense que os africanos e seus descendentes aqui eram escravizados submetidos a toda espécie de tortura e maus tratos, aceitavam essa realidade. Muitos se revoltavam, provocando rebeliões e fugas, que aconteciam de forma individual ou coletiva. A partir dessas fugas, surgiram vários tipos de comunidades escondidas no meio da mata, que ficaram conhecidas como **QUILOMBOS**.

**Quilombos do Brasil do século XVII ao XIX**

Amapá  
Cipoque - Calçoene  
Maragão

Pará  
Alenquer  
Obidias  
Alcoçaba  
Mocajuba  
Cupari  
Arujá

Maranhão  
Turiça  
Maracaçumé  
Lagoa Amarela  
São Benedito do Céu  
Funchal

Sergipe  
Capela  
Itabaiana  
Divina Pastora  
Itaporanga  
Rosário  
Engenho Brejo  
Laranjeiras  
Vila Nova

Bahia  
Urubu  
Jaguaipe  
Maragogipe  
Campos de Cachoeira  
Orobo, Tupim, Andaraí  
Xique-xique  
Buraco do Tatu  
N. S. dos Mares  
Cachoeira  
Cabula

Palmares

Minas Gerais  
Ambrósio  
Campo Grande  
Bambu  
Andaraí  
Sapucaí  
Careco  
Monte de Angola  
Parnaíba  
Ibituruna

São Paulo  
Jabaquara  
Mogi-Guaçu  
Atibaia  
Santos  
Campinas  
Piracicaba

Morro de Araraquara  
Aldeia Pinheiros  
Jundiá  
Itapetininga  
Monjolinho (São Carlos)

**QUILOMBOS NO PERÍODO COLONIAL**

As palavras deste caça-palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal.

C	A	T	U	T	C	L	S	N	M	E	S
E	B	A	E	U	Y	A	M	T	H	S	R
I	A	N	R	O	P	A	P	E	N	N	O
D	M	U	I	U	Z	W	U	E	C	I	S
E	B	E	C	A	J	E	P	R	L	N	A
U	U	A	G	H	S	A	A	D	S	A	R
H	I	Ã	N	U	L	B	S	O	H	T	I
G	O	Y	F	M	U	C	P	S	E	N	O
L	A	R	A	N	J	E	I	R	A	S	R
T	U	R	I	A	Ç	A	L	N	C	W	E
H	E	O	C	A	C	H	O	E	I	R	A
S	J	A	B	A	Q	U	A	R	A	T	S

DESAFIO: Encontre no caça-palavras a cima, 12 nomes de Quilombos do período colonial:

ARUJAS – BAMBUÍ – CACHOEIRA  
 CAPELA – JABAQUARA – LARANJEIRAS  
 MAZAGÃO – PALMARES – ROSÁRIO  
 SAPUCAÍ – TURIÇA – URUBU

Fonte: MOURA, Clóvis. *Rebeliões da Senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas*. São Paulo: Anita Garibaldi, coedição com a Fundação Maurício Grabois, 2014.

As comunidades de quilombolas eram diferentes umas das outras, pois eram fundadas a partir de diferentes processos de resistência. Ocupavam meios e sistemas muito diversos e desenvolviam diferentes estratégias de exploração dos recursos de seus territórios. As manifestações culturais também variavam de comunidade para comunidade.

Fonte: Almanaque Afro-geográfico

Esse encontro fluiu muito bem, foi uma aula dinâmica e as crianças gostaram das atividades propostas, empolgando-se para desembaralhar as letras e formar, corretamente, os nomes dos países de origem dos africanos que foram traficados para o Brasil. Depois, disputando entre si para ver quem conseguiria resolver primeiro, o caça-palavras com os nomes de alguns quilombos formados nessa época. Acima de tudo mostraram-se felizes em descobrir que os negros escravizados neste período triste da nossa história, não se conformaram com essa situação injusta e lutaram por sua liberdade.

#### 4º Encontro

No quarto encontro, foram aplicadas as atividades sobre os líderes negros que lutaram contra a escravidão durante o período colonial, e sobre os territórios quilombolas atuais.

- Relato da atividade desenvolvida:

Iniciei a aula retomando a conclusão do encontro anterior, de que os africanos resistiram contra o processo de escravização e lutaram pela sua liberdade. Então coloquei no quadro fotografias ou pinturas de alguns heróis na luta contra a escravidão.

Figura 15 - Heróis na luta contra a escravidão

**VOCÊ SABIA? ?**

Você sabia que, a escravidão no Brasil começou por volta de 1530, com a invasão dos portugueses e que os indígenas foram os primeiros povos escravizados aqui, mas acabaram sendo substituídos pelos negros? Você sabia que, estima-se que cerca de 4,8 milhões de africanos foram traficados para o Brasil durante todo o período que durou a escravidão? E que desde o início essa exploração orientada a força de trabalho foi marcada pela resistência lutada pelos negros? Você sabia que, essas pessoas são apagadas da história para que seja perpetuada a história branca/europeia e todos os privilégios que ela representa na sociedade? Conheça agora algumas dessas pessoas que resistiram e lutaram contra a escravidão no Brasil no período colonial:

<p><b>AQUALTUNE</b></p>  <p>Aqualtune (foto: MarcFerez, 1885/ Domínio Público)</p>	<p><b>TEREZA DE BENGUELA</b></p>  <p>Tereza de Benguela (foto: Domínio Público)</p>	<p><b>COSME BENTO</b></p>  <p>Representação Ilustrativa de Cosme Bento (foto: Reprodução/Google)</p>	<p><b>QUINTINO DE LACERDA</b></p>  <p>Quintino de Lacerda (foto: Reprodução/Prefeitura de Santos)</p>	<p><b>FRANCISCO JOSÉ DO NASCIMENTO</b></p>  <p>Dragão do Mar (foto: Arquivo do Museu do Ceará)</p>	<p><b>JOSÉ DO PATROCÍNIO</b></p>  <p>José do Patrocínio (foto: Reprodução/Domínio Público)</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**LUÍSA MAHIN**  
Ilustração de Luísa Mahin  
(foto: Reprodução/Wikipédia)

**LUÍS GAMA**  
Luís Gama  
(foto: Reprodução/Domínio Público)

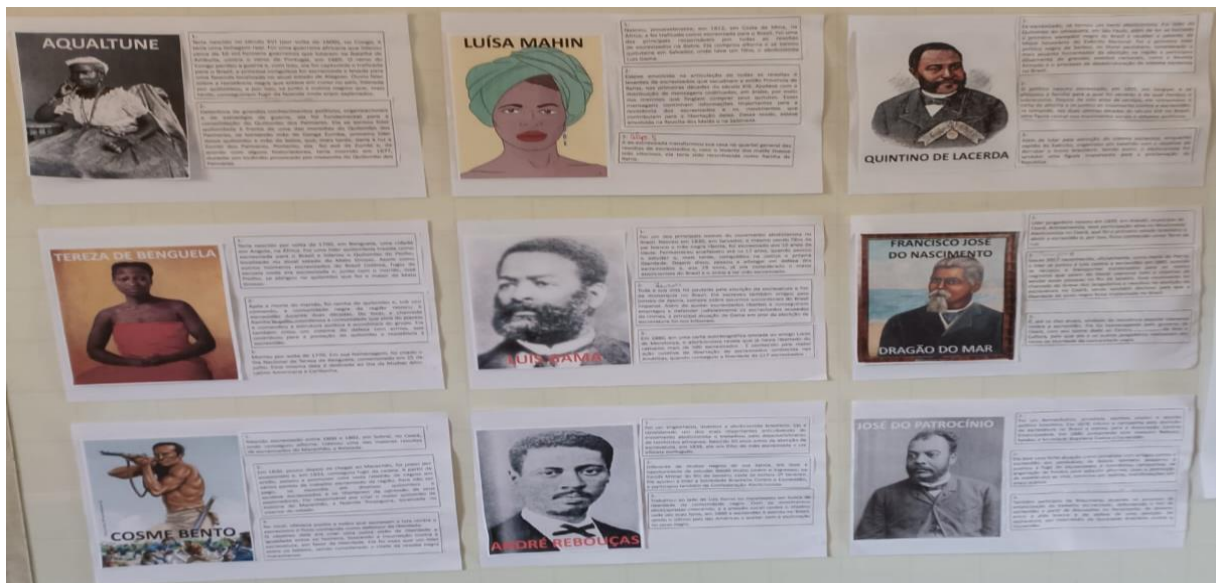
**ANDRÉ REBOUÇAS**  
André Rebouças  
(foto: Reprodução/Domínio Público)

**DESAFIO:** Pesquise sobre a vida e a história dessas e de outras pessoas negras para descobrir as contribuições e importância que elas tiveram na construção da história do nosso país. Com as informações coletadas, o desafio será criar um álbum da turma com as personalidades que lutaram contra a escravidão e pela liberdade dos negros no Brasil.

Fonte: Almanaque Afro-geográfico

Depois, entreguei para cada aluno trechos da biografia desses heróis, cada um leu o texto que pegou, o desafio era tentar descobrir a quem pertenciam àquelas informações. Foi um momento de muita reflexão. Quando iniciamos a atividade perguntei se eles conheciam a história de alguma pessoa negra que houvesse lutado contra a escravidão, várias crianças disseram já ter estudado ou escutado em algum momento o nome de Zumbi dos Palmares, por isso, ficaram entusiasmados em conhecer outros nomes e histórias de pessoas que ajudaram na luta contra a escravidão e no processo de abolição da escravatura.

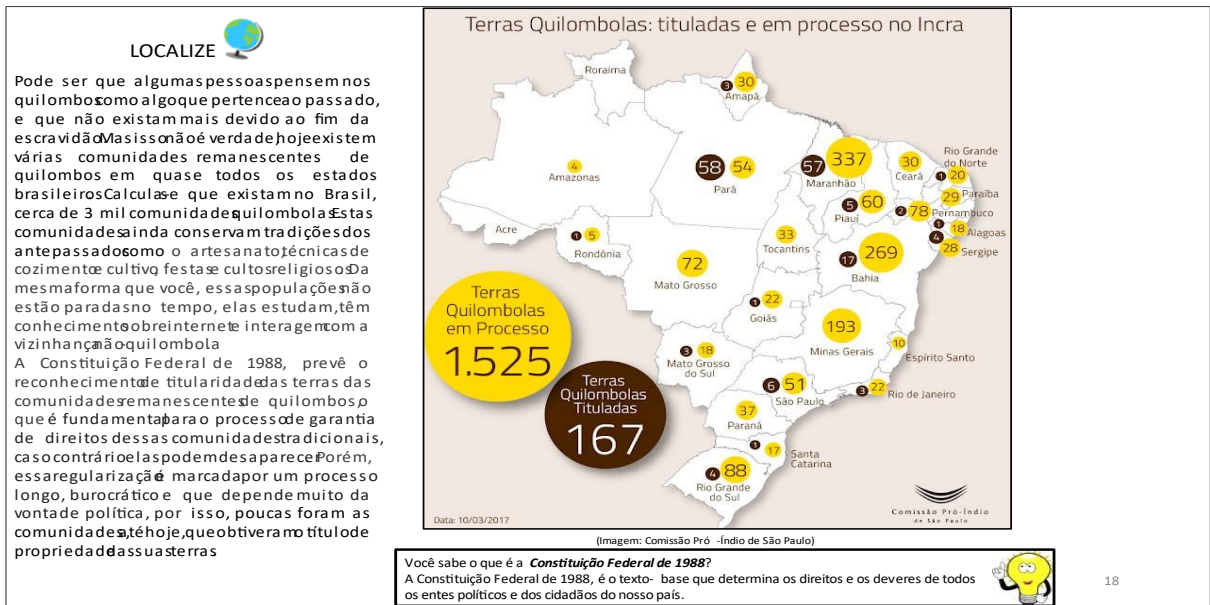
Figura 16 - Biografia de heróis africanos



Fonte: Almanaque Afro-geográfico

Em seguida, apresentei o cartaz com os territórios quilombolas que existem até hoje no Brasil e conversamos sobre o porquê da importância da regularização desses espaços para a população afrodescendente; e que essa questão é alvo de constantes disputas entre quilombolas, especuladores imobiliários e fazendeiros.

Figura 17- Terras quilombolas



Fonte: Almanaque Afro-geográfico

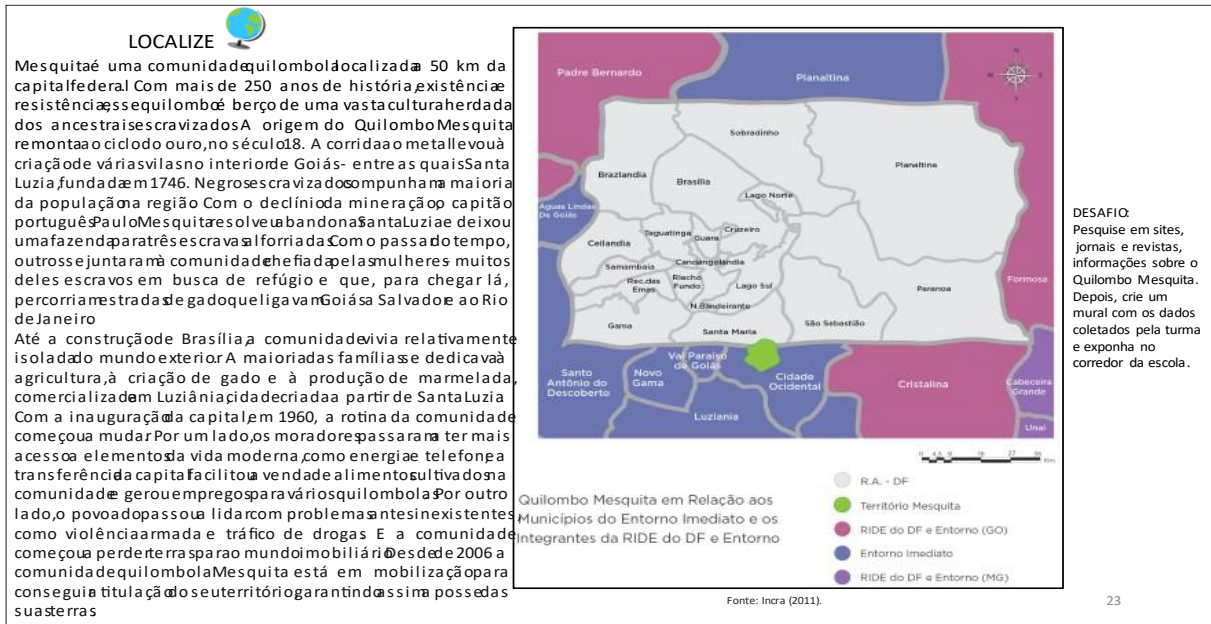
Trouxe também para a turma, a informação de que existe uma área remanescente de quilombo bem próxima da nossa cidade, o Quilombo Mesquita.

Figura 18 - Área remanescente de quilombo



Fonte: Almanaque Afro-geográfico

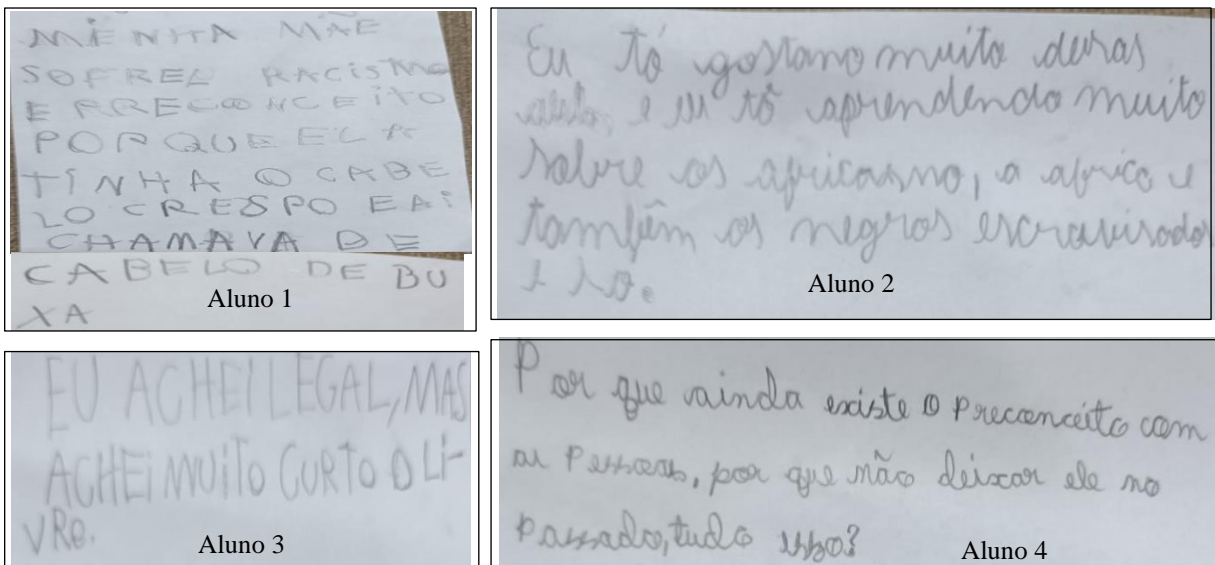
Figura 19 - Quilombo Mesquita



Fonte: Almanaque Afro-geográfico

Depois, distribuí para cada aluno um pedaço de papel para que, aqueles que quisessem, escrevesse algum comentário, dúvida, sugestão ou fato que se sentisse à vontade para compartilhar, de forma anônima ou se identificando se assim desejasse. A grande maioria escreveu que estava gostando muito das aulas, que estavam aprendendo muita coisa sobre a história da África, dos africanos e das pessoas negras que vivem no Brasil. Apresento a seguir os quatro comentários que mais me chamaram a atenção e acredito ser importante destacá-los para reflexão.

Figura 20 - Comentários dos alunos sobre as aulas



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O comentário do primeiro aluno traz um exemplo de racismo que, ainda hoje, é muito praticado na sociedade. A fala do segundo aluno é uma avaliação espontânea sobre a proposta aplicada, o terceiro aluno também faz uma avaliação dessa proposta, mas apresenta uma crítica sobre o tamanho, quantidade de páginas, do bloco de atividades. O comentário do quarto aluno é uma indagação, cuja resposta é complexa, exige estudo, criticidade e um grau de maturidade que eles ainda não possuem.

Foi um encontro muito bom, os alunos mostraram-se interessados e participativos tanto nos momentos de leitura, quanto nos momentos de interação, compartilhando dúvidas e histórias vividas por eles próprios, por algum parente ou conhecido.


## 5º Encontro

No quinto encontro, foram trabalhadas as atividades sobre as contribuições africanas nas ciências, e sobre os países africanos de língua portuguesa.

- Relato da atividade desenvolvida:

Para essa atividade, entreguei para cada aluno um desafio de palavras-cruzadas, cuja respostas eram os nomes de áreas das ciências que tiveram grandes contribuições de povos africanos.

Figura 21 - Ciências que contribuíram com o povo africano

**VOCÊ SABIA?** 

Muitas pessoas desconhecem a existência das contribuições de negros e negras para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, esse fato está fortemente relacionado à cultura eurocêntrica da sociedade, onde a genialidade provém apenas do homem branco. Por este e outros motivos, nas escolas, em programas de televisão, cinema e também nas relações sociais é revelada apenas a contribuição do homem branco para o desenvolvimento dessas inovações, enquanto para negros e indígenas restam "apenas" contribuições no campo da arte, cultura, esporte e religião. Mas será que existem contribuições feitas pelos povos africanos, no desenvolvimento da ciência e da tecnologia? Claro que sim!!! Conheça agora algumas delas:

**AGRICULTURA**  
Os antigos egípcios inventaram por volta de 2700 a.C., o arado puxado por bois, essa primeira técnica de agricultura revolucionou a produção agrícola.

**MINERAÇÃO**  
Os antigos egípcios também são responsáveis pelas primeiras técnicas de mineração de metais preciosos como: ouro, estanho, ferro, cobre, entre outros.

**ESCRITA E PAPEL**  
Os africanos antigos também foram os primeiros a desenvolver a escrita e o papel, este último vindo da planta Papiro, abundante nas margens do Rio Nilo.

DESAFIO: Arte em "Papiro"  
Vamos produzir um papiro, escolher um tema estudado até aqui, e depois desenhar neste papiro. Para isso você vai precisar de: folha de cartolina, gaze, cola branca, lápis preto e tinta guache. Siga o passo a passo:

**ASTRONOMIA**  
O conhecimento dos Dogon, no Mali, em relação à astronomia é antigo. Há dados que informam que eles conheciam, desde há 5 ou 7 séculos antes da Era Cristã, o sistema solar, a Via Láctea com sua estrutura espiral, as luas de Júpiter e os anéis de Saturno. Já compreendiam que o universo é habitado por milhões de estrelas e que a lua era deserta e inabitada, sendo refletida pelo sol à noite.

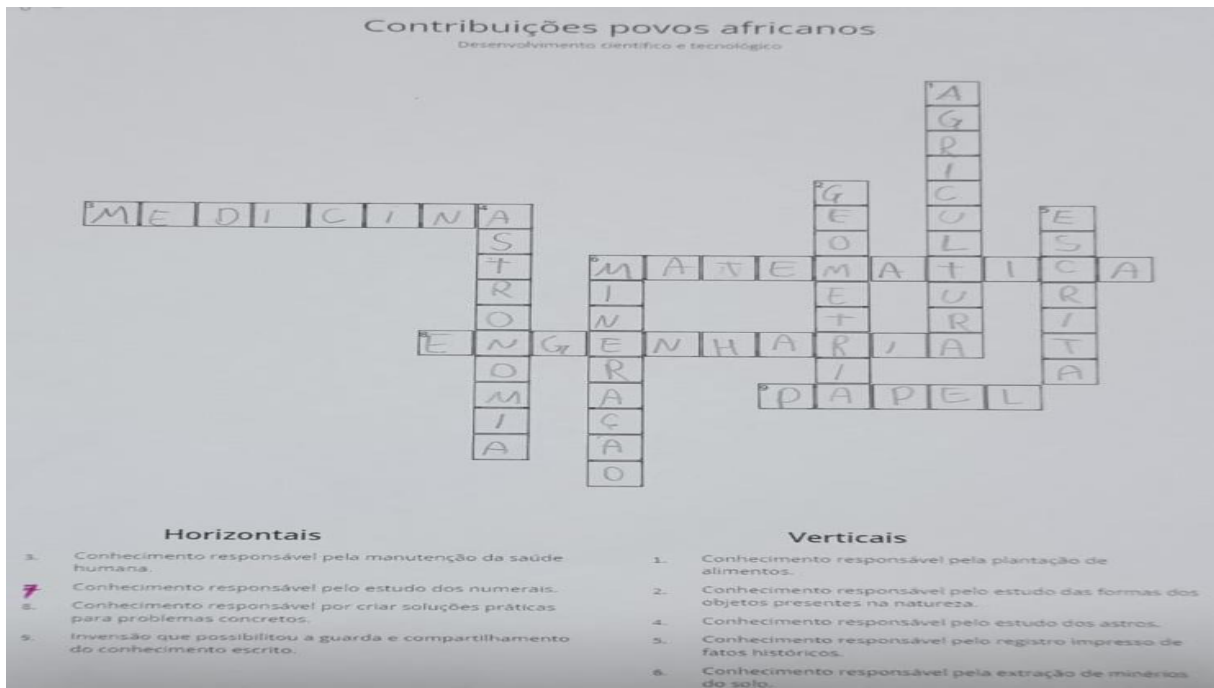
**MATEMÁTICA, GEOMETRIA E ENGENHARIA**  
Essas três ciências tem na África um conhecimento antigo. As pirâmides do Egito, por exemplo, revelam isso na medida em que esses monumentos foram projetados e construídos há 2.700 anos antes de Cristo e duram até hoje. O mais antigo objeto matemático conhecido é o Osso de Lebombo, que foi descoberto nas montanhas Lebombo entre a Suazilândia e a África do Sul, é datado com aproximadamente 35.000 a.C. Há mais de 5000 anos atrás, os egípcios escreveram livros didáticos sobre matemática que incluíam divisão, multiplicação de frações e fórmulas geométricas para calcular a área e o volume de formas.

**MEDICINA**  
Muitos tratamentos utilizados hoje em medicina moderna foram empregados pela primeira vez na África milênios atrás. Existem registros que comprovam que procedimentos médicos realizados na África antiga, antes de serem realizados na Europa, incluem a vacinação, autópsia, tração do membro, reconstituição de ossos quebrados, cirurgia cerebral, enxerto de pele, enchimento de cavidades dentárias, instalação de dentes falsos, o que atualmente é conhecido como cesariana, anestesia e cauterização dos tecidos.

1º passo – papiro: cartolinas recortadas em tamanho de folha A4, aplicar uma camada de cola branca para fixar a gaze, passar outra camada de cola para deixar o material mais firme. Colocar para secar. Tingir a folha utilizando uma mistura de água e café.  
2º passo – Pintura: Fazer o desenho no tema proposto e pintar com tinta guache.

Fonte: Almanaque Afro-geográfico

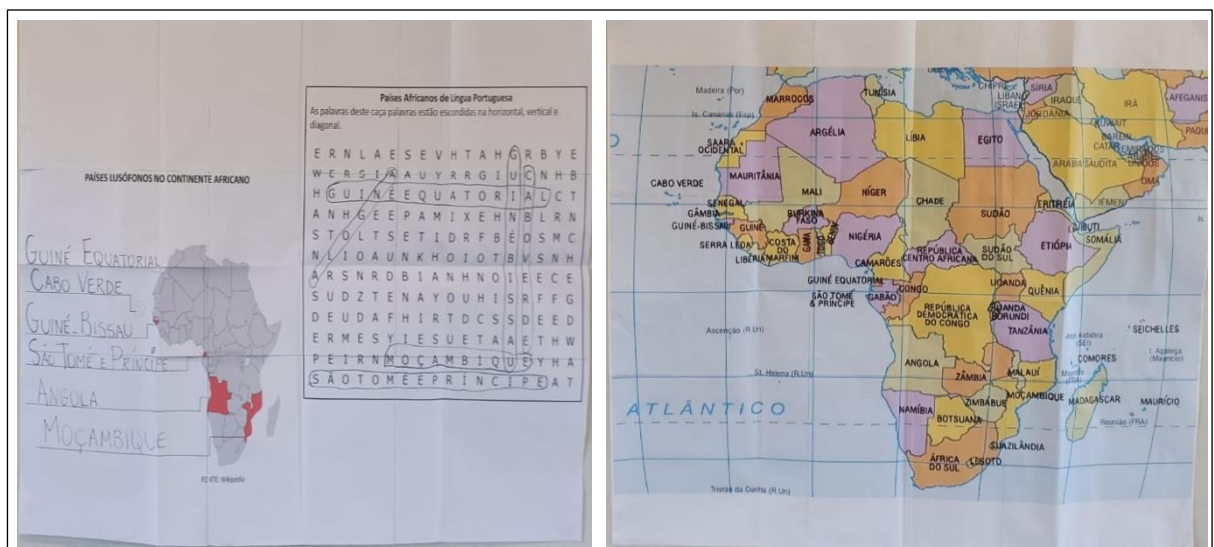
Figura 22 - Palavras-cruzadas



Fonte: Almanaque Afro-geográfico

Em seguida perguntei para os alunos se eles sabiam que o Brasil não é o único país do mundo a ter a língua portuguesa como idioma oficial, vários responderam que sim, pois em Portugal também se fala o português. Então expliquei que além do Brasil e de Portugal, existiam outros países que falam esse idioma em outros continentes, incluindo a África, então lancei o desafio para eles descobrirem os nomes desses países utilizando a sua localização no mapa do continente africano.

Figura 23 - Países que utilizam a língua portuguesa



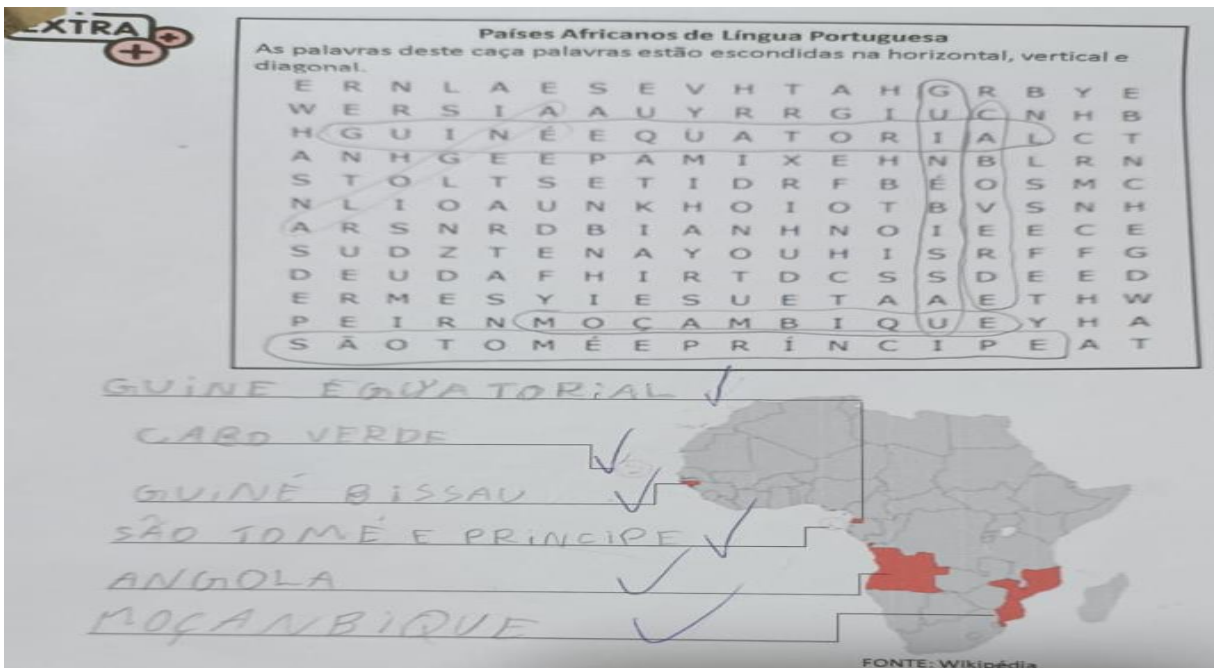
Fonte: Almanaque Afro-geográfico

Figura 24 - Mapa do continente africano



Fonte: Almanaque Afro-geográfico

Figura 25 - Palavras-cruzadas encontradas pelos alunos



Fonte: Almanaque Afro-geográfico

Figura 26 - Países africanos de língua portuguesa

**EXTRA**

Você sabia que, existem na África países que falam a língua portuguesa? O idioma sofre algumas alterações de um país para o outro, mas é bem parecido com o português que falamos aqui.

**DESAFIO:** Encontre no caça palavras o nome dos seis países africanos que falam o idioma português. Depois, tente identificar no mapa abaixo a localização destes países e escreva o nome de cada um deles na linha adequada. Dica, consulte o mapa da página três.

**Países Africanos de Língua Portuguesa**  
As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal.

E	R	N	L	A	E	S	E	V	H	T	A	H	G	R	B	Y	E
W	E	R	S	I	A	A	U	Y	R	R	G	I	U	C	N	H	B
H	G	U	I	N	É	E	Q	U	A	T	O	R	I	A	L	C	T
A	N	H	G	E	E	P	A	M	I	X	E	H	N	B	L	R	N
S	T	O	L	T	S	E	T	I	D	R	F	B	É	O	S	M	C
N	L	I	O	A	U	N	K	H	O	I	O	T	B	V	S	N	H
A	R	S	N	R	D	B	I	A	N	H	N	O	I	E	E	C	E
S	U	D	Z	T	E	N	A	Y	O	U	H	I	S	R	F	F	G
D	E	U	D	A	F	H	I	R	T	D	C	S	S	D	E	E	D
E	R	M	E	S	Y	I	E	S	U	E	T	A	A	E	T	H	W
P	E	I	R	N	M	O	Ç	A	M	B	I	Q	U	E	Y	H	A
S	Ã	O	T	O	M	É	E	P	R	Í	N	C	I	P	E	A	T

**PAÍSES LUSÓFONOS NO CONTINENTE AFRICANO**

Fonte: Wikipédia

Você sabe o significado da palavra **lusófono**?  
Essa palavra diz respeito aos países que usam a língua portuguesa como idioma oficial.

Fonte: Almanaque Afro-geográfico

Os alunos participaram das atividades propostas nessa aula com entusiasmo e atenção, especialmente na utilização dos mapas.


## 6º Encontro

No sexto encontro, foram aplicadas as atividades sobre a influência africana na cultura brasileira; e sobre expressões e palavras de cunho racista utilizadas rotineiramente em nossa sociedade.

- Relato da atividade desenvolvida:

Inicie a aula com uma roda de conversa sobre onde podemos perceber a influência africana na nossa cultura, expliquei que a cultura abrange várias áreas da nossa vida como o vocabulário, a culinária, a música, a dança, a religião. Os alunos responderam que percebem contribuições africanas na comida com a feijoada, na dança com o samba, na religião com os terreiros de macumba. Esclareci que o samba dá nome tanto à uma dança quanto a um estilo musical, e que não existe a religião terreiro de macumba, na realidade existem no Brasil, duas religiões de matriz (origem) africana: o Candomblé e a Umbanda.

Figura 27 - Cultura africana

**VOCÊ SABIA?** 

Você sabia que a cultura brasileira se desenvolveu a partir da mistura das culturas indígena, europeia e africana? Os africanos, que vieram para cá de forma forçada através do tráfico de escravos, trouxeram uma cultura rica e diversificada e está presente até hoje nos nossos hábitos e costumes. Veja alguns aspectos da nossa cultura que foram influenciados pelas culturas de povos africanos:

**VOCABULÁRIO**

Muita gente nem imagina, mas o continente africano é um dos responsáveis pelo português que falamos hoje no Brasil. Nosso vocabulário é repleto de termos e expressões de origem africana: **abadá, çaçamba, fubá, corcunda, miçanga, samba, moleque**, entre outras. Grande parte dessas palavras tiveram origem com os **BANTOS**, oriundos de regiões que pertencem hoje à **Angola, Congo e Moçambique**.

**CULINÁRIA**

Durante a época da escravidão, as mulheres negras eram responsáveis pela cozinha nas fazendas e isso contribuiu para difundir a influência africana em nossa culinária. Com elas aprendemos a fazer várias receitas entre elas: **feijoada, cocada, pamonha, quibebe, mungunzá** e claro, o famoso **acarajé** que virou patrimônio nacional. Ainda não podemos esquecer da **diversidade de temperos**, trazidos pelos africanos, como **pimentas, leite de coco** e o **azeite de dendê**, que acrescentam um sabor especial aos alimentos, principalmente nas receitas da região Nordeste.

**RELIGIÃO**

Na África, há diversas religiões. Antes de vir para cá, cada um seguia a religião de sua família, clã, ou grupo. Mas quando chegaram aqui, os escravos foram separados de seus parentes e pessoas próximas. Por isso, passaram a se reunir com pessoas de outras etnias para realizarem os cultos secretamente, pois eram proibidos de manifestar as suas crenças. Para que todos pudessem participar, essas reuniões eram uma mistura de cada religião, com rituais e cultura unidos e partilhados. Daí surgiu o **Candomblé**, que consiste no culto aos orixás, essa crença nasceu na Bahia e tem sido sinônimo de tradições religiosas afro-brasileiras em geral. A **Umbanda**, que também tem origens africanas, une práticas de várias religiões, é uma forma sincrética entre o candomblé, o catolicismo e o espiritismo.

**MÚSICA**

A cultura africana contribuiu com muitos ritmos que são a base de boa parte da música popular brasileira, como o **samba, o maxixe, o choro e a bossa-nova**. Vários instrumentos como o **tambor, atabaque, cuica, marimba** e o **berimbau** também são heranças africanas que constituem parte da cultura brasileira. O berimbau, é o instrumento utilizado para criar o ritmo que acompanha os passos da capoeira, mistura de dança e arte marcial criada pelos africanos escravizados na época da colonização.

DESAFIO: Formem grupos e criem um painel retratando as influências africanas na cultura brasileira, usando fotos de revistas, imagens da internet, desenhos, recortes e colagens.

Fonte: Almanaque Afro-geográfico

Em seguida, coloquei no quadro alguns cartazes com expressões racistas usadas no dia a dia, e debatemos como poderíamos passar as mesmas informações sem utilizar palavras que diminuísse ou causasse constrangimento às pessoas negras.

Figura 28 - Expressões racistas

**VAMOS REPENSAR NOSSAS FALAS?**

**"A coisa tá preta"** Expressão que associa a população negra a algo desagradável e até perigoso.  
VOCÊ PODE DIZER: A COISA TÁ RUIM

**"Disputar a nega" / "Quero minha nega"** Termo muito comum em jogos, utilizado para romper com o empate entre os participantes ou para encerrar o jogo. A expressão faz referência à prática dos senhores de jogarem algum esporte ou jogo e ter como prêmio uma mulher negra escravizada. O termo exprime uma ideia racista e também propaga a violência contra as mulheres negras.  
VOCÊ PODE DIZER: \_\_\_\_\_

**"Cabelo ruim" / "bombрил" / "pixaim"** Expressão que desqualifica o cabelo afro e reafirma um padrão de cabelo (liso), negando o corpo negro e os seus traços fenotípicos. Essa é uma das razões da baixa autoestima de pessoas negras.  
VOCÊ PODE DIZER: CABELO CRESPO

**"Chuta que é macumba!"** Expressão que pretende mostrar o desejo de afastar algo ruim de perto de si. Representa desprezo a algo ou a alguém e faz referência direta às religiões de matriz africana, estimulando a violação, a agressão e o preconceito religioso.  
VOCÊ PODE DIZER: NÃO ME INTERESSA

**"Cor de pele"** Termo comumente usado para designar uma tonalidade do lápis de cor, giz de cera, tinta e/ou objeto de cor bege claro, fazendo referência à pele de pessoas brancas. O emprego desse termo traz a ideia de que a pessoa branca é o padrão de pele da pessoa humana, desprezando os outros tons de pele, tais como preto, marrom, avermelhada etc.  
VOCÊ PODE DIZER: \_\_\_\_\_


**"Lista negra", "humor negro", "Mercado negro"** A palavra "negra" é utilizada em tom pejorativo, referindo-se a tudo o que é ruim, ilegal e violento.  
VOCÊ PODE DIZER: \_\_\_\_\_

Fonte: Almanaque Afro-geográfico

Terminei o encontro lendo o conto de origem africana, Coração-Sozinho. Os alunos mostraram bastante interesse nos temas tratados nessa aula. Lembrei a eles que no dia seguinte aconteceria o nosso último encontro e que a presença de todos seria muito importante.

Figura 29 - Conto de origem africana

**SEGREDOS DOS GRIOTS**




**ENTENDO O CONTO**

A narrativa tradicional moçambicana é uma história triste que fala sobre o papel da família e a urgência de termos alguém que cuide de nós, que nos proteja e esteja do nosso lado. Coração-Sozinho traçou o seu destino logo que escolheu o próprio nome. É como se o pequeno leão tivesse declarado que não precisaria de ninguém, já que seria eternamente solitário. Enquanto os irmãos recebiam os ensinamentos do pai e da mãe, evoluindo com o tempo, ele estava só e não conseguia caçar. Assim, o leãozinho aprendeu tarde demais que precisamos uns dos outros para sobreviver neste mundo.

**Coração-Sozinho**  
 O Leão e a Leoa tiveram três filhos; um deu a si próprio o nome de Coração-Sozinho, o outro escolheu o de Coração-com-a-Mãe e o terceiro o de Coração-com-o-Pai.  
 Coração-Sozinho encontrou um porco e apanhou-o, mas não havia quem o ajudasse porque o seu nome era Coração-Sozinho.  
 Coração-com-a-Mãe encontrou um porco, apanhou-o e sua mãe veio logo para o ajudara matar o animal. Comeram-no ambos.  
 Coração-com-o-Pai apanhou também um porco. O pai veio logo para o ajudar. Mataram o porco e comeram-no os dois. Coração-Sozinho encontrou outro porco, apanhou-o mas não o conseguia matar.  
 Ninguém foi em seu auxílio. Coração-Sozinho continuou nas suas caçadas, sem ajuda de ninguém. Começou a emagrecer, a emagrecer, até que um dia morreu. Os outros continuaram cheios de saúde por não terem um coração sozinho.  
 Ricardo Ramos, Contos Moçambicanos (1979)

**AFRICA MAP**



(FONTE: <https://pt.vecteezy.com/artteetoria/15311729mapa-de-mocambique-na-africa-icone-mostrando-bandeira-e-localizacao-de-mocambique>)

**DESAFIO:** Faça um desenho ilustrando o conto que você acabou de ler. Crie o painel, SEGREDOS DOS GRIOTS, com a sua ilustração e as dos colegas. Escolha um local bem visível na sala para expor esse painel.

15

Fonte: Almanaque Afro-geográfico

## 7º Encontro

No último encontro, foram aplicadas algumas atividades sobre brinquedos e brincadeiras africanas, e levei para as crianças experimentarem duas comidas de origem africana.

- Relato da atividade desenvolvida:

Iniciamos essa aula no pátio da escola, expliquei para a turma que iríamos aprender três brincadeiras africanas. A primeira foi a Teca-teca ou Amarelinha Africana; pedi para que alguns alunos desenhassem a amarelinha com as minhas instruções, depois eles tinham o desafio de percorrer a amarelinha na direção certa ao som da música “*Minué*”, alguns alunos já conheciam essa brincadeira, então foi fácil para a turma executar essa brincadeira.

Figura 30 - Brincadeira africana



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Figura 31 - Brinquedos e brincadeiras da África

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS



**Fogo na montanha** (Tanzânia)

Escolha um líder. Os jogadores decidem uma "palavra-chave", como "barco", por exemplo. Todos os jogadores ficam de costas. Há 3 regras.

Quando o líder gritar:

- 1- "Fogo na montanha!" todos os jogadores pulam e respondem "Fogo!", mas permanecem de costas.
- 2- "Fogo no rio!" os jogadores respondem "Fogo", mas não pulam. O líder indica outros lugares para o fogo e sempre os jogadores respondem "fogo" sem pular.
- 3- "Fogo no barco azul" ou qualquer outra que contenha a palavra-chave, todos os jogadores pulam e viram para frente gritando "fogo". Quem errar os movimentos sai do jogo.

**Varição:** Para deixar o jogo mais emocionante podemos modificar alguns movimentos, por exemplo, podemos mudar o segundo comando: ao ouvirem "Fogo no rio!" os jogadores devem pular calados.

**Teca-teca** (Moçambique)

A teca-teca, também conhecida como amarelinha africana, possui uma dinâmica diferente da brincadeira brasileira. Nesta, não é preciso usar pedrinhas, desenhar céu ou terra, e seu formato é diferente. Para brincar, precisam cantar "Minuê". Além disso, é necessário o número exato de quatro participantes para executar a coreografia de forma simétrica e ao mesmo tempo. Não é uma brincadeira de competição, portanto, não há perdedores.

**LETRA DE MINUÊ**

"Minuê, minuê, le gusta la dance  
Le gusta la dancê, la dança, minuê"


Para brincar você precisa desenhar no chão o traçado do jogo. Pode ser com giz ou fita crepe, vale até mesmo aproveitar os traçados dos pisos do chão. É preciso formar um quadrado, com 16 quadrados menores dentro. Um dos diferenciais dessa amarelinha é que duas crianças pulam ao mesmo tempo, ou em grupos de dois em dois. Cada participante começa a brincadeira de um lado do gráfico, com cada pé em um quadrado. Eles devem pular para os quadrados à direita ao mesmo tempo. Depois de pular para os dois quadrados ao lado, eles pulam de volta onde começaram o jogo. Aí saltam para os quadrados em frente. A brincadeira continua nesta sequência. Em algum momento, as crianças se encontram no meio da amarelinha. Se estiverem coordenadas, elas vão cruzar o tabuleiro, sem bater uma na outra. Veja o modelo a ser riscado no chão:


Fonte: Almanaque Afro-geográfico

A segunda brincadeira foi Terra-Mar, que os alunos relacionaram imediatamente à brincadeira Dentro-Fora.

Figura 32 - Brincadeira Terra-Mar

**BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS**



**Terra - Mar (Moçambique)**

É uma brincadeira simples, mas muito atrativa para as crianças de todas as idades.

Uma longa reta é riscada no chão.

Escreve-se de um lado "Terra" e do outro "Mar".

No início todas as crianças podem ficar no lado da terra.

- ❖ Ao ouvirem: mar! Todos pulam para o lado do mar.
- ❖ Ao ouvirem: terra! Pulam para o lado da terra.

Quem pular para o lado errado ou fazer menção de pular quando não deve pular sai.

O último a permanecer no jogo vence.

**Varição:** Depois que os jogadores já dominam os dois comandos podemos, para deixar o jogo mais emocionante, introduzir um terceiro elemento: o "ar". Ao ouvirem "ar" os jogadores devem dar um pulo, mas sem sair do lado que estão, se estiverem no lado da terra permanecem nesse lado e se estiverem no lado do mar dão um pequeno salto e continuam no lado do mar.

**Êxodo (Guiné)**

Desenha-se no chão um grande alvo formado por dez círculos concêntricos. Os jogadores são divididos em duas equipas. Ao sinal de largada, enfrentam-se em dupla. Um dos dois jogadores esconde uma pedra em uma das mãos e o outro deve adivinhar em que mão ela está. Se adivinhar, ele pega a pedra, a esconde em uma das mãos e assim por diante. Quando um dos dois errar, o outro dá um passo à frente dentro do alvo. O que ficou de fora joga agora com um novo adversário. Se o novo adversário errar a mão que está com a pedra, o jogador finalmente pode entrar no círculo, mas se novamente for ele que errar, continua fora e o novo adversário entra e assim por diante. À medida que o jogo continua, podem se enfrentar apenas adversários que estão no mesmo círculo (ou fora do alvo se não tiver entrado no primeiro círculo). Quem não tem mais adversários para enfrentar, fica onde está.

Ganha a equipe que conseguir posicionar primeiro a metade de seus jogadores no centro do círculo.





Diagrama dos círculos a serem riscados no chão.

Fonte: Almanaque Afro-geográfico

A terceira e última brincadeira “Cachorro que rouba o osso”, foi a preferida pelos alunos pois envolvia uma competição entre dois grupos.

Figura 33 - Brincadeira Cachorro que rouba o osso

**BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS**



**DA GA (GANA E NIGERIA)**

DA GA significa "jiboia".

Risque um quadrado ou retângulo no chão, este será a "Casa da Cobra". Escolha um jogador para ficar dentro e ser "a Serpente". Este jogador não pode sair do quadrado. Todos os outros jogadores devem ficar em cima da linha do quadrado.

A cobra tenta tocar nos jogadores. Estes podem correr sobre a linha do quadrado ou se afastar da linha para não serem pegos, mas devem voltar rapidamente para cima da linha, se não saem do jogo. Se tocado, o jogador junta-se a cobra no interior do quadrado. De mãos dadas e usando apenas a mão livre eles tentam tocar outros jogadores. O último que não foi pego vence.

**Varição:** O professor pode demarcar, além da casa da cobra, outro retângulo para os jogadores correrem. Isto evita que os participantes se afastem muito da casa da cobra e tornem o jogo muito demorado. Segue diagrama sugerido:

jogadores que serão pegos

casa da cobra  
pegador

**Ntse e Wotswang Le Lesapo - cachorro que rouba o osso - (Botswana)**

Formam-se dois ou quatro grupos com o mesmo número de crianças.

Cada criança recebe um número. O número se repete entre os dois ou quatro grupos. Em cada grupo há uma criança número 1, número 2, 3 e assim por diante. Os grupos ficam um de frente para o outro a uns 2 ou 3 metros de distância. No meio, entre as equipas, é colocado um pedaço de galho ou de cabo de vassoura.

O coordenador da brincadeira, que pode ser o professor deve chamar um número aleatório entre os números distribuídos às crianças. As crianças que possuem o número chamado devem tentar pegar o osso primeiro. Quem pegar obtém um ponto para a sua equipe.

Ganha a equipe com mais pontos.

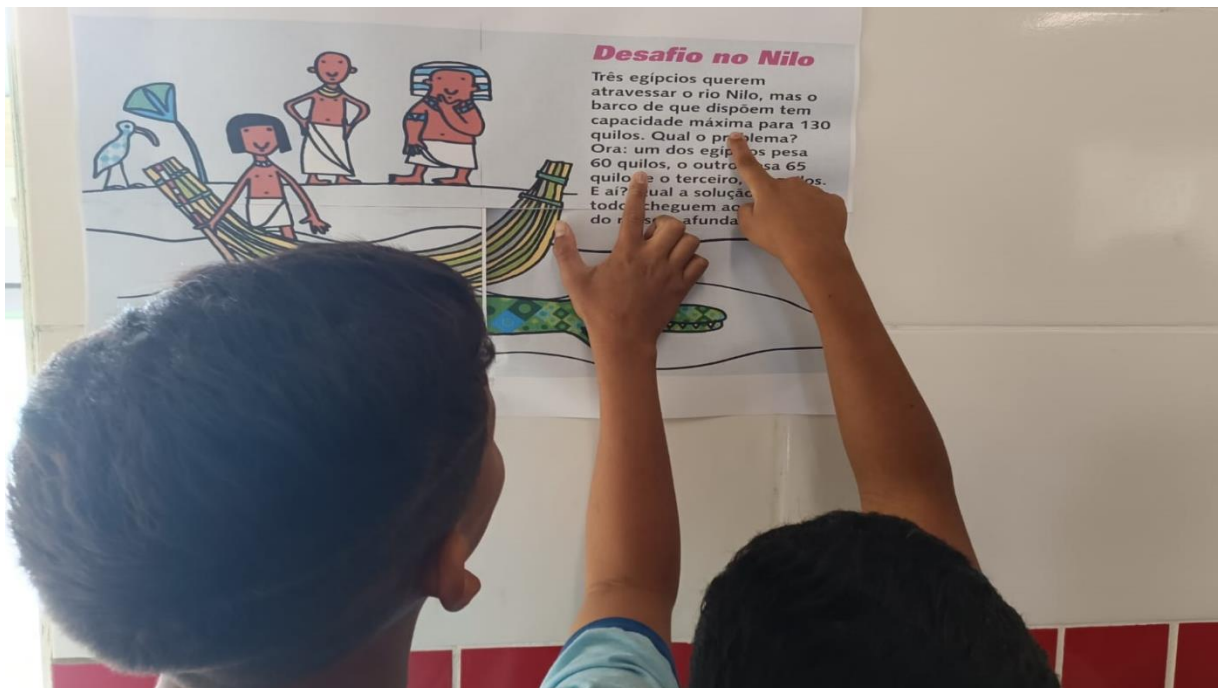
12

Fonte: Almanaque Afro-geográfico

Após as brincadeiras, conversamos sobre como as crianças, em todas as partes do mundo, possuem repertórios de brinquedos e brincadeiras que lhes são repassados através das gerações, fazendo parte da sua herança cultural.

Em sala lancei um desafio matemático com um problema de raciocínio-lógico, os alunos se juntaram em duplas ou grupos para tentar resolvê-lo. Enquanto isso, fiz uma pequena entrevista com a professora regente, onde ela deveria responder quatro questões a respeito do Produto Educacional experimentado com a turma, e uma questão de opinião sobre a temática do Almanaque Afro-geográfico.

Figura 34 - Desafio no Nilo



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A turma não conseguiu resolver o desafio de raciocínio-lógico apresentado, então juntos, lemos o problema e fui lançando algumas perguntas para levá-los à resposta correta. Rapidamente chegamos à solução e todos ficaram incrédulos com a simplicidade da resposta.

Depois li para a turma, uma receita de acarajé, perguntei se algum deles já tinha experimentado essa comida de origem africana, tombada como Patrimônio Imaterial pelo IPHAN, todos responderam que não, nunca tiveram a oportunidade de experimentar esse prato baiano. Então apresentei para as crianças uma bandeja com acarajés, para que pudessem experimentar. Os alunos ficaram muito contentes com a oportunidade, e as reações foram extremamente positivas quanto ao sabor desse alimento até então desconhecido. Para arrematar o momento degustação de delícias de origem africana, as crianças puderam experimentar

cocadas pretas e brancas, o que adoçou o final da aula de todos. A receita desses pratos e de outras iguarias de origem africana, estão incluídas no Almanaque Afro-Geográfico.

Figura 35 - Culinária africana



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Quando todos terminaram a degustação, solicitei que cada criança registrasse na última página do bloco de atividades o que havia aprendido durante o projeto ou o que tivesse achado mais interessante.

Finalizando o último encontro com a turma, agradei à professora regente e a cada um dos alunos pelo empenho nas atividades, pelo interesse e boa vontade em me ajudar, entregando para cada participante um chaveiro no formato de punho cerrado, um dos símbolos da luta contra o racismo, os alunos adoraram a lembrança, agradeceram pelas aulas e por todas as atividades, principalmente o acarajé e as cocadas, e lamentaram o fim do projeto.

Figura 36 - Símbolos da luta contra o racismo



Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Finalizo essa etapa da minha pesquisa com um misto de dever cumprido e com a certeza de que a temática escolhida para o meu trabalho é extremamente importante e urgente. Reitero os meus agradecimentos a todos os alunos da turma e à professora regente, estendendo-os à equipe gestora da Escola Classe 09, que me recebeu de portas abertas e acolheu o meu projeto com respeito e entusiasmo, colocando-se à disposição para qualquer demanda que pudesse surgir.

### ***3.2.1 Análise da aplicação do almanaque afro-geográfico pelos participantes***

Para a escrita deste tópico serão utilizadas as avaliações realizadas pelos alunos, colhidas através da atividade proposta no bloquinho de atividades, onde cada aluno foi convidado a escrever sobre o que aprendeu durante o projeto ou o que achou mais interessante. Também será utilizada a entrevista com a professora regente, onde solicitei as respostas de quatro questões a respeito do Produto Educacional experimentado com a turma, e uma resposta de opinião sobre a temática do Almanaque Afro-Geográfico.

Participaram do último encontro, dezesseis alunos, as opiniões foram unânimes quanto ao sentimento em relação às aulas do projeto, todos disseram ter gostado muito de toda as vivências e experiências. Alguns alunos se atentaram mais há aspectos gerais sobre o tema trabalhado, como mostram os comentários a seguir:

- *Aprendi nomes novos de países e pessoas importantes, amei falar sobre culturas.*
- *Eu achei muito legal, não sei os outros alunos, mas eu achei muito interessante aprender sobre o povo africano.*
- *Aprendi sobre as histórias dos africanos, achei muito interessante a história de Aqualtune.*

Os mapas utilizados despertaram maior interesse em um aluno:

- *Eu aprendi o que eu nunca vi. Eu achei os mapas mais interessantes.*

Dois alunos manifestaram maior atenção em relação aos quilombos e os remanescentes quilombolas:

- *Uma das coisas que eu gostei e aprendi foi sobre os quilombolas.*
- *Eu aprendi sobre a África, também sobre os quilombolas e gostei muito.*

A questão das expressões racistas gerou repercussão para um novo entendimento, de acordo com a opinião de uma das crianças:

- *Eu aprendi que, não se fala cor de pele (em relação ao lápis rosa claro), e que os negros eram escravizados (não escravos) ...*

As atividades sobre as brincadeiras e as comidas de origem africana foram, sem dúvida nenhuma, as que mais despertaram interesse, entusiasmo e prazer nos alunos. E geraram as seguintes opiniões:

- *Eu gostei muito do acarajé e das brincadeiras, e das aulas.*
- *Eu aprendi muito mesmo, a aula que eu mais gostei foi a da comida e da brincadeira...*
- *Eu aprendi duas brincadeiras e muitas coisas dos escravos e africanos.*
- *Eu achei interessante o povo africano, as brincadeiras, tudo, gostei muito.*
- *Eu gostei muito das brincadeiras e do acarajé, também aprendi muito. Foi bom passar esse tempo aprendendo.*
- *Eu aprendi que não pode fazer racismo, aprendi brincadeiras e as comidas típicas.*
- *As comidas típicas que eu amei conhecer, as brincadeiras, os autorretratos e, principalmente, os conhecimentos. Eu amei essas aulas de histórias.*
- *Nesses dias de aula com a tia Marcia, eu aprendi a amar cada pessoa do jeito que é, aprendi sobre nossa cultura, aprendi a gostar de acarajé e a gostar de história...*

A professora regente da turma é uma jovem pedagoga recém-formada, e esta é a sua primeira experiência em sala de aula, ela se mostrou muito atenta aos conteúdos e atividades trabalhadas, interessada na metodologia e nos materiais utilizados, participando ativamente de tudo o que era proposto nas aulas. Apresento a seguir a entrevista respondida por ela, avaliando alguns itens importantes na construção do Produto Educacional em análise:

Pergunta 1: Os mapas utilizados foram úteis para a compreensão dos assuntos abordados?

Resposta: “Sim, o estímulo visual dinamizou as aulas e prendeu a atenção dos alunos, tornou o aprendizado mais eficaz e facilitou a compreensão.”

Pergunta 2: As imagens utilizadas despertaram a curiosidade dos alunos e ajudaram no entendimento dos temas trabalhados?

Resposta: “Foram essenciais para o entendimento das diferenças na aparência de diversas pessoas importantes para a história.”

Pergunta 3: As atividades disponíveis no material despertaram o interesse dos alunos?

Resposta: “Sim, as atividades foram de fácil compreensão, o que despertou o interesse rapidamente. As atividades são divertidas e educativas.”

Pergunta 4: A linguagem utilizada no material foi acessível aos alunos?

Resposta: “Sim, a linguagem está de acordo com o nível dos leitores, foi possível interpretar, atribuir sentido e clareza com facilidade.”

Pergunta 5: Você acredita que os temas abordados poderiam ser trabalhados durante o ano letivo, com mais tempo para reflexão e discussão com os alunos? Tal procedimento teria importância na formação cidadã dos alunos? Por quê?

Resposta: “Sim, pois são fatos que têm influência no nosso cotidiano e agora. Os temas trabalhados influenciam no conhecimento de si e do outro.”

As experiências vividas nessas semanas foram muito ricas e significativas, alguns momentos e situações foram mais desafiantes que outros, isso porque, cada criança carrega consigo uma gama de ideias e influências que extrapolam os muros da escola, e confirmam como o racismo estrutural é algo naturalizado no nosso cotidiano; o que vem reforçar a importância da escolha da temática da educação para as relações étnico-raciais na minha pesquisa.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Chegando à finalização deste trabalho, é importante ressaltar que a discussão dessa importante temática não se esgota aqui, ainda temos muito que avançar em relação a efetivação de uma educação antirracista voltada para a valorização da diversidade, assim, não pretendo encerrar esse debate, mas apresentar uma possível contribuição para novas reflexões sobre a educação para as relações étnico-raciais, com foco na cultura afro-brasileira, e propor uma alternativa para a prática pedagógica: o Almanaque Afro-geográfico. Para chegar a este Produto Educacional, a pesquisa desenvolvida se tornou um referencial teórico essencial para embasar e legitimar as propostas apresentadas.

A Lei 10.639/03 é um marco na educação brasileira, tem um grande potencial para criar novas perspectivas para o ensino e para a formação social do Brasil. Partindo do pressuposto de que a educação escolar possui grande influência na superação das desigualdades raciais e do racismo, o ambiente escolar se constitui um dos principais segmentos de socialização do indivíduo interferindo de forma definitiva na formação de personalidades e visões de mundo, que irão orientar a forma como os sujeitos se percebem e se posicionam neste mundo.

No que diz respeito especificamente à Geografia, a Lei precisa ser mais valorizada, divulgada e utilizada nos currículos educacionais e nas práticas docentes, cumprindo assim a sua obrigatoriedade e abrangência; uma vez que essa disciplina pode ser um potencial foco para o ensino das relações étnico-raciais brasileiras, pois ela vai trazer aos alunos um retrato social do Brasil e do mundo, podendo ser uma forte aliada na desconstrução de preconceitos, estereótipos e, principalmente, do racismo. Dessa forma, são grandes os desafios para o ensino

de Geografia, enquanto disciplina que não apenas transmite conteúdos, mas que agrega saberes e conhecimentos que são fundamentais para inserção do indivíduo no mundo e em seus espaços de socialização.

Em relação à discussão sobre a temática da educação étnico-racial apresentada no Currículo em Movimento, foi possível perceber um grande avanço, pois o perfil democrático pelo qual este currículo foi pensado e elaborado, proporciona às escolas e aos professores a autonomia de construir e conduzir práticas pedagógicas inovadoras que podem favorecer a diminuição dos contrastes sociais, possibilitando ações em favor da cidadania, uma vez que traz a perspectiva de uma aprendizagem interdisciplinar e, por meio de temas transversais, proporciona reflexões e vivências acerca do respeito e tolerância às diferenças, o repúdio aos preconceitos e discriminações de qualquer ordem, o saber analisar e atuar em situações de injustiças sociais.

A proposta de Produto Educacional Final foi a elaboração de um Almanaque Afro-geográfico, um almanaque é um tipo de publicação que permite a exploração de todos os gêneros textuais e de diferentes tipos de atividades, constituindo-se um material rico e diversificado. Acredito que a principal contribuição desse almanaque, possa ser possibilitar um novo olhar, por parte das crianças e até mesmo de adultos, sobre uma África pouco conhecida, ajudando a desconstruir ideias estereotipadas e preconceitos estruturais que pesam sobre a população afro-brasileira, favorecendo a sua representatividade e identidade.

O Almanaque Afro-geográfico foi aplicado com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, foi uma experiência exitosa, onde foi possível avaliar as potencialidades e fragilidades do Produto Educacional. Um grande potencial do material elaborado foi a capacidade de despertar o interesse e motivação no público-alvo, os alunos foram receptivos e interagiram durante todas as atividades propostas com curiosidade e entusiasmo, o que evidencia que o nível e a linguagem do material são adequados à etapa escolar em questão. Uma fragilidade que se destacou foi quanto a questão do tempo disponível para as atividades, por se tratar de um tema sentido na pele por vários alunos, surgiram muitas perguntas, comentários e compartilhamentos de experiências vividas, que poderiam ter sido exploradas com mais calma e profundidade, isso confirma a importância dessa temática estar inserida no planejamento diário do professor, durante todo o ano letivo e não apenas em um mês comemorativo.

O Almanaque foi trabalhado de forma coletiva com exposição de mapas, cartazes e leitura de textos, já as atividades escritas, como caça-palavras, foram organizadas em um único bloco e distribuído de forma individual para que cada aluno pudesse realizá-las, dessa forma o

Almanaque se constitui como um suporte pedagógico para o planejamento do professor. Mas também pode, dependendo dos recursos disponíveis, ser reproduzido integralmente para cada aluno ter o seu como um material paradidático.

A partir da aplicação do Almanaque, vislumbrou-se a possibilidade de continuidade deste estudo a partir da ampliação das atividades e diversificação das imagens; com a criação de um caderno voltado especificamente para o trabalho docente, contendo sugestões didáticas e propostas de trilhas pedagógicas; a ideia não é trazer uma bula com prescrições a serem seguidas, mas sim disponibilizar este material para que incentive os professores a criarem outras propostas de acordo com o seu próprio planejamento.

É evidente que ainda temos uma longa caminhada na implementação e efetivação de uma educação antirracista. Aos professores que acessarem esta dissertação, fica a recomendação que, ao tomar como base as propostas aqui apresentadas, possam ampliá-las, considerando as realidades de suas escolas e, assim, possam também fazer parte desse movimento de construção de uma educação antirracista, contribuindo para mudanças de atitudes dentro e fora das escolas.

Esperamos que a partir desta pesquisa surjam novas discussões, reflexões e ações voltadas para uma educação para as relações étnico-raciais, que possam promover a aceitação da diversidade racial de forma respeitosa, com garantia de direitos iguais a todas as pessoas.

## REFERÊNCIAS

- AIGNER, Carlos Henrique de Oliveira. Geografia e educação ambiental: construindo a cidadania a partir da valorização do lugar na escola municipal professor Larry José Ribeiro Alves. *In: Rego, N.; MOLL, J.; AIGNER, C. (Orgs.) Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo (SP): Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Janda-íra, 2021.
- ALVES, Adeir Ferreira; MACEDO, Aldenora Conceição; CARDOSO, Elna Dias. **É preciso ser antirracista**. Caderno de apoio para práticas pedagógicas de enfrentamento e combate ao racismo na escola: implementando a Lei 10.639 de 2003. Brasília: SINPRO/DF, 2022.
- AMÉRICA, César; LIMA, Nazaré. **Linguagem e Letramento em foco: diversidade étnico-racial e cultura negra na escola**. São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2007.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Geografia, a África e os Negros Brasileiros. *In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na Escola*. Brasília: MEC – Ministério da Educação. 2005, v. 1, p. 173-184.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A geografia, os negros e a diversidade cultural. *In: Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural II*. Florianópolis: Atilénde/Nem, 1998.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A utilização dos recursos da cartografia conduzida para uma África desmistificada. **Revista Humanidades**, Brasília, v. 6, n. 22, p. 12-32, 1989.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo oficial? *In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). Currículo, cultura e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-92.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Currículo, território em disputa. **Dialogia**, São Paulo, n. 15, p. 166-168, 2012.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. *In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.
- BENEDICTO, Ricardo Matheus. **Afrocentricidade, educação e poder: uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 nov. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira",

e dá outras providências. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 23 out. 2022.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 1º semestre/2001.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

CAMARGO, Ana Maria de Almeida. **Os primeiros Almanques de São Paulo**. São Paulo: Convênio IMESP/DAESP, 1983.

CAPALBO, Creusa. **Fenomenologia e hermenêutica**. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural, 1983.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano; estudar o lugar para compreender o mundo**. 9. ed. Porto Alegre: Editora Mediana, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas (SP): Papirus, 2012. p. 39-59.

CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo. A formação do professor de geografia para atuar na educação cidadã. **Scripta Nova. Revista Eletronica de Geografia y Ciencias Sociales**, v. 18, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Apresentação. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CENPEC. **A cor da cultura**. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/a-cor-da-cultura-modos-de-brincar>. Acesso em: 19 set. 2023.

CERBATO, F. Para fora da classe! Ultrapassar os muros da escola é essencial para compreender o espaço geográfico por meio de sua análise geossistêmica. **Revista Discutindo Geografia**, n. 20, p. 62 -63, 2008.

CORREIA, J. David Pinto; GUERREIRO, Manuel Viegas. Almanques ou a sabedoria e as tarefas do tempo. **Revista ICALP**, v. 6, p. 43-52, ago./dez. 1986.

COSGROVE, Denis. A Geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. Tradução de Olivia B. Lima da Silva. In: CORRÊA, Roberto Lobato;

ROSENDAHL, Zeny. (Orgs.). **Paisagem, tempo e cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004. p. 92-123.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais**. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018a.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento do Distrito Federal: pressupostos teóricos**. Brasília: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientações Pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede Pública de Ensino do DF (artigo 26-A da LDB)**. Brasília: SEEDF, Subsecretaria de Educação Básica/Coordenação de Educação em Diversidade, 2012.

FERNANDES, Evandro; CINEL, Nora Cecília Bacaccio; LOPES, Véra Neusa. **Da África aos indígenas do Brasil: caminhos para o estudo de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena**. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

FERRACINI, Rosemberg; MARCELINO, Jonathan da Silva; RODRIGUES, Sávio José Dias (Orgs.). **Ensino de geografia da África: caminhos e possibilidades para um debate antirracista**. Quissamã: Revista África e Africanidades, 2021. Disponível em: [https://africaeaficanidades.com.br/documentos/E-book\\_Ensino\\_Geografia\\_Africa.pdf](https://africaeaficanidades.com.br/documentos/E-book_Ensino_Geografia_Africa.pdf). Acesso em: 10 out. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: Secretaria de Educação Continuada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-64.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC, 2005, p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e a descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, RS, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr., 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

JORGE, Ana Cristina Lopes. A representação dos povos originários na geografia escolar e a lei 11.645/08: reflexões e perspectivas para descolonização dos saberes. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS*, 7., 2014, Espírito Santo. **Anais [...]**. Espírito Santo: Congresso Brasileiro de geógrafos, 2014. Disponível em: [http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404495646\\_ARQUIVO\\_aRTIGOCBG\\_AnaCristina.pdf](http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404495646_ARQUIVO_aRTIGOCBG_AnaCristina.pdf). Acesso em: 19 set. 2023.

MARCELINO, Jonathan da Silva. Geografia, **Movimento negro e relações étnico-raciais: Um diálogo necessário**. 2019. 239 f. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, São Paulo, 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2018.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Bases da formação territorial do Brasil: o território colonial brasileiro no “longo” século XVI**. São Paulo, HUCITEC, 2000.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade - revista de cultura política**, Uberlândia, v. 4, n. 1, p. 34-45. jul./2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/26989/14725>. Acesso em: 13 abr. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele.; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Editora Global, 2006.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio: Globo, 1955.

NOVA ESCOLA. Disponível em: [novaescola.org.br](http://novaescola.org.br). Acesso em: 19 set. 2023.

OLIVEIRA, Luís Roberto Cardoso de. A dimensão simbólica dos direitos e a análise de conflitos. **Revista De Antropologia**, v. 53, n. 2, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2010.36432>. Acesso em: 10 out. 2023.

OLIVEIRA, Luís Roberto Cardoso de. Por uma Geografia da África: elementos para uma educação étnico-racial. *In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA*, 12., 2009. **Anais [...]**. Montevideu-Uruguaí: EGAL, 2009. p.1-14. Disponível em: <http://docplayer.com.br/23249427-Por-uma-geografia-da-africa-elementos-para-umaeducacao-etnico-racial-1-rafael-cicero-oliveira-2.html>. Acesso em: 19 set. 2023.

PARK, Margereth Brandini. **Histórias e leituras de almanaques no Brasil**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil: Fapesp, 1990.

PEREIRA, Anete Marília. **A ciência geográfica: métodos e tendências do pensamento e da abordagem**. [Notas de aula]. Montes Claros: UNIMONTES/Dep. Geociências, 2003.

PORTAL GELEDÉS. Disponível em: [www.geledes.org.br](http://www.geledes.org.br). Acesso em: 19 set. 2023.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 19-54.

RAUEN, Roselene Maria; MOMOLI, Daniel Bruno. Imagens de si: o autorretrato como prática de construção da identidade. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 51-73, 2015. DOI: 10.5965/198431781112015051. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/6157>. Acesso em: 27 set. 2023.

RIBEIRO, Débora. A lei 10.639/03 como potencial decolonizadora do currículo: tessituras e impasses. **Educação Unisinos**, v. 23, n. 2, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educa%C3%A7%C3%A3o/article/download/edu.2019.232.07/60746960>. Acesso em: 28 abr. 2023.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza (Coord.). Educação infantil. *In*: Ministério da Educação. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006. p. 29-51.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, Clézio dos. O ensino de geografia e a cultura africana e afro-brasileira na escola. # **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 3, n. 1, 2014.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Marcia Augusta dos Santos. **Almanaque afro-geográfico**. 2023. [Projeto]. Dissertação (Mestrado em Ensino de Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Geografia, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Brasília, 2023.

SANTOS, Milton. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo, n. 54, 1977, p. 35-59.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Rediscutindo o ensino de geografia: temas da Lei 10.639**. Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

- SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. SANTOS, Renato Emerson dos (Org). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**, 2013. p. 21-40.
- SANTOS JÚNIOR, Renato Nogueira dos. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, São Paulo, v. 3, n. 11, p. 1-16, nov. 2010.
- SILVA, Patronilha Beatriz Gonçalves e. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.). **Afirmando Diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. São Paulo: Papirus, 2005.
- SILVA, Patronilha Beatriz Gonçalves e *et al.* **Práticas Sociais e processos educativos: costurando retalhos de uma colcha**. Versão preliminar de artigo. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2007.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SILVA, Daniel do Vale. Aspectos legais e ações desenvolvidas para implantação da temática história e cultura afro-brasileira no ensino de Geografia nas escolas públicas estaduais de Pernambuco. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, V CONEDU, 2018, Recife. **Anais [...]** Recife: IFPE/Propesq, 2018.
- SOUZA, Lorena Francisco de. As relações Etnico-raciais na geografia escolar: desafios metodológicos e pedagógicos. **Revista Produção Acadêmica – Núcleo de Estudos Urbanos Regionais e Agrários**, v. 2, n. 2, p. 4-19, dez./2016.
- SOUZA, Marcelo Lopes. **Os conceitos fundamentais na pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Consequência, 2013.
- SPOSATI, Aldaíza. Exclusão social abaixo da linha do Equador. *In*: VERÁS, Maura Pardini Bicudo. **Por uma sociologia da exclusão social: o debate com Serge Paugam**. São Paulo: Educ, 1999.
- STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 175-195, 2018.
- STRAFORINI, Rafel. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.
- TRINDADE, Azoilda Loretto da. (Org.). **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro**. Rio de Janeiro: TV escola /MEC, 2013.
- UNESCO. Disponível em: [www.unesco.org](http://www.unesco.org). Acesso em: 19 set. 2023.
- VAN-MANEN, Max. **Phenomenology of practice: meaning-giving methods in phenomenological research and writing**. Walnut Creek California: Left Coast Press, 2014.

## APÊNDICE A – AUTORRETRATOS DOS ALUNOS



**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA PROFESSOR REGENTE**

Em relação ao Projeto Educação étnico-racial – Almanaque Antirracista, aplicado pela mestrandia Marcia Augusta dos Santos, avalie os itens abaixo:

Os mapas utilizados foram úteis para a compreensão dos assuntos abordados?

---

---

---

As imagens utilizadas despertaram a curiosidade dos alunos e ajudaram no entendimento dos temas trabalhados?

---

---

---

As atividades disponíveis no material despertaram o interesse dos alunos?

---

---

---

A linguagem utilizada no material, foi acessível aos alunos?

---

---

---

Você acredita que os temas abordados poderiam ser trabalhados durante o ano letivo com mais tempo para reflexão e discussão com os alunos? Tal procedimento teria importância na formação cidadã dos alunos? Por quê?

---

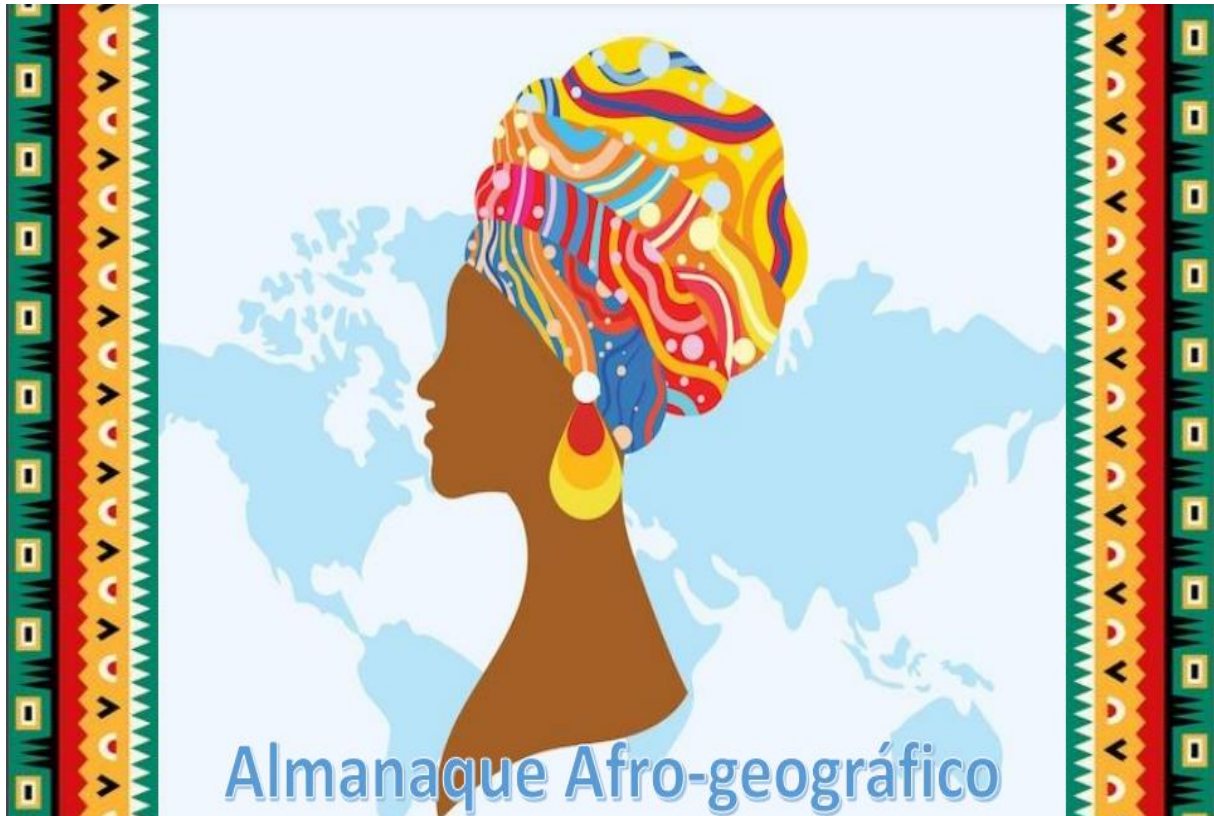
---

---

---

---

**APÊNDICE C – ALMANAQUE AGRO-GEOGRÁFICO PRODUTO EDUCACIONAL  
FINAL**



MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM REDE NACIONAL –  
PROFGEO  
INSTITUIÇÃO ASSOCIADA – INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA  
CAMPUS RIACHO FUNDO

**ALMANAQUE AFRO-GEOGRÁFICO**

Marcia Augusta dos Santos

Orientador: Dr. Eder Alonso Castro

**Produto Educacional de Conclusão do PROFGEO**

Brasília, 15 de novembro de 2023

## PARA COMEÇAR...

Você sabe o que é um Almanaque?

O termo almanaque deriva, segundo alguns autores, de *al-manakh*, referindo-se ao local onde os árabes nômades se reuniam para orar e relatar as experiências de viagens ou notícias de outras terras.

O almanaque foi inventado numa época em que não havia muitas publicações populares. Ele era, em princípio, destinado ao público do campo e, por isso, foi sempre marcado pela informação sobre o tempo, sendo organizado em torno das estações do ano ou do calendário. Trazia trechos de livros, poesias, adivinhações, receitas, dentre outros assuntos.

Atualmente os almanaques englobam várias informações, com atualizações periódicas e específicas a diversos campos do conhecimento.

E esse Pequeno Almanaque de Africanidades? Para que serve? Qual o seu objetivo? A quem se destina? Este almanaque que você tem em mãos, é uma forma de conhecer um pouco sobre a história da África, e de como as civilizações africanas atuaram na formação do Brasil. Ele se destina a você que tem sede de conhecimento e está aberto a uma "nova história" sobre o continente mãe...

"Vivemos em geografias diferentes, mas estamos sentados na mesma varanda".

Mia Couto (escritor moçambicano)

## MENU

### LOCALIZE

Aqui você vai conhecer, através dos mapas, locais que foram e ainda são importantes na nossa história...

### DELÍCIAS DA ÁFRICA

A cultura africana se reflete em vários pratos típicos brasileiros. Aqui você vai conhecer alguns deles e até poderá preparar alguns deles...

### SEGREDOS DOS GRIOTS

Na tradição africana, os "griots" (dizemos griôs) e "griottes" (mulheres) são contadores de histórias, muito sábios e respeitados nas comunidades onde vivem. Aqui você vai ler alguns contos da África antiga...

### VOCÊ SABIA?

Verdades, pouco conhecidas, sobre o continente africano e seus diversos povos, que vão mudar o seu jeito de ver o continente mãe!!!

### BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

Criança é criança em toda parte do mundo, e como tal tem o direito e a necessidade de brincar. Você vai conhecer e aprender alguns brinquedos e brincadeiras da cultura africana, e poderá se divertir junto com os seus colegas!!!



## SEGREDOS DOS GRIOTS



### Por que a cobra muda de pele

"No princípio a morte não existia. A morte vivia com Deus, e Deus não queria que a morte entrasse no mundo. Mas a morte tanto pediu que Deus acabou concordando em deixá-la partir.

Ao mesmo tempo fez Deus uma promessa ao homem: apesar de a morte ter recebido permissão para entrar no mundo, o Homem não morreria. Além disso, Deus prometeu enviar ao homem peles novas, que ele e sua família poderiam vestir quando seus corpos envelhecessem.

Pôs Deus as peles novas num cesto e pediu ao cachorro para levá-las ao homem e sua família. No caminho, o cachorro começou a sentir fome. Felizmente, encontrou outros animais que estavam dando uma festa. Muito satisfeito com sua boa sorte, pode assim matar a fome.

Depois de haver comido fartamente, dirigiu-se a uma sombra e deitou-se para descansar. Então a esperta cobra aproximou-se dele e perguntou o que é que havia no cesto. O cachorro lhe disse o que havia no cesto e por que o estava levando para o homem. Minutos depois o cachorro caiu no sono. Então a cobra, que ficara por perto a espreitá-lo, apanhou o cesto de peles novas e fugiu silenciosamente para o bosque.

Ao despertar, vendo que a cobra lhe roubara o cesto de peles, o cachorro correu até o homem e contou-lhe o que acontecera. O homem dirigiu-se a Deus e contou-lhe o ocorrido, exigindo que ele obrigasse a cobra a devolver-lhe as peles. Deus, porém, respondeu que não tomaria as peles da cobra, e por isso o homem passou a ter um ódio mortal à cobra, e sempre que a vê procura matá-la.

A cobra, por seu turno, sempre evitou o homem e sempre viveu sozinha. E, como ainda possui o cesto de peles fornecido por Deus, pode trocar a pele velha por outra nova."

(Este conto é da Serra Leoa, tendo sido recontado por Margaret Carey. A tradução que aqui se encontra é de Antônio de Pádua Danesi)



### O QUE VOCÊ APRENDEU COM O CONTO?

Esta é uma história tradicional que surgiu na Serra Leoa, África Ocidental, e procura trazer explicações para alguns elementos da natureza.

O conto fala sobre a chegada da morte no planeta e o modo como os humanos perderam a imortalidade, mesmo que essa não fosse a vontade divina. Segundo a lenda, as cobras trocariam de pele porque teriam roubado esse poder do ser humano, passando a se renovar ciclicamente.

O dom natural das criaturas, tantas vezes associadas à esperteza e até à malícia, seria uma forma de justificar os sentimentos negativos que elas provocam em alguns seres humanos.



(FONTE: [https://br.freepik.com/vetores-premium/mapa-de-serra-leoa-na-africa-icone-mostrando-sinalizadores-e-localizacao-de-serra-leoa\\_35755735.htm](https://br.freepik.com/vetores-premium/mapa-de-serra-leoa-na-africa-icone-mostrando-sinalizadores-e-localizacao-de-serra-leoa_35755735.htm))

**DESAFIO:** Faça um desenho ilustrando o conto que você acabou de ler. Crie o painel, SEGREDOS DOS GRIOTS, com a sua ilustração e as dos colegas. Escolha um local bem visível na sala para expor esse painel.

## DELÍCIAS DA ÁFRICA



### Acarajé

Talvez o acarajé seja a comida africana mais famosa e popular que temos no Brasil.

Um bolinho feito de feijão fradinho, frito no azeite de dendê e recheado com vatapá, caruru, camarão e molho de pimenta.

Seu nome tem origem na língua iorubá: "acará" (bola de fogo) e "jé" (comer).

Em 2004 o acarajé entrou na lista de patrimônio imaterial do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional).



(FOTO: <https://agro20.com.br/acaraje/>)

### Ingredientes:

500g de feijão fradinho;  
3 cebolas médias;  
Sal a gosto;  
3 xícaras de azeite de dendê;  
250g de camarão seco;  
1L de leite de coco;  
150g de amendoim torrado e sem pele;  
75g de castanha-de-caju;  
1 xícara de farinha de mandioca torrada;  
Gengibre ralado a gosto;  
Azeite de dendê a gosto;  
Camarões grelhados para servir na finalização.

### Modo de preparo:

Bater o feijão no processador para quebrar o grão.  
Disponer em um recipiente e cobrir com água fria até obter o dobro do volume de feijão.  
Retirar as cascas que vão boiar com auxílio de uma peneira.  
Deixar de molho por 8 horas. Escorrer a água.  
Bater o feijão e a cebola no processador até virar uma pasta.  
Disponer em um recipiente, temperar com sal e bater com uma colher de pau até dobrar de volume.  
Esquentar o azeite de dendê e dispor uma cebola inteira dentro para que não ultrapasse a temperatura ideal para a fritura.  
Disponer colheradas da mistura no azeite e deixar dourar dos dois lados.  
Bater no liquidificador o camarão seco, o leite de coco, o amendoim, a castanha-de-caju, a cebola, a farinha de mandioca e o gengibre.  
Passar o creme para uma panela e acrescentar um pouco de sal.  
Cozinhar em fogo médio, mexendo o tempo todo para não embolar.  
Quando estiver quase cozido, colocar gotas de dendê, somente o suficiente para dar cor e sabor ao vatapá.  
Mexer até desgrudar do fundo da panela.  
Servir o acarajé com o vatapá, vinagrete e camarão.



## BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS


**Mocho (Moçambique)**

Brincadeiras de esconde-esconde em Moçambique, assim como em vários países africanos, são praticadas preferencialmente à noite. Para o povo Sene, a coruja é chamada de Mocho, e ela, por sua vez é conhecida por sua visão noturna. É a partir daí que surge o nome dessa brincadeira. Para brincar, uma das crianças é escolhida para ser o Mocho, e enquanto os demais participantes estão todos de costas, o que foi escolhido para ser o mocho, aproveitando-se da escuridão, procura um lugar para se esconder. Depois de um tempo, os outros saem à sua procura. O primeiro a achar a coruja não avisa a sua descoberta a ninguém. O que ele ou ela faz é juntar-se ao mocho. Desse modo, os dois ficam quietinhos no esconderijo enquanto os demais continuam na busca. A próxima criança que os encontrar também não conta e junta-se a eles. E, assim por diante, vão se reunindo até todos ficarem juntos.

**Saltando o feijão (Nigéria)**

É originalmente desenvolvida com um saco de feijão amarrado na ponta de uma corda. Escolha um jogador para ficar no centro e girar uma corda no chão. Este será o "balanceador" e os outros formarão um círculo em torno dele. O balanceador gira a corda perto do chão e os jogadores devem pular para não serem atingidos pela corda. Caso isso aconteça o jogador estará fora do jogo. O jogo continua até que haja apenas um jogador o qual será o vencedor. Podemos adaptar esse jogo amarrando uma garrafa pet com feijões dentro na ponta da corda, no lugar do saco de feijão.

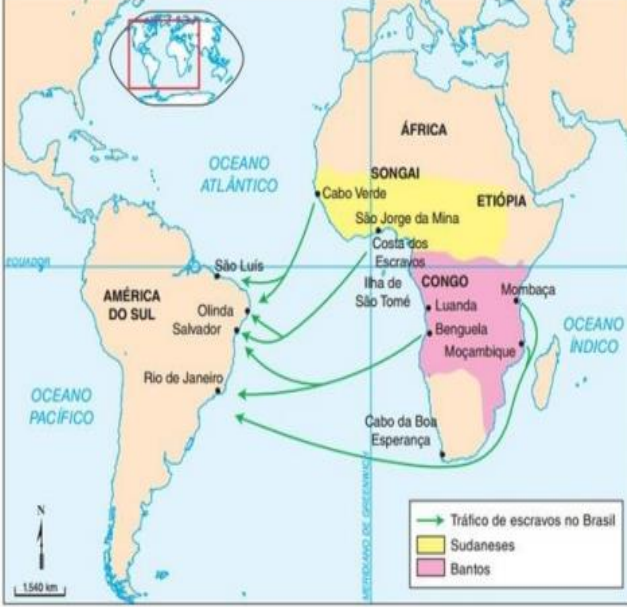


**LOCALIZE** 

A história do Brasil é marcada por um terrível e longo episódio chamado **Escravidão**, que por mais de três séculos – **300 ANOS!!!** – provocou o sofrimento de vários povos africanos. Essas pessoas eram sequestradas dos seus lares, trancadas em porões de navios sob condições desumanas, sendo traficadas para o nosso país, onde eram compradas como mercadorias e obrigadas a trabalhos forçados em fazendas ou na mineração.

Já sabemos que a África é um enorme continente, então, de onde vieram os africanos escravizados, que aqui chegaram e contribuíram para a formação da nossa sociedade?

Veja o mapa ao lado, observe que os africanos que foram trazidos para o Brasil, pelos portugueses, pertenciam a dois importantes grupos étnicos da África: os **BANTOS** e os **SUDANESES**. É importante lembrar que esses dois grupos étnicos possuíam diferenças culturais, religiosas, linguísticas e até mesmo físicas.



Fonte: CAMPOS, Flávio de; DOLHNIKOFF, Miriam. Atlas: História do Brasil. São Paulo:

Com o passar do tempo foram trazidos negros de outras regiões da África, mas os Bantos e os Sudaneses foram os que mais influenciaram a nossa cultura.

**DESAFIO:** Desembaralhe as letras e escreva o nome de quatro regiões de onde vieram alguns africanos escravizados para o Brasil.

NALDUA

ÇOMIMBAQIEU

ECRDEVOAB

GCNOO

## VOCÊ SABIA?

Quando você escuta algo sobre a África, o que lhe vem à cabeça?  
 Programas mostrando elefantes e leões?  
 Imagem de um lugar muito pobre, com pessoas que vivem em cabanas e precisam caçar para poder comer?  
 Uma paisagem seca, e poeirenta onde não existe água?  
 Um povo atrasado que sempre viveu na miséria?  
 Infelizmente esse modo de ver e pensar o continente africano tem sido propagado pela mídia durante muito tempo. Existe sim na África, problemas sociais, escassez de água, como em vários outros continentes, porém ela não se resume a isso.  
 A verdade é outra, já existia na África, uma grande e rica variedade cultural e civilizações avançadas quando os primeiros europeus lá chegaram. E atualmente o continente africano possui cidades modernas e urbanizadas. Conheça algumas delas:



Centro Cívico de Lagos, maior cidade da Nigéria (Foto: Ade Marquis/Wikimedia Commons)



Ilha Victória, em Lagos, Nigéria, maior cidade da África em área e população (Foto: Stephen Okafor/Unsplash)



A Cidade do Cabo é a capital legislativa da África do Sul e é um das principais polos turísticos do país (Foto: Enciclopédia Global)



Com 14,5 milhões de habitantes na região metropolitana, Kinshasa, República Democrática do Congo, é considerada a maior área urbana francófona do mundo (Foto: MONUSCO/Myriam Asmani)



Capital e maior cidade da Etiópia, Addis Abeba tem 4,8 milhões de habitantes em sua área metropolitana (Foto: VW Pics /Colaborador/Getty Images)



Luanda, Angola, tem passado por uma rápida expansão econômica e de infraestrutura desde 2002 (Foto: David Stanley/Wikimedia Commons)

**DESAFIO:** volte ao mapa da África, na página 03, e tente encontrar os países onde ficam essas grandes cidades.

Você sabe o significado da palavra **francófona**? Essa palavra diz respeito às comunidades cuja língua oficial é o francês.



## SEGREDOS DOS GRIOTS



### Todos dependem da boca

Certo dia, a boca, com ar vaidoso, perguntou:

– Embora o corpo seja um só, qual é o órgão mais importante?

Os olhos responderam:

– O órgão mais importante somos nós: observamos o que se passa e vemos as coisas.

– Somos nós, porque ouvimos – disseram os ouvidos.

– Estão enganados. Nós é que somos mais importantes porque agarramos as coisas, disseram as mãos.

Mas o coração também tomou a palavra:

– Então e eu? Eu é que sou importante:

faço funcionar todo o corpo!

– E eu trago em mim os alimentos! – interveio a barriga.

– Olha! Importante é aguentar todo o corpo como nós, as pernas, fazemos.

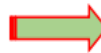
Estavam nisto quando a mulher trouxe a massa, chamando-os para comer. Então os olhos viram a massa, o coração emocionou-se, a barriga esperou ficar farta, os ouvidos escutavam, as mãos podiam tirar bocados, as pernas andaram... Mas a boca recusou comer. E continuou a recusar.

Por isso, todos os outros órgãos começaram a ficar sem forças... Então a boca voltou a perguntar:

– Afinal qual é o órgão mais importante no corpo?

– És tu boca, responderam todos em coro. Tu és o nosso rei!

Aldónio Gomes, Eu conto, tu contas, ele conta... Estórias africanas (1999)



### O QUE VOCÊ APRENDEU COM O CONTO?

O conto popular de Moçambique conta uma história de competição. Quando os órgãos do corpo humano começam a brigar para decidir qual deles é o mais importante, todos passam a desvalorizar o papel dos seus "adversários" para sublinhar o seu.

No final, a disputa tem um mau resultado: todos ficam sem comer e começam a se tornar cada vez mais fracos. A narrativa fala, então, sobre a necessidade de trabalhar em união e colaborar para um bem comum.

Outra questão que é realçada aqui é o valor do alimento. A boca acaba ganhando a discussão, já que a comida é essencial para manter a vida humana. Afinal, como costumamos dizer por aqui, "saco vazio não para em pé".



(FONTE: <https://pt.vecteezy.com/arte-vetoria/15311725-mapa-de-mocambique-na-africa-icone-mostrando-bandeiras-e-localizacao-de-mocambique>)

**DESAFIO:** Faça um desenho ilustrando o conto que você acabou de ler. Crie o painel, SEGREDOS DOS GRIOTS, com a sua ilustração e as dos colegas. Escolha um local bem visível na sala para expor esse painel.

## DELÍCIAS DA ÁFRICA

**Mungunzá**

Feito com grãos de milho branco ou amarelos cozidos com leite e açúcar, essa comida africana ganhou novos complementos quando chegou às casas dos senhores, passando a levar leite de coco, canela, entre outros ingredientes.

O mungunzá pode ser feito também na versão salgada, misturando o milho cozido com carnes de porco. Em alguns estados fora da região Nordeste, a versão doce deste prato é mais conhecida como canjica.



(FOTO: <https://anamariabraga.globo.com/receita/mungunza-0000/>)

**Ingredientes:**

2 xícaras (chá) de canjica de milho;  
2 litros de água;  
1 xícara (chá) de açúcar;  
1L de leite;  
100g de coco ralado;  
Canela a gosto;  
1 lata de leite condensado;  
1 lata de creme de leite.

**Modo de preparo:**

Deixe a canjica de milho na água por 24 horas.  
Transfira a canjica cremosa para uma panela de pressão com água. Adicione o cravo e a canela e cozinhe sua canjica de milho por 45 minutos. Acrescente o açúcar, o leite, o leite condensado e o coco. Com a panela destampada, cozinhe até engrossar a canjica de milho. Desligue o fogo e acrescente o creme de leite. Misture e sirva sua canjica doce.



(FOTO: <https://www.amandocozinhar.com/2023/02/receita-de-mungunza-salgado.html>)

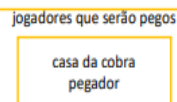
## BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

**DA GA (GANA E NIGERIA)**

DA GA significa "jiboia".

Risque um quadrado ou retângulo no chão, este será a "Casa da Cobra". Escolha um jogador para ficar dentro e ser "a Serpente". Este jogador não pode sair do quadrado. Todos os outros jogadores devem ficar em cima da linha do quadrado. A cobra tenta tocar nos jogadores. Estes podem correr sobre a linha do quadrado ou se afastar da linha para não serem pegos, mas devem voltar rapidamente para cima da linha, se não saem do jogo. Se tocado, o jogador junta-se a cobra no interior do quadrado. De mãos dadas e usando apenas a mão livre eles tentam tocar outros jogadores. O último que não foi pego vence.

**Varição:** O professor pode demarcar, além da casa da cobra, outro retângulo para os jogadores correrem. Isto evita que os participantes se afastem muito da casa da cobra e tornem o jogo muito demorado. Segue diagrama sugerido:

**Ntsa e Wotswang Le Lesapo - cachorro que rouba o osso - (Botswana)**

Formam-se dois ou quatro grupos com o mesmo número de crianças.

Cada criança recebe um número. O número se repete entre os dois ou quatro grupos. Em cada grupo há uma criança número 1, número 2, 3 e assim por diante. Os grupos ficam um de frente para o outro a uns 2 ou 3 metros de distância. No meio, entre as equipes, é colocado um pedaço de galho ou de cabo de vassoura.

O coordenador da brincadeira, que pode ser o professor deve chamar um número aleatório entre os números distribuídos às crianças. As crianças que possuem o número chamado devem tentar pegar o osso primeiro. Quem pegar obtém um ponto para a sua equipe.

Ganha a equipe com mais pontos.

**LOCALIZE**

Através do tráfico negroiro, milhares de pessoas chegaram ao Brasil Colônia, trazidas de diferentes regiões do continente africano. Essas pessoas trouxeram para cá vários conhecimentos sobre mineração, plantação, construção, metalurgia, além de hábitos, idiomas, manifestações culturais, e várias outras contribuições, que foram fundamentais para o desenvolvimento do Brasil. Mas, não pense que os africanos e seus descendentes que aqui eram escravizados e submetidos a toda espécie de tortura e maus-tratos, aceitavam essa realidade. Muitos se revoltavam, provocando rebeliões e fugas, que aconteciam de forma individual ou coletiva. A partir dessas fugas, surgiram vários tipos de comunidades escondidas no meio da mata, que ficaram conhecidas como QUILOMBOS.

### Quilombos do Brasil do século XVII ao XIX

Fonte: MOURA, Clóvis. *Rebeliões do Sertão: quilombos, insurreições, guerrilhas*. São Paulo: Anita Garibaldi coedição com a Fundação Maurício Grabois, 2014.

**QUILOMBOS NO PERÍODO COLONIAL**

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal.

C	A	T	U	T	C	L	S	N	M	E	S
E	B	A	E	U	Y	A	M	T	H	S	R
I	A	N	R	O	P	A	P	E	N	N	O
D	M	U	I	U	Z	W	U	E	C	I	S
E	B	E	C	A	J	E	P	R	L	N	A
U	U	A	G	H	S	A	A	D	S	A	R
H	I	Ã	N	U	L	B	S	O	H	T	I
G	O	Y	F	M	U	C	P	S	E	N	O
L	A	R	A	N	J	E	I	R	A	S	R
T	U	R	I	A	Ç	A	L	N	C	W	E
H	E	O	C	A	C	H	O	E	I	R	A
S	J	A	B	A	Q	U	A	R	A	T	S

**DESAFIO:** Encontre no caça palavras a cima, 12 nomes de Quilombos do período colonial:

ARUJAS – BAMBUÍ – CACHOEIRA  
 CAPELA – JABAQUARA – LARANJEIRAS  
 MAZAGÃO – PALMARES – ROSÁRIO  
 SAPUCAÍ – TURIAÇA – URUBU

As comunidades quilombolas eram diferentes uma das outras, pois eram fundadas a partir de diferentes processos de resistência. Ocupavam ecossistemas muito diversos e desenvolviam diferentes estratégias de exploração dos recursos de seus territórios. As manifestações culturais também variavam de comunidade para comunidade.

**VOCÊ SABIA?**

Muitas pessoas desconhecem a existência das contribuições de negros e negras para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, esse fato está fortemente relacionado à cultura eurocêntrica da sociedade, onde a genialidade provém apenas do homem branco. Por este e outros motivos, nas escolas, em programas de televisão, cinema e também nas relações sociais é revelada apenas a contribuição do homem branco para o desenvolvimento dessas inovações, enquanto para negros e indígenas restam “apenas” contribuições no campo da arte, cultura, esporte e religião. Mas será que existem contribuições feitas pelos povos africanos, no desenvolvimento da ciência e da tecnologia? Claro que sim!!! Conheça agora algumas delas:

**AGRICULTURA**  
Os antigos egípcios inventaram por volta de 2700 a.C., o arado puxado por bois, essa primeira técnica de agricultura revolucionou a produção agrícola.

**MINERAÇÃO**  
Os antigos egípcios também são responsáveis pelas primeiras técnicas de mineração de metais preciosos como: ouro, estanho, ferro, cobre, entre outros.

**ESCRITA E PAPEL**  
Os africanos antigos também foram os primeiros a desenvolver a escrita e o papel, este último vindo da planta Papiro, abundante nas margens do Rio Nilo.

**ASTRONOMIA**  
O conhecimento dos Dogon, no Mali, em relação à astronomia é antigo. Há dados que informam que eles conheciam, desde há 5 ou 7 séculos antes da Era Cristã, o sistema solar, a Via Láctea com sua estrutura espiral, as luas de Júpiter e os anéis de Saturno. Já compreendiam que o universo é habitado por milhões de estrelas e que a lua era deserta e inabitada, sendo refletida pelo sol à noite.

**MATEMÁTICA, GEOMETRIA E ENGENHARIA**  
Essas três ciências tem na África um conhecimento antigo. As pirâmides do Egito, por exemplo, revelam isso na medida em que esses monumentos foram projetados e construídos há 2.700 anos antes de Cristo e duram até hoje. O mais antigo objeto matemático conhecido é o Osso de Lebombo, que foi descoberto nas montanhas Lebombo entre a Suazilândia e a África do Sul, é datado com aproximadamente 35.000 a.C. Há mais de 5000 anos atrás, os egípcios escreveram livros didáticos sobre matemática que incluíam divisão, multiplicação de frações e fórmulas geométricas para calcular a área e o volume de formas.

**MEDICINA**  
Muitos tratamentos utilizados hoje em medicina moderna foram empregados pela primeira vez na África milênios atrás. Existem registros que comprovam que procedimentos médicos realizados na África antiga, antes de serem realizados na Europa, incluem a vacinação, autópsia, tração do membro, reconstituição de ossos quebrados, cirurgia cerebral, enxerto de pele, enchimento de cavidades dentárias, instalação de dentes falsos, o que atualmente é conhecido como cesariana, anestesia e cauterização dos tecidos.

**DESAFIO:** Arte em "Papiro"  
 1º passo – papiro: cartolinas recortadas em tamanho de folha A4, aplicar uma camada de cola branca para fixar a gaze, passar outra camada de cola para deixar o material mais firme. Colocar para secar. Tingir a folha utilizando uma mistura de água e café.  
 2º passo – Pintura: Fazer o desenho no tema proposto e pintar com tinta guache.

## SEGREDOS DOS GRIOTS



### Coração-Sozinho

O Leão e a Leoa tiveram três filhos; um deu a si próprio o nome de Coração-Sozinho, o outro escolheu o de Coração-com-a-Mãe e o terceiro o de Coração-com-o-Pai.

Coração-Sozinho encontrou um porco e apanhou-o, mas não havia quem o ajudasse porque o seu nome era Coração-Sozinho.

Coração-com-a-Mãe encontrou um porco, apanhou-o e sua mãe veio logo para o ajudara matar o animal. Comeram-no ambos.

Coração-com-o-Pai apanhou também um porco. O pai veio logo para o ajudar. Mataram o porco e comeram-no os dois. Coração-Sozinho encontrou outro porco, apanhou-o mas não o conseguia matar.

Ninguém foi em seu auxílio. Coração-Sozinho continuou nas suas caçadas, sem ajuda de ninguém. Começou a emagrecer, a emagrecer, até que um dia morreu. Os outros continuaram cheios de saúde por não terem um coração sozinho.

Ricrdo Ramos, Contos Moçambicanos (1979)



### O QUE VOCÊ APRENDEU COM O CONTO?

A narrativa tradicional moçambicana é uma história triste que fala sobre o papel da família e a urgência de termos alguém que cuide de nós, que nos proteja e esteja do nosso lado.

Coração-Sozinho traçou o seu destino logo que escolheu o próprio nome. É como se o pequeno leão tivesse declarado que não precisaria de ninguém, já que seria eternamente solitário.

Enquanto os irmãos recebiam os ensinamentos do pai e da mãe, evoluindo com o tempo, ele estava só e não conseguia caçar. Assim, o leãozinho aprendeu tarde demais que precisamos uns dos outros para sobreviver neste mundo.



(FONTE: <https://pt.vecteezy.com/arte-vetorial/15311725-mapa-de-mocambique-na-africa-icone-mostrando-bandeiras-e-localizacao-de-mocambique>)

**DESAFIO:** Faça um desenho ilustrando o conto que você acabou de ler. Crie o painel, SEGREDOS DOS GRIOTS, com a sua ilustração e as dos colegas. Escolha um local bem visível na sala para expor esse painel.

## DELÍCIAS DA ÁFRICA



### Angu

Essa comida africana era originalmente preparada como uma papa feita com inhame – que, no Brasil, foi substituído pelo fubá misturado com água.

Uma comida africana extremamente simples, que era muito consumida por ser barata e por sustentar por bastante tempo.

Às vezes serviam com miúdos de porco ou boi, o que ainda hoje caracteriza o “angu à baiana”, que é mais cremoso.

Levado pelos colonizadores para a Europa, se popularizou no norte da Itália e voltou para as regiões brasileiras com colonização italiana, onde ficou mais conhecido como polenta.




(FOTO: <https://www.sabornamesa.com.br/acompanhamento/angu-de-fuba-ou-milho-verde>)

### Ingredientes

- 250 gramas de fubá
- 1 litro de água
- Sal a gosto

### Modo de preparo

- 1.Ferver a água
- 2.Misturar o fubá em um pouco de água fria
- 3.Acrescentar o fubá a água fervendo, mexendo sem parar
- 4.Diminuir o fogo quando a massa começar a grudar no fundo da panela
- 5.Continuar mexendo até despregar e está pronto
- 6.Colocar em uma forma molhada e deixar esfriar um pouco antes de colocar no prato
- 7.Temperar a gosto
- 8.fica delicioso!!!!



**BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS**

**Êxodo (Guiné)**

Desenha-se no chão um grande alvo formado por dez círculos concêntricos. Os jogadores são divididos em duas equipes. Ao sinal de largada, enfrentam-se em dupla. Um dos dois jogadores esconde uma pedra em uma das mãos e o outro deve adivinhar em que mão ela está. Se adivinhar, ele pega a pedra, a esconde em uma das mãos e assim por diante. Quando um dos dois errar, o outro dá um passo à frente dentro do alvo. O que ficou de fora joga agora com um novo adversário. Se o novo adversário errar a mão que está com a pedra, o jogador finalmente pode entrar no círculo, mas se novamente for ele que errar, continua fora e o novo adversário entra e assim por diante. À medida que o jogo continua, podem se enfrentar apenas adversários que estão no mesmo círculo (ou fora do alvo se não tiver entrado no primeiro círculo). Quem não tem mais adversários para enfrentar, fica onde está.

Ganha a equipe que conseguir posicionar primeiro a metade de seus jogadores no centro do círculo.




Diagrama dos círculos a serem riscados no chão.

**Terra – Mar (Moçambique)**

É uma brincadeira simples, mas muito atrativa para as crianças de todas as idades. Uma longa reta é riscada no chão.

Escreve-se de um lado “Terra” e do outro “Mar”.

No início todas as crianças podem ficar no lado da terra.

- ❖ Ao ouvirem: mar! Todos pulam para o lado do mar.
- ❖ Ao ouvirem: terra! Pulam para o lado da terra.

Quem pular para o lado errado ou fazer menção de pular quando não deve pular sai.

O último a permanecer no jogo vence.

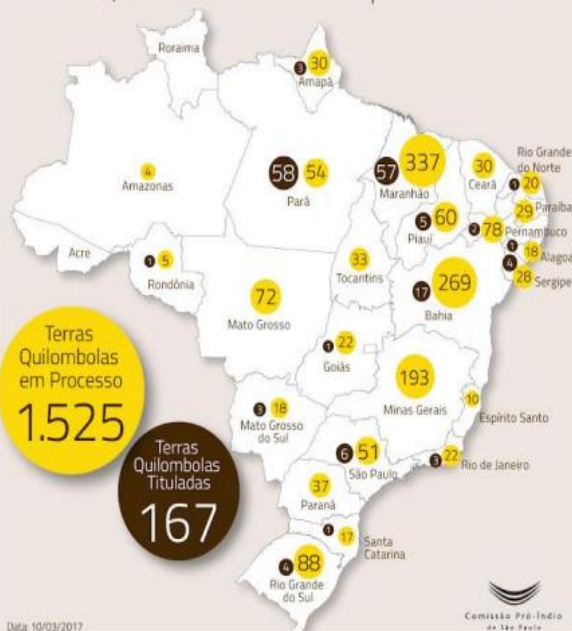
**Varição:** Depois que os jogadores já dominam os dois comandos podemos, para deixar o jogo mais emocionante, introduzir um terceiro elemento: o “ar”. Ao ouvirem “ar” os jogadores devem dar um pulo, mas sem sair do lado que estão, se estiverem no lado da terra permanecem nesse lado e se estiverem no lado do mar dão um pequeno salto e continuam no lado do mar.

**LOCALIZE**

Pode ser que algumas pessoas pensem nos quilombos como algo que pertence ao passado, e que não existam mais devido ao fim da escravidão. Mas isso não é verdade, hoje existem várias comunidades remanescentes de quilombos em quase todos os estados brasileiros. Calcula-se que existam no Brasil, cerca de 3 mil comunidades quilombolas. Estas comunidades ainda conservam tradições dos antepassados como o artesanato, técnicas de cozimento e cultivo, festas e cultos religiosos. Da mesma forma que você, essas populações não estão paradas no tempo, elas estudam, têm conhecimento sobre internet e interagem com a vizinhança não-quilombola.

A Constituição Federal de 1988, prevê o reconhecimento de titularidade das terras das comunidades remanescentes de quilombos, o que é fundamental para o processo de garantia de direitos dessas comunidades tradicionais, caso contrário elas podem desaparecer. Porém, essa regularização é marcada por um processo longo, burocrático e que depende muito da vontade política, por isso, poucas foram as comunidades, até hoje, que obtiveram o título de propriedade das suas terras.

**Terras Quilombolas: tituladas e em processo no Incria**



**Terras Quilombolas em Processo: 1.525**

**Terras Quilombolas Tituladas: 167**

Data: 10/03/2017

Comissão Pró-Índio de São Paulo

(Imagem: Comissão Pró-Índio de São Paulo)

**Você sabe o que é a Constituição Federal de 1988?**

A Constituição Federal de 1988, é o texto-base que determina os direitos e os deveres de todos os entes políticos e dos cidadãos do nosso país.

## VOCÊ SABIA?

Você sabia que a cultura brasileira se desenvolveu a partir da mistura das culturas indígena, europeia e africana? Os africanos, que vieram para cá de forma forçada através do tráfico de escravos, trouxeram uma cultura rica e diversificada e está presente até hoje nos nossos hábitos e costumes. Veja alguns aspectos da nossa cultura que foram influenciados pelas culturas de povos africanos:

### VOCABULÁRIO

Muita gente nem imagina, mas o continente africano é um dos responsáveis pelo português que falamos hoje no Brasil. Nosso vocabulário é repleto de termos e expressões de origem africana: **abadá, caçamba, fubá, corcunda, miçanga, samba, moleque**, entre outras. Grande parte dessas palavras tiveram origem com os **BANTOS**, oriundos de regiões que pertencem hoje à **Angola, Congo e Moçambique**.

### CULINÁRIA

Durante a época da escravidão, as mulheres negras eram responsáveis pela cozinha nas fazendas e isso contribuiu para difundir a influência africana em nossa culinária. Com elas aprendemos a fazer várias receitas entre elas: **feijoada, cocada, pamonha, quibebe, mungunzá** e claro, o famoso **acarajé** que virou patrimônio nacional. Ainda não podemos esquecer da **diversidade de temperos**, trazidos pelos africanos, como **pimentas, leite de coco e o azeite de dendê** que acrescentam um sabor especial aos alimentos, principalmente nas receitas da região Nordeste.

### MÚSICA

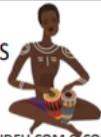
A cultura africana contribuiu com muitos ritmos que são a base de boa parte da música popular brasileira, como o samba, o maxixe, o choro e a bossa-nova. Vários instrumentos como o **tambor, atabaque, cuica, marimba e o berimbau** também são heranças africanas que constituem parte da cultura brasileira. O berimbau, é o instrumento utilizado para criar o ritmo que acompanha os passos da capoeira, mistura de dança e arte marcial criada pelos africanos escravizados na época da colonização.

### RELIGIÃO

Na África, há diversas religiões. Antes de vir para cá, cada um seguia a religião de sua família, clã, ou grupo. Mas quando chegaram aqui, os escravos foram separados de seus parentes e pessoas próximas. Por isso, passaram a se reunir com pessoas de outras etnias para realizarem os cultos secretamente, pois eram proibidos de manifestar as suas crenças. Para que todos pudessem participar, essas reuniões eram uma mistura de cada religião, com rituais e cultura unidos e partilhados. Daí surgiu o **Candomblé**, que consiste no culto aos orixás, essa crença nasceu na Bahia e tem sido sinônimo de tradições religiosas afro-brasileiras em geral. A **Umbanda**, que também tem origens africanas, une práticas de várias religiões, é uma forma sincrética entre o candomblé, o catolicismo e o espiritismo.

**DESAFIO:** Formem grupos e criem um painel retratando as influências africanas na cultura brasileira, usando fotos de revistas, imagens da internet, desenhos, recortes e colagens.

## SEGREDOS DOS GRIOTS

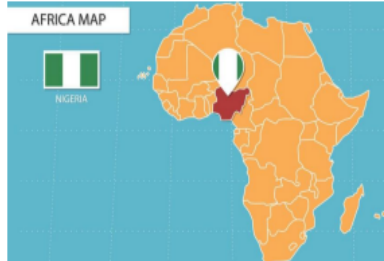


### O QUE VOCÊ APRENDEU COM O CONTO?

Inspirada num mito antigo, a história nasceu na Nigéria e vem justificar a **existência dos astros no céu**, contando o modo como eles foram parar lá no alto.

O sol eram muito amigo das águas, mas não podia recebê-las em casa, devido ao seu tamanho gigantesco. As águas avisaram que todas as suas formas de vida iriam ocupar o espaço inteiro, mas o anfitrião continuou insistindo na visita.

Mesmo ao perceber que a visitante estava tomando conta da casa, o sol e a lua tentaram ignorar esse fato, com medo de ofendê-la, e acabaram sendo projetados para o universo. A narrativa vem lembrar os leitores que não podemos sacrificar a nós mesmos para agradar os outros.



(FONTE: <https://pt.vecteezy.com/arte-visual/15311618-mapa-do-niger-na-africa-icone-mostrando-a-localizacao-do-niger-e-sinalizadores>)

**DESAFIO:** Faça um desenho ilustrando o conto que você acabou de ler. Crie o painel, **SEGREDOS DOS GRIOTS**, com a sua ilustração e as dos colegas. Escolha um local bem visível na sala para expor esse painel.

### Por que o Sol e a Lua foram morar no céu

Há muito tempo, o sol e a água eram grandes amigos e viviam juntos na Terra. Habitualmente o sol visitava a água, mas esta jamais lhe retribuía a gentileza. Por fim, o sol quis saber qual o motivo do seu desinteresse e a água respondeu que a casa do sol não era grande o bastante para que nela coubessem todos com que vivia e, se aparecesse por lá, acabaria por despejá-lo de sua própria casa.

— Caso você queira que eu realmente o visite, terá que construir uma casa bem maior do que a que tem no momento, mas desde já fique avisado de que terá que ser algo realmente muito grande, pois o meu povo é bem numeroso e ocupa bastante espaço.

O sol garantiu-lhe que poderia visitá-lo sem susto, pois trataria de tomar todas as providências necessárias para tornar o encontro agradável para ela e para todos que o acompanhassem. Chegando em casa, o sol contou à lua, sua esposa, tudo o que a água lhe pedira e ambos se dedicaram com muito esforço à construção de uma casa enorme que comportasse sua visita.

Quando tudo estava pronto, convidaram a água para visitá-los.

Chegando, a água ainda foi amável e perguntou:

— Vocês têm certeza de que realmente podemos entrar?

— Claro, amiga água — respondeu o sol.

A água foi entrando, entrando e entrando, acompanhada de todos os peixes e mais uma quantidade absurda e indescritivelmente grande, incalculável mesmo, de criaturas aquáticas. Em pouco tempo a água já se encontrava nos joelhos.

— Vocês estão certos de que todos podem entrar? — insistiu preocupada.

— Por favor amiga água — insistiu a lua.

Diante da insistência de seus anfitriões, a água continuou a despejar sua gente para dentro da casa do sol. A preocupação voltou quando ela atingiu a altura de um homem.

— Ainda posso entrar? — insistiu — Olha que está ficando cheio demais...

— Vai entrando, minha amiga, vai entrando — o sol realmente estava muito feliz com a sua visita.

A água continuou entrando e jorrando em todas as direções e, quando deram pela coisa, o sol e a lua viram-se forçados a subir para o alto do telhado.

— Acho que vou parar... — disse a água, receosa.

— O que é isso, minha água? — espantou-se o sol, mais do que educado, sem esconder uma certa preocupação.

A água continuou jorrando, empurrando seu povo para dentro, ocupando todos os cômodos da ampla casa, inundando tudo e, por fim, fazendo com que o sol e a lua, sem ter mais pra onde ir ou se refugiar, subissem para o céu, onde estão até hoje.

Júlio Emílio Braz, Sukulume e outros contos africanos (2008)

## DELÍCIAS DA ÁFRICA

**Cuscuz**

O cuscuz é um prato típico da região noroeste do continente africano, conhecida como Magreb. Feito à base de milho, a receita veio para o Brasil durante a colonização portuguesa e ganhou outras versões, como o cuscuz nordestino e o paulista.

Feito com farinha de milho ou flocos de milho pré-cozidos, água e sal, o cuscuz geralmente é servido com manteiga, ovo ou queijo, principalmente no café da manhã.

Mas pode ser servido também em outras refeições, acompanhado de carne ou de legumes e verduras. Tem, ainda, uma versão doce feita com leite de coco e açúcar.



(FOTO: <https://guiadacozinha.com.br/receitas/cuscuz-de-bafo/>)

**Ingredientes:**

- ½ xícaras de flocos de milho;
- 2 ¼ xícaras de água;
- ½ colher de chá de sal;
- 1 colher de sopa de manteiga.

**Modo de preparo:**

Pegue uma bacia e coloque os flocos de milho, o sal e misture com água; Amasse o cuscuz com as mãos. Não deixe a massa muito mole; Depois disso, insira na cuscuzeira o cuscuz e deixe descansar por, no mínimo, 20 minutos; Leve ao fogo médio, deixe por pelo menos 15 minutos. Depois disso, apague o fogo e deixe por mais alguns minutos; Após isso, pode ser servido com manteiga.

## BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

**Fogo na montanha** (Tanzânia)

Escolha um líder. Os jogadores decidem uma "palavra-chave", como "barco", por exemplo. Todos os jogadores ficam de costas. Há 3 regras. Quando o líder gritar:

- 1- "Fogo na montanha!" todos os jogadores pulam e respondem "Fogo!", mas permanecem de costas.
- 2- "Fogo no rio!" os jogadores respondem "Fogo", mas não pulam. O líder indica outros lugares para o fogo e sempre os jogadores respondem "fogo" sem pular.
- 3- "Fogo no barco azul" ou qualquer outra que contenha a palavra-chave, todos os jogadores pulam e viram para frente gritando "fogo". Quem errar os movimentos sai do jogo.

**Variação:** Para deixar o jogo mais emocionante podemos modificar alguns movimentos, por exemplo, podemos mudar o segundo comando: ao ouvirem "Fogo no rio!" os jogadores devem pular calados.

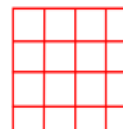
**Teca-teca** (Moçambique)

A teca-teca, também conhecida como amarelinha africana, possui uma dinâmica diferente da brincadeira brasileira. Nesta, não é preciso usar pedrinhas, desenhar céu ou terra, e seu formato é diferente. Para brincar, precisam cantar "Minuê". Além disso, é necessário o número exato de quatro participantes para executar a coreografia de forma simétrica e ao mesmo tempo. Não é uma brincadeira de competição, portanto, não há perdedores.

**LETRA DE MINUÊ**

"Minuê, minuê, le gusta la dance  
Le gusta la dancê, la dança, minuê"

Para brincar você precisa desenhar no chão o traçado do jogo. Pode ser com giz ou fita crepe, vale até mesmo aproveitar os traçados dos pisos do chão. É preciso formar um quadrado, com 16 quadrados menores dentro. Um dos diferenciais dessa amarelinha é que duas crianças pulam ao mesmo tempo, ou em grupos de dois em dois. Cada participante começa a brincadeira de um lado do gráfico, com cada pé em um quadrado. Eles devem pular para os quadrados à direita ao mesmo tempo. Depois de pular para os dois quadrados ao lado, eles pulam de volta onde começaram o jogo. Aí saltam para os quadrados em frente. A brincadeira continua nesta sequência. Em algum momento, as crianças se encontram no meio da amarelinha. Se estiverem coordenadas, elas vão cruzar o tabuleiro, sem bater uma na outra. Veja o modelo a ser riscado no chão:



### LOCALIZE

Mesquita é uma comunidade quilombola localizada a 50 km da capital federal. Com mais de 250 anos de história, existência e resistência, esse quilombo é berço de uma vasta cultura herdada dos ancestrais escravizados. A origem do Quilombo Mesquita remonta ao ciclo do ouro, no século 18. A corrida ao metal levou à criação de várias vilas no interior de Goiás - entre as quais Santa Luzia, fundada em 1746. Negros escravizados compunham a maioria da população na região. Com o declínio da mineração, o capitão português Paulo Mesquita resolveu abandonar Santa Luzia e deixou uma fazenda para três escravos alforriados. Com o passar do tempo, outros se juntaram à comunidade chefiada pelas mulheres - muitos deles escravos em busca de refúgio e que, para chegar lá, percorriam estradas de gado que ligavam Goiás a Salvador e ao Rio de Janeiro.

Até a construção de Brasília, a comunidade vivia relativamente isolada do mundo exterior. A maioria das famílias se dedicava à agricultura, à criação de gado e à produção de marmelada, comercializada em Luziânia, cidade criada a partir de Santa Luzia. Com a inauguração da capital, em 1960, a rotina da comunidade começou a mudar. Por um lado, os moradores passaram a ter mais acesso a elementos da vida moderna, como energia e telefone; a transferência da capital facilitou a venda de alimentos cultivados na comunidade e gerou empregos para vários quilombolas. Por outro lado, o povoado passou a lidar com problemas antes inexistentes, como violência armada e tráfico de drogas. E a comunidade começou a perder terras para o mundo imobiliário. Desde de 2006 a comunidade quilombola Mesquita está em mobilização para conseguir a titulação do seu território, garantindo assim a posse das suas terras.

Quilombo Mesquita em Relação aos Municípios do Entorno Imediato e os Integrantes da RIDE do DF e Entorno

Fonte: Incra (2011).

**DESAFIO:** Pesquise em sites, jornais e revistas, informações sobre o Quilombo Mesquita. Depois, crie um mural com os dados coletados pela turma e exponha no corredor da escola.

### VOCÊ SABIA? ??

Você sabia que, a escravidão no Brasil começou por volta de 1530, com a invasão dos portugueses e que os indígenas foram os primeiros povos escravizados aqui, mas acabaram sendo substituídos pelos negros?

Você sabia que, estima-se que cerca de 4,8 milhões de africanos foram traficados para o Brasil durante todo o período que durou a escravidão? E que desde o início, essa exploração violenta da força de trabalho foi marcada pela resistência e luta dos negros?

Você sabia que, essas pessoas são apagadas da história para que seja perpetuada a história branca/europeia e todos os privilégios que ela representa na sociedade? Conheça agora algumas dessas pessoas que resistiram e lutaram contra a escravidão aqui no Brasil no período colonial:

**LUÍSA MAHIN**

Ilustração de Luísa Mahin (foto: Reprodução/Wikipédia)

**LUÍS GAMA**

Luís Gama (foto: Reprodução/Domínio Público)

**ANDRÉ REBOUÇAS**

André Rebouças (foto: Reprodução/Domínio Público)

**AQUALTUNE**

Aqualtune (foto: Marc Ferrer, 1885/ Domínio Público)

**TEREZA DE BENGUELA**

Tereza de Benguela (foto: Domínio Público)

**COSME BENTO**

Representação Ilustrativa de Cosme Bento (foto: Reprodução/Google)

**QUINTINO DE LACERDA**

Quintino de Lacerda (foto: Reprodução/Prefeitura de Santos)

**FRANCISCO JOSÉ DO NASCIMENTO**

Dração do Mar (foto: Arquivo do Museu do Ceará)

**JOSÉ DO PATROCÍNIO**

José do Patrocínio (foto: Reprodução/Domínio Público)

**DESAFIO:** Pesquise sobre a vida e a história dessas e de outras pessoas negras para descobrir as contribuições e importância que elas tiveram na construção da história do nosso país. Com as informações coletadas, o desafio será criar um álbum da turma com as personalidades que lutaram contra a escravidão e pela liberdade dos negros no Brasil.

## SEGREDOS DOS GRIOTS



### Os dois reis de Gondar

Era um dia como os de outrora... e um pobre camponês, tão pobre que tinha apenas a pele sobre os ossos e três galinhas que ciscavam alguns grãos de teff que encontravam pela terra poeirenta, estava sentado na entrada da sua velha cabana como todo fim de tarde. De repente, viu chegar um caçador montado a cavalo. O caçador se aproximou, desmontou, cumprimentou-o e disse:

— Eu me perdi pela montanha e estou procurando o caminho que leva à cidade de Gondar.

— Gondar? Fica a dois dias daqui — respondeu o camponês.

— O sol já está se pondo e seria mais sensato se você passasse a noite aqui e partisse de manhã cedo.

O camponês pegou uma das suas três galinhas, matou-a, cozinhou-a no fogão a lenha e preparou um bom jantar, que ofereceu ao caçador. Depois de comerem os dois juntos sem falar muito, o camponês ofereceu sua cama ao caçador e foi dormir no chão ao lado do fogo. No dia seguinte bem cedo, quando o caçador acordou, o camponês explicou-lhe como teria que fazer para chegar a Gondar:

— Você tem que se enfiar no bosque até encontrar um rio, e deve atravessá-lo com seu cavalo com muito cuidado para não passar pela parte mais funda. Depois tem que seguir por um caminho à beira de um precipício até chegar a uma estrada mais larga...

O caçador, que ouvia com atenção, disse:

— Acho que vou me perder de novo. Não conheço esta região... Você me acompanharia até Gondar? Poderia montar no cavalo, na minha garupa.

— Está certo — disse o camponês —, mas com uma condição. Quando a gente chegar, gostaria de conhecer o rei, eu nunca o vi.

— Você irá vê-lo, prometo.

O camponês fechou a porta da sua cabana, montou na garupa do caçador e começaram o trajeto. Passaram horas e horas atravessando montanhas e bosques, e mais uma noite inteira. Quando iam por caminhos sem sombra, o camponês abria seu grande guarda-chuva preto, e os dois se protegiam do sol. E quando por fim viram a cidade de Gondar no horizonte, o camponês perguntou ao caçador:

— E como é que se reconhece um rei?

— Não se preocupe, é muito fácil: quando todo mundo faz a mesma coisa, o rei é aquele que faz outra, diferente. Observe bem as pessoas à sua volta e você o reconhecerá. Pouco depois, os dois homens chegaram à cidade e o caçador tomou o caminho do palácio. Havia um monte de gente diante da porta, falando e contando histórias, até que, ao verem os dois homens a cavalo, se afastaram da porta e se ajoelharam à sua passagem. O camponês não entendia nada. Todos estavam ajoelhados, exceto ele e o caçador, que iam a cavalo.

— Onde será que está o rei? — perguntou o camponês. — Não o estou vendo!

— Agora vamos entrar no palácio e você o verá, garanto!

E os dois homens entraram a cavalo dentro do palácio. O camponês estava inquieto. De longe via uma fila de pessoas e de guardas também a cavalo que os esperavam na entrada. Quando passaram na frente deles, os guardas desmontaram e somente os dois continuaram em cima do cavalo. O camponês começou a ficar nervoso:

— Você me falou que quando todo mundo faz a mesma coisa... Mas onde está o rei?

— Paciência! Você já vai reconhecê-lo! É só lembrar que, quando todos fazem a mesma coisa, o rei faz outra.

Os dois homens desmontaram do cavalo e entraram numa sala imensa do palácio. Todos os nobres, os cortesãos e os conselheiros reais tiraram o chapéu ao vê-los. Todos estavam sem chapéu, exceto o caçador e o camponês, que tampouco entendia para que servia andar de chapéu dentro de um palácio.

O camponês chegou perto do caçador e murmurou:

— Não o estou vendo!

— Não seja impaciente, você vai acabar reconhecendo-o! Venha sentar comigo. E os dois homens se instalaram num grande sofá muito confortável. Todo mundo ficou em pé à sua volta. O camponês estava cada vez mais inquieto. Observou bem tudo o que via, aproximou-se do caçador e perguntou:

— Quem é o rei? Você ou eu?

O caçador começou a rir e disse:

— Eu sou o rei, mas você também é um rei, porque sabe acolher um estrangeiro!

E o caçador e o camponês ficaram amigos por muitos e muitos anos.

Anna Soler-Pont, O príncipe medroso e outros contos africanos (2009)

## O QUE VOCÊ APRENDEU COM O CONTO?

O conto vindo da Etiópia fala em temas como amizade e parceria, ingredientes fundamentais para a vida e a felicidade humana.

Com bastante humor, assistimos ao modo como um homem do campo vira companheiro do rei de Gondar sem sequer perceber ou desconfiar da sua identidade. Quando chega ao castelo, continua sem entender nada e até questiona se o rei, afinal, é ele. Graças à sua generosidade, o camponês ajudou aquele caçador, compartilhando os seus alimentos e viajando por dois dias apenas para guiá-lo. Deste modo, o rei encontrou um amigo verdadeiro durante o processo e decidiu recompensá-lo.

### ÁFRICA MAP



(FONTE: [https://br.freepik.com/vetores-premium/mapa-da-etioopia-em-icone-de-versao-de-zoom-de-afica-mostrando-bandeiras-e-localizacao-da-etioopia\\_38763185.htm](https://br.freepik.com/vetores-premium/mapa-da-etioopia-em-icone-de-versao-de-zoom-de-afica-mostrando-bandeiras-e-localizacao-da-etioopia_38763185.htm))

**DESAFIO:** Faça um desenho ilustrando o conto que você acabou de ler. Crie o painel, SEGREDOS DOS GRIOTS, com a sua ilustração e as dos colegas. Escolha um local bem visível na sala para expor esse painel.

## DELÍCIAS DA ÁFRICA



### Cocada

A deliciosa cocada é um doce africano que chegou no Brasil na época da colonização e que, desde então, tornou-se uma receita típica da culinária afro-brasileira.

Os coqueiros eram muito abundantes na costa brasileira e nas grandes fazendas de cana-de-açúcar, era comum ralar o coco e misturar com uma calda feita de açúcar, dando origem à cocada.

O doce pode ser mais claro ou mais escuro e com a consistência mais seca ou mais cremosa, dependendo do ponto em que é retirado do fogo.

### Ingredientes:

- 1 lata de leite condensado;
- 2 medidas (da lata) de açúcar;
- 1 pacote de coco seco ralado.

### Modo de preparo:

Leve ao fogo baixo o leite condensado, o açúcar e o coco ralado, mexendo sempre até desprender do fundo da panela, por cerca de 15 minutos.

Despeje no mármore untado e nivele com um rolo de massas também untado.

Deixe esfriar e corte em quadrados.



(FOTO: <https://www.tudoreceitas.com/receita-de-cocada-morena-baiiana-10303.html>)



(FOTO: <https://ultraboxatacado.com.br/2021/11/19/4-receitas-de-origem-africana-para-celebrar-a-data/>)



**BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS**

**Pegue o Bastão (Egito)**

É necessário um bastão (ou cabo de vassoura) para cada jogador. Os jogadores formam um grande círculo. O objetivo é pegar o bastão mais próximo à sua direita antes de cair.

Os jogadores devem manter seus bastões na vertical e a frente, com uma ponta tocando o chão. Quando o professor gritar "trocou" todos os jogadores deixam seus bastões equilibrados e correm para pegar o próximo bastão à sua direita antes que ele caia no chão. Quando um jogador não consegue pegar o bastão antes que caia, ele está fora do jogo e deve levar o seu bastão. Quem não errar vence.

**Varição:** Para deixar o jogo mais emocionante, podemos mudar o sentido que ocorre a troca de bastões, ao invés da direita, passamos a troca para a esquerda. Podemos ainda ir, pouco a pouco, aumentando a distância entre os jogadores.

**Kakopi (Uganda)**

Todos, menos o líder, sentam -se em uma linha reta ou em círculo com suas pernas estendidas e cantam. Enquanto estão cantando o líder aponta para cada uma das pernas das crianças. Quando a música acabar, o líder estará apontando para a perna de uma criança, esta deve então dobrar a perna indicada. A música volta a ser cantada e o líder realiza o mesmo procedimento. Quando uma criança que já está com uma perna dobrada tiver a sua outra perna indicada pelo líder para ser dobrada, ela estará fora do jogo e deve sair da roda.

O último a ficar com uma perna estendida ganha.

**Varição:** podemos passar um objeto qualquer, como uma bola, ao ritmo de uma música cantada pelas crianças, ou tocada em um aparelho eletrônico. Quando a música parar o aluno que estiver com o objeto deve dobrar uma das pernas. Se novamente o objeto parar no aluno que já estiver com uma das pernas dobradas este sai do círculo.




EXTRA
+


### Países Africanos de Língua Portuguesa

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal.

Você sabia que, existem na África países que falam a língua portuguesa? O idioma sofre algumas alterações de um país para o outro, mas é bem parecido com o português que falamos aqui.

**DESAFIO:** Encontre no caça palavras o nome dos seis países africanos que falam o idioma português. Depois, tente identificar no mapa abaixo a localização destes países e escreva o nome de cada um deles na linha adequada. Dica, consulte o mapa da página três.


PAÍSES LUSÓFONOS NO CONTINENTE AFRICANO



FONTE: Wikipédia

E	R	N	L	A	E	S	V	H	T	A	H	G	R	B	Y	E	
W	E	R	S	I	A	A	U	Y	R	R	G	I	U	C	N	H	B
H	G	U	I	N	É	E	Q	U	A	T	O	R	I	A	L	C	T
A	N	H	G	E	E	P	A	M	I	X	E	H	N	B	L	R	N
S	T	O	L	T	S	E	T	I	D	R	F	B	É	O	S	M	C
N	L	I	O	A	U	N	K	H	O	I	O	T	B	V	S	N	H
A	R	S	N	R	D	B	I	A	N	H	N	O	I	E	E	C	E
S	U	D	Z	T	E	N	A	Y	O	U	H	I	S	R	F	F	G
D	E	U	D	A	F	H	I	R	T	D	C	S	S	D	E	E	D
E	R	M	E	S	Y	I	E	S	U	E	T	A	A	E	T	H	W
P	E	I	R	N	M	O	Ç	A	M	B	I	Q	U	E	Y	H	A
S	Ã	O	T	O	M	É	E	P	R	Í	N	C	I	P	E	A	T

Você sabe o significado da palavra *lusófono*? Essa palavra diz respeito aos países que usam a língua portuguesa como idioma oficial.



EXTRA
+



## EXPRESSÕES RACISTAS

A discriminação racial é uma forma de preconceito que se baseia na cor da pele, origem étnica, cultura ou qualquer outra característica relacionada à raça de uma pessoa. Muitas vezes essa discriminação acontece no nosso dia a dia através de palavras e expressões, ditados populares ou "brincadeiras" reveladoras do que pensamos e sentimos; e que fazem referência à população negra. São termos enraizados que reafirmam estereótipos contra as pessoas negras e buscam justificar atos de violência verbais, disfarçados em apelidos e "brincadeiras". Tomar consciência das expressões/termos que desqualificam as pessoas negras é romper com a tradição do racismo velado e construir no ambiente escolar uma prática social mais igualitária. Modificar a linguagem racista para uma linguagem antirracista é libertar-se para uma cultura de paz, é começar a trilhar o caminho para a construção de um mundo mais justo e igualitário, onde todas as pessoas possam viver em paz e harmonia, sem medo de serem discriminadas por sua cor de pele ou origem étnica.

**VAMOS REPENSAR NOSSAS FALAS?**

**"A coisa tá preta"** Expressão que associa a população negra a algo desagradável e até perigoso.  
VOCÊ PODE DIZER: A coisa está difícil.

**"Cabelo ruim" / "bombril" / "pixaim"** Expressão que desqualifica o cabelo afro e reafirma um padrão de cabelo (liso), negando o corpo negro e os seus traços fenotípicos. Essa é uma das razões da baixa autoestima de pessoas negras.  
VOCÊ PODE DIZER: Cabelo crespo, cacheado, ondulado etc.

**"Cor de pele"** Termo comumente usado para designar uma tonalidade do lápis de cor, giz de cera, tinta e/ou objeto de cor bege claro, fazendo referência à pele de pessoas brancas. O emprego desse termo traz a ideia de que a pessoa branca é o padrão de pele da pessoa humana, desprezando os outros tons de pele, tais como preto, marrom, avermelhada etc.  
VOCÊ PODE DIZER: Cor rosa claro, salmão, bege claro.

**"Disputar a nega" / "Quero minha nega"** Termo muito comum em jogos, utilizado para romper com o empate entre os participantes ou para encerrar o jogo. A expressão faz referência à prática dos senhores de jogarem algum esporte ou jogo e ter como prêmio uma mulher negra escravizada. O termo exprime uma ideia racista e também propaga a violência contra as mulheres negras.  
VOCÊ PODE DIZER: Disputar a sorte; desempatar; encerrar a partida.

**"Meia tigela"** A expressão remete ao período em que as pessoas negras obrigadas a trabalhar nas minas de ouro não conseguiam atingir as metas determinadas pelos senhores, e recebiam como punição metade da tigela de comida. Eram chamadas de "meia tigela".  
VOCÊ PODE DIZER: Sem valor.

**"Ovelha negra"** Exprime a ideia de uma pessoa de má índole e de má conduta em um ambiente familiar e/ou social.  
VOCÊ PODE DIZER: Pessoa não querida; pessoa ruim.

**"Serviço de preto"; "Negro quando não faz merda na entrada, faz na saída"** Frases empregadas para exprimir insatisfação em relação ao trabalho do outro. São declarações racistas que fazem referência às condições de escravidão e desqualificam o esforço e/ou trabalho de alguém – colocando as pessoas negras como desleixadas, incapazes ou preguiçosas.  
VOCÊ PODE DIZER: Serviço mal feito.

**"Chuta que é macumbal"** Expressão que pretende mostrar o desejo de afastar algo ruim de perto de si. Representa desprezo a algo ou a alguém e faz referência direta às religiões de matriz africana, estimulando a violação, a agressão e o preconceito religioso.  
VOCÊ PODE DIZER: "Para longe de mim!" / "Não me interessa".

**"Lista negra", "humor negro", "Mercado negro"** A palavra "negrá" é utilizada em tom pejorativo, referindo -se a tudo o que é ruim, ilegal e violento.  
VOCÊ PODE DIZER: Mercado clandestino; lista proibida; mau humor.

**EXTRA** 

$6 + 8 = ?$  

Você já viu aqui que a Matemática, assim como outras ciências, já eram utilizadas há milhares de anos pelas antigas civilizações africanas. Os egípcios antigos foram inovadores em diversos campos da ciência e sem dúvida alguma eles eram bons matemáticos para dar conta da construção das pirâmides. Vamos ver se você é bom em Matemática? Então resolva os desafios:


**Desafio no Nilo**

Três egípcios querem atravessar o rio Nilo, mas o barco de que dispõem tem capacidade máxima para 130 quilos. Qual o problema? Ora: um dos egípcios pesa 60 quilos, o outro pesa 65 quilos e o terceiro, 80 quilos. E aí? Qual a solução para que todos cheguem ao outro lado do rio sem afundar o barco?




**Xadrez de Cléo e Ópatra**

Cléo e Ópatra são duas irmãs supercraques no xadrez. Elas inventaram um jogo em que o vencedor de cada partida marca dois pontos e o derrotado perde um ponto. No início do jogo, cada uma tinha cinco pontos. Se Cléo venceu três partidas e Ópatra terminou o jogo com dez pontos, quantas partidas elas disputaram?



(FONTE: Revista Ciência Hoje das Crianças - AGOSTO DE 2012/Ilustração: Mariana Massarani)

**EXTRA** 

Contribuições povos africanos  
Desenvolvimento científico e tecnológico

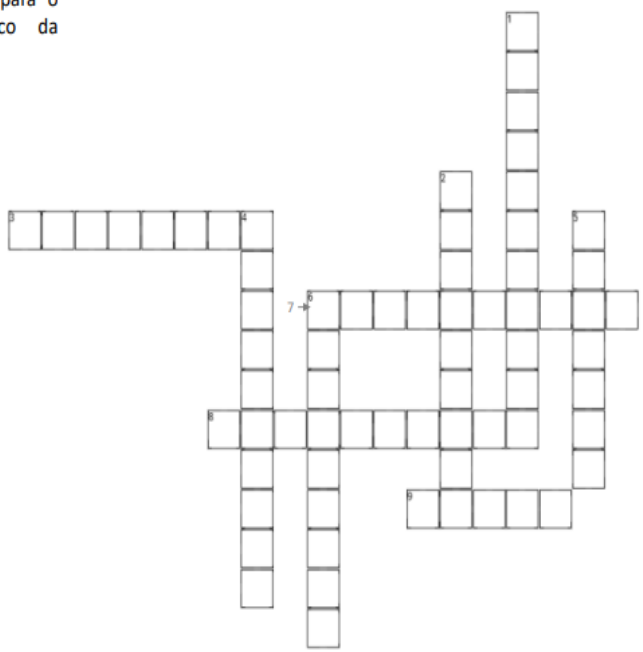
Utilizando as informações da página “VOCÊ SABIA?” que apresenta as contribuições africanas para o desenvolvimento científico e tecnológico da humanidade, preencha a cruzadinha:

**Horizontais**

3. Conhecimento responsável pela manutenção da saúde humana.
7. Conhecimento responsável pelo estudo dos numerais.
8. Conhecimento responsável por criar soluções práticas para problemas concretos.
9. Invenção que possibilitou a guarda e compartilhamento do conhecimento escrito.

**Verticais**

1. Conhecimento responsável pela plantação de alimentos.
2. Conhecimento responsável pelo estudo dos objetos presentes na natureza.
4. Conhecimento responsável pelo estudo dos astros.
5. Conhecimento responsável pelo registro impresso de fatos históricos.
6. Conhecimento responsável pela extração de minérios do solo.



EXTRA

Sugestões de leituras afrocentradas:

# LER PARA SE LIBERTAR DO MUNDO COMUM





MS. KIUSAM  
KIUSAM DE OLIVEIRA

**OMO-Oba**  
História de  
princesas e príncipes

AYODÉ FRANÇA

As histórias deste livro narram aventuras, dramas e peripécias de princesas e príncipes africanos. Cada uma a seu modo, essas personagens enfrentam guerras, desvendam mistérios, fazem autodescobertas e amadurecem em contos narrados por Kiusam de Oliveira, um dos nomes mais importantes da literatura negro-brasileira. As narrativas vêm acompanhadas pelas belas ilustrações do artista pernambucano Ayodé França. Em seu conjunto, *Omo-oba* é mais que um livro — é também a forma que a autora encontrou para empoderar meninos e meninas de todo o Brasil, ao potencializar as virtudes de uma realeza que é a verdadeira ascendência da população negra do nosso país.



**Os tesouros de Monifa**

Jéssica Rosa

Os Tesouros de Monifa fala do encontro de uma brasileira afrodescendente com sua tataravó, Monifa, que chegou aqui de lá do outro lado do oceano, em um navio negreiro. Mesmo escrava, aprendeu a escrever e, por meio das letras que aprendeu, deixou "Para os meus filhos e os filhos dos meus filhos!" o maior de todos os tesouros que alguém pode herdar. Passado de geração em geração, chega o dia desse tesouro ir para as mãos da garotinha, que se encanta e emociona muito ao receber tamanha preciosidade e, com ela, descobrir a vida da sua tataravó e as suas próprias raízes.




**ALAFÍA**  
E A PANTERA QUE TINHA  
OLHOS DE RUBI

MARCEL TENÓRIO, THEO DE OLIVEIRA  
COM ILUSTRAÇÕES DE RAQUEL DA SILVA COSTA

A menina Alafía vive em uma aldeia perto do mar e se diverte brincando com seu papagaio Odidé. Seu povo se alimenta de plantas, raízes e peixes crus. Os seus anciãos se reúnem durante a lua cheia para contar histórias. Uma noite Alafía se escondeu atrás de um grande cesto para escutar a conversa dos mais velhos e ouviu a lenda do Grande Trovão. Um dia, a pantera-negra, encarnação do Trovão, traria um presente que mudaria o destino do mundo e uma criança de coração doce seria escolhida para recebê-lo. Os autores Marcel Tenório e Theo de Oliveira se inspiraram em uma lenda do povo congolês que explica a origem do fogo para aproximar as crianças da cultura africana. Os autores destacam a importância das lendas e mitos não apenas para explicar acontecimentos reais e sobrenaturais, como histórias que alimentam a imaginação e se transformam com o tempo.




Como a magia dos clássicos não tem fronteiras, nos sonhos de meninas e meninos brasileiros os personagens têm suas feições e habitam o cotidiano. Foi assim com Chapeuzinho Vermelho, menina que morava com a mãe numa aldeia de casas flutuantes, às margens do rio Negro, na Amazônia. Ao levar uma cesta com tacacá e frutas da região para a avó doente, Chapeuzinho conversa com um boto-cor-de-rosa, fica distraída com as belezas da floresta e tem uma grande surpresa quando chega no seu destino.



**MINHA BISAVÓ  
COM QUAL  
PENTEADO  
EU VOU?**

Nêscia Buzza

A festa de 100 anos do Seu Benedito vai animar toda a família, afinal, agora ele é um cen-te-ná-rio. Para homenagear seu bisavô nessa data tão importante, suas bisnetas e seus bisnetos irão escolher penteados lindos para participarem da comemoração. E cada uma e cada um irá presentear seu bisavô com a virtude mais poderosa que tem.




**Meninas Negras**

Madu Costa

Desenhos de Rubem Filho


Griot é o contador de histórias africano que passa a tradição dos antepassados de geração em geração. O objetivo da Coleção Griot Mirim, que tem entre seus títulos "Meninas negras", é trabalhar a identidade afrodescendente na imaginação infantil. E é justamente à imaginação que esses livros falam a partir de uma composição sensível, de textos curtos e poéticos, associados a belas ilustrações. Modo lúdico de reforçar a autoestima da criança a partir da valorização de seus antepassados, de sua cultura e de sua cor.



**Meu crespo é de rainha**

bell hooks  
ilustrações: chris rosselin

Publicado originalmente em 1999 em forma de poema rítmico e ilustrado, esta delicada obra chega ao país pelo selo Boitatá, apresentando às meninas brasileiras diferentes penteados e cortes de cabelo de forma positiva, alegre e elogiosa. Um livro para ser lido em voz alta, indicado para crianças a partir de três anos de idade - e também mães, irmãs, tias e avós - se orgulharem de quem são e de seu cabelo 'macio como algodão' e 'gostoso de brincar'. Hoje em dia, é sabido que incontáveis mulheres, incluindo meninas muito novas, sofrem tentando se encaixar em padrões inalcançáveis de beleza, de problemas que podem incluir desde questões de insegurança e baixa autoestima até distúrbios mais sérios, como anorexia, depressão e mesmo tentativas de mutilação ou suicídio. Para as garotas negras, o peso pode ser ainda maior pela falta de representatividade na mídia e na cultura popular e pelo excesso de referências eurocêntricas, de pele clara e cabelos lisos. Nesse sentido, *Meu crespo é de rainha* é um livro que enaltece a beleza dos fenótipos negros, exaltando penteados e texturas afro, serve de referência à garota que se vê ali representada e admirada.



**O MUNDO NÃO É  
BLACK  
POWER  
DE TAYÓ**

Kiusam de Oliveira  
ilustrações: Toni Sanga

Tayó é uma menina negra que tem orgulho do cabelo crespo com penteado black power, enfeitando-o das mais diversas formas. A autora apresenta uma personagem cheia de autoestima, capaz de enfrentar as agressões dos colegas de classe, que dizem que seu cabelo é "ruim". Mas como pode ser ruim um cabelo "fofo, lindo e cheirosos"? "Vocês estão com dor de cotovelo porque não podem carregar o mundo nos cabelos", responde a garota para os colegas. Com essa narrativa, a autora transforma o enorme cabelo crespo de Tayó numa metáfora para a riqueza cultural de um povo e para a riqueza da imaginação de uma menina sadia.

**EXTRA** +

## HORA DA PIPOCA!



Sugestões de animações e curta metragens para pensar e conversar...



### IEMANJÁ YEMOJÁ: A CRIAÇÃO DAS ONDAS

A animação da produtora audiovisual Célia Harumi Seki explora o aspecto mitológico da cultura afro-brasileira. A história de Iemanjá mostra uma visão da vida e da evolução da humanidade originadas na África, fonte de uma cultura rica e enraizada no Brasil.

<https://youtu.be/xi-F4x4fMYw>



### MEU NOME É MAALUM!

Maalum é uma menina negra brasileira que nasce e cresce em um lar rodeado de amor e de referências afrocentradas. Logo que Maalum sai do seio de sua casa, ela se depara com os desafios impostos pelos discursos e práticas de uma sociedade racista. Assim que ela chega na escola, todos riem do seu nome. Ela não entende o porquê e, com ajuda da sua família, Maalum vai descobrir o significado e a tristeza se transforma em orgulho através da sua ancestralidade.

<https://youtu.be/KDF7dEORrKQ>



### ANA

O curta metragem brasileiro, "ANA", retrata a história de Ana, uma menina negra que não se reconhece como negra, e Jeannette, professora refugiada que sente dificuldades em se adaptar ao Brasil. Vítimas de racismo e preconceito, elas descobrem juntas um modo de transformar a si mesmas.

<https://youtu.be/MO1f8n3gMG8>



### VISTA A MINHA PELE

Este curta, é uma paródia que aborda o racismo e o preconceito na sala de aula de forma educativa. O filme inverte os papéis da história, mostrando os negros como a classe dominante e brancos como escravizados. No cenário midiático, os negros são as referências de beleza da sociedade.

<https://youtu.be/LWBodKwuHCM>



### DÚDÚ E O LÁPIS COR DA PELE

O filme relata a história de Dú dú, um menino negro de 7 anos que, após ouvir a sua professora de artes usar o termo "lápiz cor da pele" durante uma aula de artes, fica confuso pois a cor da sua pele não condiz com a do lápis. Dú dú passa a carregar o lápis, procurando por alguém que se enquadraria nesse padrão de cor de pele e tentando entender a sua própria identidade.

[https://youtu.be/-VGpB\\_8b77U](https://youtu.be/-VGpB_8b77U)



### DISQUE QUILOMBOLA

Um curta-documentário de 13 minutos que retrata a vida de crianças que moram no Espírito Santo e conversam de um jeito descontraído sobre como é o dia a dia em uma comunidade quilombola. Por meio de uma brincadeira infantil - o telefone sem fio - os dois grupos falam de suas raízes, das semelhanças e diferenças encontradas de suas infâncias.

[https://youtu.be/GStv-f\\_bcfU](https://youtu.be/GStv-f_bcfU)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CORREIA, J. D. P., e GUERREIRO, M. V. - Almanques ou a Sabedoria e as Tarefas do Tempo. *Revista ICALP*, vol. 6, Agosto/Dezembro de 1986, 43-52.
- CHAVES, Rita (org.). Contos africanos dos países de língua portuguesa. 1 ed. São Paulo: Ática. Coleção para Gostar de ler, 2009.
- Cunha, Débora Alfaia da Brincadeiras africanas para a educação cultural / Débora Alfaia da Cunha. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.
- ALLUÉ, Joseph M. O grande livro dos jogos. Belo Horizonte: Editora Leitura, 1998.
- BARBOSA, Rogério Andrade. Ndule, Ndule: assim brincam as crianças africanas. Melhoramentos. São Paulo: 2011. Coleção: Afro-Brasileira
- Griots - culturas africanas: linguagem, memória, imaginário / Organizadores: Tânia Lima, Izabel Nascimento, Andrey Oliveira. – 1.ed. - Natal: Lucgraf, 2009. 277 p.
- BONINO, Rachel. Expressões e palavras africanas para as aulas de Língua Portuguesa. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/20758/expressoes-e-palavras-africanas-para-as-aulas-de-lingua-portuguesa>
- BONINO, Rachel. Compartilhe com a turma um mapa e curiosidades de 6 países africanos que têm o português como língua oficial. <https://novaescola.org.br/conteudo/20756/compartilhe-com-a-turma-um-mapa-e-curiosidades-de-6-paises-africanos-que-tem-o-portugues-como-lingua-oficial>
- BONINO, Rachel. Como abordar os países africanos que também falam português e suas relações com o Brasil. <https://novaescola.org.br/conteudo/20755/como-abordar-os-paises-africanos-que-tambem-falam-portugues-e-suas-relacoes-com-o-brasil>
- BRITO, Aline. Consciência Negra: conheça nomes que lutaram pelo fim da escravidão no Brasil. Disponível em: <https://www.correioabraziliense.com.br/brasil/2022/11/5052929-consciencia-negra-conheca-nomes-que-lutaram-pelo-fim-da-escravidao-no-brasil.html>
- FUNARI, Raquel dos Santos. Egito, aí vamos nós. *REVISTA DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA PARA CRIANÇAS*. ANO 25, No 237, p. 12
- Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras [livro eletrônico] / organização Helen Santos Pinto, Luciana Soares da Silva, Mighian Danae Ferreira Nunes. -- São Paulo : Aziza Editora, 2022
- Almanaque ilustrado de alfabetização: + coletânea de textos, + coletânea de atividades: ano 1 / Secretaria de Educação e Esportes; organizadoras: Ester Calland de Sousa Rosa, Ana Cláudia Gonçalves Pessoa, Telma Ferraz Leal. – Recife: A Secretária, 2018. v.2 : il.
- Almanaque ilustrado de alfabetização: + coletânea de textos, + coletânea de atividades: ano 2/ Secretaria de Educação e Esportes; organizadoras: Ester Calland de Sousa Rosa, Ana Cláudia Gonçalves Pessoa, Telma Ferraz Leal. – Recife: A Secretária, 2018. v.2 : il.
- GENTILE, Paola. A África não é um país, e sim um continente. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/306/a-africa-nao-e-um-pais-e-sim-um-continente>
- "Expressões racistas: como evitá-las" [recurso eletrônico] / Tribunal Superior Eleitoral. – Dados eletrônicos (107 páginas). – Brasília : Tribunal Superior Eleitoral, 2022.
- BARBOSA, Rogério Andrade. Contos Africanos. Para crianças Brasileiras. São Paulo: Paulinas, 2004. BATISTA, Rosilene Dias. Descobrimo a magia dos contos e lendas africanas. Ibaiti: SEED. 2009. Disponível online em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2.009\\_uenp\\_portugues\\_md\\_rosilene\\_dias\\_batista.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2.009_uenp_portugues_md_rosilene_dias_batista.pdf)

## APÊNDICE D – BLOCO DE ATIVIDADES DO ALUNO

 
<p>MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM REDE NACIONAL –PROFGEO          INSTITUIÇÃO ASSOCIADA– INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA          CAMPUS RIACHO FUNDO</p>
<p>Pesquisadora responsável: Marcia Augusta dos Santos</p>
<p>PROJETO DE PESQUISA: ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL</p>
<p>Participante: _____</p>
<p>Local da Pesquisa: Escola Classe 09 de Planaltina -DF</p>
<p>2023</p>

 
<p>MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM REDE NACIONAL –PROFGEO          INSTITUIÇÃO ASSOCIADA– INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA          CAMPUS RIACHO FUNDO</p>
<p>Pesquisadora responsável: Marcia Augusta dos Santos</p>
<p>PROJETO DE PESQUISA: ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL</p>
<p>Participante: _____</p>
<p>Local da Pesquisa: Escola Classe 09 de Planaltina- DF</p>
<p>2023</p>

**LOCALIZE**

Fonte: CAMPOS, Flávio de; DOLHNIKOFF, Mitiam. Atlas: História do Brasil. São Paulo:

**LOCALIZE**

Fonte: CAMPOS, Flávio de; DOLHNIKOFF, Mitiam. Atlas: História do Brasil. São Paulo:

**DESAFIO:** Desembaralhe as letras e escreva o nome de quatro regiões de onde vieram alguns africanos escravizados para o Brasil.

NALDUA

ÇOMIMBAQIEU

ECRDEVOAB

GCNOO

**LOCALIZE**

**QUILOMBOS NO PERÍODO COLONIAL**

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal.

C	A	T	U	T	C	L	S	N	M	E	S
E	B	A	E	U	Y	A	M	T	H	S	R
I	A	N	R	O	P	A	P	E	N	N	O
D	M	U	I	U	Z	W	U	E	C	I	S
E	B	E	C	A	J	E	P	R	L	N	A
U	U	A	G	H	S	A	A	D	S	A	R
H	I	Ã	N	U	L	B	S	O	H	T	I
G	O	Y	F	M	U	C	P	S	E	N	O
L	A	R	A	N	J	E	I	R	A	S	R
T	U	R	I	A	Ç	A	L	N	C	W	E
H	E	O	C	A	C	H	O	E	I	R	A
S	J	A	B	A	Q	U	A	R	A	T	S

DESAFIO: Encontre no caça palavras a cima, 12 nomes de Quilombos do período colonial:

ARUJAS – BAMBUÍ – CACHOEIRA  
 CAPELA – JABAQUARA – LARANJEIRAS  
 MAZAGÃO – PALMARES – ROSÁRIO  
 SAPUCAÍ – TURIÇA – URUBU

**LOCALIZE**

**QUILOMBOS NO PERÍODO COLONIAL**

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal.

C	A	T	U	T	C	L	S	N	M	E	S
E	B	A	E	U	Y	A	M	T	H	S	R
I	A	N	R	O	P	A	P	E	N	N	O
D	M	U	I	U	Z	W	U	E	C	I	S
E	B	E	C	A	J	E	P	R	L	N	A
U	U	A	G	H	S	A	A	D	S	A	R
H	I	Ã	N	U	L	B	S	O	H	T	I
G	O	Y	F	M	U	C	P	S	E	N	O
L	A	R	A	N	J	E	I	R	A	S	R
T	U	R	I	A	Ç	A	L	N	C	W	E
H	E	O	C	A	C	H	O	E	I	R	A
S	J	A	B	A	Q	U	A	R	A	T	S

DESAFIO: Encontre no caça palavras a cima, 12 nomes de Quilombos do período colonial:

ARUJAS – BAMBUÍ – CACHOEIRA  
 CAPELA – JABAQUARA – LARANJEIRAS  
 MAZAGÃO – PALMARES – ROSÁRIO  
 SAPUCAÍ – TURIÇA – URUBU

**Contribuições povos africanos**  
Desenvolvimento científico e tecnológico

**Horizontais**

3. Conhecimento responsável pela manutenção da saúde humana.
6. Conhecimento responsável pelo estudo dos numerais.
8. Conhecimento responsável por criar soluções práticas para problemas concretos.
9. Invenção que possibilitou a guarda e compartilhamento do conhecimento escrito.

**Verticais**

1. Conhecimento responsável pela plantação de alimentos.
2. Conhecimento responsável pelo estudo das formas dos objetos presentes na natureza.
4. Conhecimento responsável pelo estudo dos astros.
5. Conhecimento responsável pelo registro impresso de fatos históricos.
6. Conhecimento responsável pela extração de minérios do solo.

**Contribuições povos africanos**  
Desenvolvimento científico e tecnológico

**Horizontais**

3. Conhecimento responsável pela manutenção da saúde humana.
6. Conhecimento responsável pelo estudo dos numerais.
8. Conhecimento responsável por criar soluções práticas para problemas concretos.
9. Invenção que possibilitou a guarda e compartilhamento do conhecimento escrito.

**Verticais**

1. Conhecimento responsável pela plantação de alimentos.
2. Conhecimento responsável pelo estudo das formas dos objetos presentes na natureza.
4. Conhecimento responsável pelo estudo dos astros.
5. Conhecimento responsável pelo registro impresso de fatos históricos.
6. Conhecimento responsável pela extração de minérios do solo.

**EXTRA**

**Países Africanos de Língua Portuguesa**

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal.

E R N L A E S E V H T A H G R B Y E  
 W E R S I A A U Y R R G I U C N H B  
 H G U I N É E Q U A T O R I A L C T  
 A N H G E E P A M I X E H N B L R N  
 S T O L T S E T I D R F B É O S M C  
 N L I O A U N K H O I O T B V S N H  
 A R S N R D B I A N H N O I E E C E  
 S U D Z T E N A Y O U H I S R F F G  
 D E U D A F H I R T D C S S D E E D  
 E R M E S Y I E S U E T A A E T H W  
 P E I R N M O Ç A M B I Q U E Y H A  
 S ã O T O M É E P R Í N C I P E A T

**EXTRA**

**Países Africanos de Língua Portuguesa**

As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal, vertical e diagonal.

E R N L A E S E V H T A H G R B Y E  
 W E R S I A A U Y R R G I U C N H B  
 H G U I N É E Q U A T O R I A L C T  
 A N H G E E P A M I X E H N B L R N  
 S T O L T S E T I D R F B É O S M C  
 N L I O A U N K H O I O T B V S N H  
 A R S N R D B I A N H N O I E E C E  
 S U D Z T E N A Y O U H I S R F F G  
 D E U D A F H I R T D C S S D E E D  
 E R M E S Y I E S U E T A A E T H W  
 P E I R N M O Ç A M B I Q U E Y H A  
 S ã O T O M É E P R Í N C I P E A T

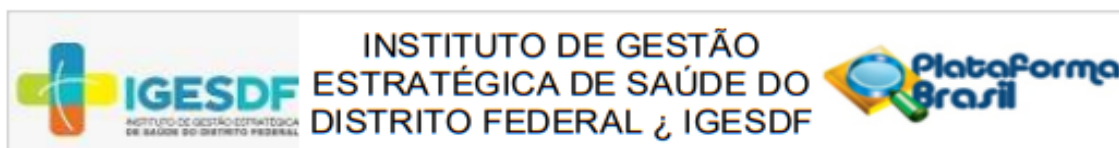
FONTE: Wikipédia

FONTE: Wikipédia

ESCREVA NESTE ESPAÇO, O QUE VOCÊ APRENDEU  
OU ACHOU MAIS INTERESSANTE DURANTE O  
PROJETO...

ESCREVA NESTE ESPAÇO, O QUE VOCÊ APRENDEU  
OU ACHOU MAIS INTERESSANTE DURANTE O  
PROJETO...

## ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O ENSINO DE GEOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA e UMA PERSPECTIVA A PARTIR DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL

**Pesquisador:** MARCIA AUGUSTA DOS SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 73168623.0.0000.8153

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE BRASILIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

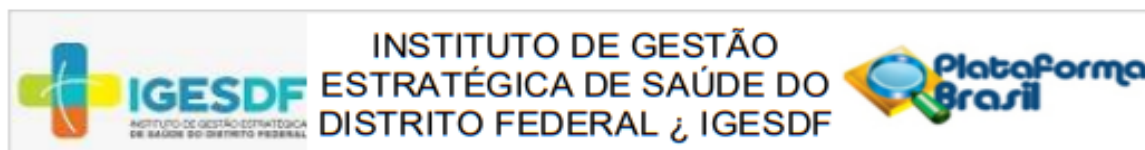
#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.415.541

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa trata sobre a aplicação de um Produto Educacional, no formato de um Almanaque, resultado do trabalho do curso de mestrado PROFGEO. O almanaque traz atividades relacionadas à educação étnico-racial, com enfoque nos aspectos geográficos, históricos e culturais provenientes da população africana e afro-brasileira que resultaram na formação da sociedade brasileira. Foram utilizadas na pesquisa de cunho qualitativo um levantamento bibliográfico sobre educação e racismo no Brasil, sobre o ensino de Geografia e a educação étnico-racial; também foi um levantamento documental sobre o currículo das escolas públicas do Distrito Federal, buscando informações sobre a educação étnico-racial e como esta é ou não trabalhada no componente curricular de Geografia, nos anos finais do Ensino Fundamental-Anos Iniciais. Como embasamento teórico para a discussão sobre a identidade da população negra no Brasil e a respeito da Lei 10.639/03 e seus desdobramentos para a implementação de uma educação das relações étnico-raciais, destaca-se Munanga (2008), Nilma Lino Gomes (2005, 2012), Petronilha Silva (2007), Rafael Sanzio Araújo dos Anjos (2005), entre outros; esses autores apresentam trabalhos e obras onde as discussões sobre a importância de se trabalhar as relações étnico-raciais na educação básica ocupam lugar de destaque, provocando novas reflexões e novos posicionamentos referentes às práticas pedagógicas, insistindo que o diálogo sobre as diferenças em sala de aula é de grande relevância na formação das identidades das crianças negras e brancas. Para

**Endereço:** CENTRO DE PESQUISA EM SAÚDE DO IGESDF TERREO SITUADO NO SETOR MÉDICO HOSPITALAR SUL  
**Bairro:** ASA SUL **CEP:** 70.297-400  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3550-8900 **E-mail:** cep@igesdf.org.br



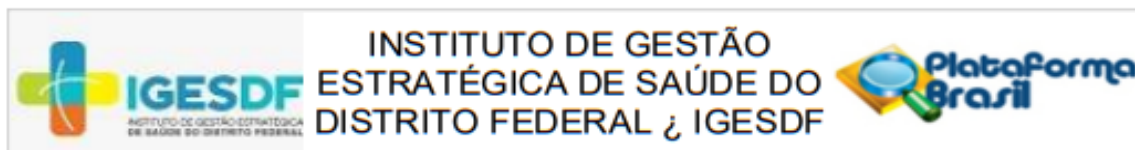
Continuação do Parecer: 6.415.541

contextualizar a educação étnico-racial a partir do ensino de Geografia, foram utilizados textos e estudos de professores dessa disciplina, entre eles destaca-se Marcelo Lopes Souza, Rafael Sanzio Araújo dos Anjos e Renato Emerson dos Santos. Para o levantamento documental acerca do currículo utilizado no Distrito Federal nos Anos Iniciais, foram utilizados como fonte de pesquisa o Currículo em Movimento do Distrito Federal Ensino Fundamental-Anos Iniciais, textos da Base Nacional Comum Curricular e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, com enfoque na questão da educação étnico-racial. O Produto Educacional criado na forma de um Almanaque, foi pensado como um material, diferente do que é comumente abordado nos livros didáticos, que poderá ser capaz de contar uma nova história sobre o continente africano e os seus povos, e sobre a população afro-brasileira, contribuindo para derrubar estereótipos, auxiliando na formação de uma auto imagem positiva das crianças negras e favorecendo a construção de uma educação antirracista. Esse material foi produzido pensando como público alvo os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. A metodologia a ser adotada durante a execução da pesquisa e na interpretação dos dados coletados será a da abordagem fenomenológica, uma vez que a fenomenologia fundamenta-se na busca do conhecimento a partir da descrição das experiências como estas são vividas, não havendo separação entre sujeito e objeto (MARTINS; THEÓPHILO, 2018). A introdução da fenomenologia na Geografia pressupõe uma abordagem do espaço que considera a percepção do sujeito como integrante e em permanente interação. Assim, o mundo vivido e a subjetividade tomam-se fatores importantes para compreensão da realidade socioespacial nos estudos geográficos. Foram utilizadas na metodologia deste estudo de base qualitativa, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Para a elaboração do almanaque foi realizada um levantamento bibliográfico específico por meio de sites educacionais que trabalham com a temática da educação para as relações étnico-raciais. O Produto Educacional criado na forma de um Almanaque, foi pensado como um material, diferente do que é comumente abordado nos livros didáticos, que poderá: promover o aprendizado de uma nova história sobre o continente africano e os seus povos, e sobre a população afro-brasileira; contribuir para derrubar estereótipos sobre a população afro-brasileira e sua cultura; auxiliar na formação de uma auto imagem positiva das crianças negras; favorecer a construção de uma educação antirracista.

As propostas apresentadas no Almanaque foram pensadas de forma a respeitar a sensibilidade e individualidade dos participantes, minimizando possíveis riscos de gatilhos como despertar lembranças de situações dolorosas relacionadas a possíveis episódios de racismo sofridos pelos participantes. Mas, caso algo nesse sentido ocorra o participante poderá abandonar a atividade imediatamente, sem necessidade de prévia explicação ou consentimento. A pesquisadora estará

**Endereço:** CENTRO DE PESQUISA EM SAÚDE DO IGESDF TERREO SITUADO NO SETOR MÉDICO HOSPITALAR SUL  
**Bairro:** ASA SUL **CEP:** 70.297-400  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3550-8900 **E-mail:** cep@igesdf.org.br

Página 02 de 06



Continuação do Parecer: 6.415.541

disponível presencialmente, por telefone ou via e-mail para conversar sobre a situação, caso seja do interesse do participante. As experiências dos participantes serão compartilhadas em rodas de conversas com participação espontânea, os participantes também poderão relatar suas impressões, dúvidas, questionamentos de forma escrita depositando-os em uma urna. Utilizando a abordagem fenomenológica, as vivências dos participantes, através do que foi experimentado pelas propostas do Almanaque, serão analisadas e utilizadas na avaliação dos efeitos e eficácia gerados pelo Produto Educacional.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Demonstrar como o ensino de Geografia, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pode contribuir com a implementação de uma educação para as

relações étnico-raciais, através da identificação de objetivos e conteúdos, voltados para a temática da história e cultura afro-brasileira, estabelecidos

no Currículo em Movimento do Distrito Federal

Analisar obras e trabalhos científicos que tragam como o ensino de Geografia pode contribuir, em relação aos temas decorrentes da História e

Cultura Afro-brasileira e Africana;

Identificar no Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Iniciais, no componente curricular Geografia, objetivos de

ensino e conteúdos voltados para a temática da educação étnico-racial;

Elaborar um Produto Educacional no formato de um almanaque, abordando as contribuições dos africanos e dos afro-brasileiros quanto aos

aspectos geográficos e culturais na história da formação da nossa sociedade

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

a pesquisadora aponta os riscos de privacidade, de desconforto com o tema no qual estará disponível para acolhimento ou sensibilidade ao tema, terá presença on line ou virtual. Aponta a importância para educação das crianças do ensino fundamental no DF e ainda para ajustar incorreções apontadas ao longo do tempo no ensino da geografia.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa de cunho para obtenção de título de mestrado em Geografia para elaboração de um almanaque antirracista para crianças da escola pública do DF

**Endereço:** CENTRO DE PESQUISA EM SAÚDE DO IGESDF TERREO SITUADO NO SETOR MÉDICO HOSPITALAR SUL

**Bairro:** ASA SUL

**CEP:** 70.297-400

**UF:** DF

**Município:** BRASÍLIA

**Telefone:** (61)3550-8900

**E-mail:** cep@igesdf.org.br



INSTITUTO DE GESTÃO  
ESTRATÉGICA DE SAÚDE DO  
DISTRITO FEDERAL & IGESDF



Continuação do Parecer: 6.415.541

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

as três pendências foram cumpridas

**Recomendações:**

aprovação

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Corrigir as discrepância do arquivo com o projeto cadastrado na plataforma Brasil( acrescentar no arquivo metodologia(tipo de estudo, amostra, análise de dados, etc) , riscos e benefícios) CUMPRIDA

Acrescentar currículo da pesquisado principal CUMPRIDO

Cronograma desatualizado, a aplicação do projeto deve ser posterior a aprovação no CEP CUMPRIDO

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Gestão Estratégica de Saúde do Distrito Federal (CEP/IGESDF), de acordo com as atribuições definidas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) na resolução do 466/2012 e na norma operacional 001/2013, em reunião, realizada no dia 05/10/2023, cumpridas as pendências deliberou pela "APROVAÇÃO" do presente protocolo de pesquisa.

O pesquisador deve seguir o disposto no item recomendações e demais aspectos éticos vigentes, emitindo relatórios parciais semestrais e final sucinto quando da conclusão do projeto, por meio de notificação, via Plataforma Brasil. Além disso, deve seguir o protocolo como apresentado e aprovado.

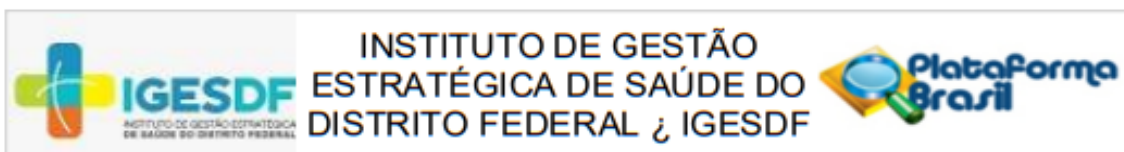
Qualquer alteração que seja feita, inclusive se houver necessidade de interrupção da pesquisa, também deve ser imediatamente comunicada ao CEP/IGESDF, via Plataforma Brasil.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2187520.pdf	11/09/2023 19:21:37		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Trabalho_integra_modificado.docx	11/09/2023 19:19:40	MARCIA AUGUSTA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Formulario_resp_pend_parecer_6285	11/09/2023	MARCIA AUGUSTA	Aceito

**Endereço:** CENTRO DE PESQUISA EM SAÚDE DO IGESDF TERREO SITUADO NO SETOR MÉDICO HOSPITALAR SUL  
**Bairro:** ASA SUL **CEP:** 70.297-400  
**UF:** DF **Município:** BRASÍLIA  
**Telefone:** (61)3550-8900 **E-mail:** cep@igesdf.org.br

Página 04 de 06



Continuação do Parecer: 6.415.541

Outros	128.pdf	19:18:26	DOS SANTOS	Aceito
Outros	RESUMO_MODIFICADO.docx	11/09/2023 10:44:06	MARCIA AUGUSTA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Pesquisador_Modifica do.pdf	11/09/2023 10:40:35	MARCIA AUGUSTA DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma_MODIFICADO.doc	11/09/2023 10:37:53	MARCIA AUGUSTA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Orientador.pdf	16/08/2023 21:36:23	MARCIA AUGUSTA DOS SANTOS	Aceito
Outros	termo_assentimento_menor.doc	03/08/2023 21:55:04	MARCIA AUGUSTA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Termo_cessao_uso_imagem_voz.doc	03/08/2023 21:53:31	MARCIA AUGUSTA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Esboco_almanaque.pptx	03/08/2023 21:49:58	MARCIA AUGUSTA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	03/08/2023 21:44:50	MARCIA AUGUSTA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	03/08/2023 21:43:50	MARCIA AUGUSTA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	Termo_concordancia_instituicao.pdf	03/08/2023 21:42:11	MARCIA AUGUSTA DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_responsabilidade.pdf	03/08/2023 21:41:40	MARCIA AUGUSTA DOS SANTOS	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	carta.pdf	03/08/2023 21:40:45	MARCIA AUGUSTA DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	modelo_de_planilha_de_oramento.doc	03/08/2023 21:37:48	MARCIA AUGUSTA DOS SANTOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BRASILIA, 09 de Outubro de 2023

Assinado por:  
**OSORIO LUIS RANGEL DE ALMEIDA**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** CENTRO DE PESQUISA EM SAÚDE DO IGESDF TERREO SITUADO NO SETOR MÉDICO HOSPITALAR SUL  
**Bairro:** ASA SUL **CEP:** 70.297-400  
**UF:** DF **Município:** BRASILIA  
**Telefone:** (61)3550-8900 **E-mail:** cep@igesdf.org.br