



RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA COM O ALMANAQUE AFRO-GEOGRÁFICO

ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN GEOGRAPHY TEACHING: AN EXPERIENCE WITH THE AFRO-GEOGRAPHIC ALMANAC

LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: UNA EXPERIENCIA CON EL ALMANAC AFROGEOGRÁFICO

Eder Alonso Castro

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), Brasília, Distrito Federal, Brasil, eder.castro@ifb.edu.br

Marcia Augusta dos Santos

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), Brasília, Distrito Federal, Brasil, profmarciaaugusta@gmail.com

Resumo: Para conversar sobre as relações étnico-raciais com crianças necessitamos criar mecanismos que sejam envolventes e valorizem as culturas que, tradicionalmente, não foram vistas de forma positiva pela educação eurocêntrica. A criação de um Almanaque Afro-Geográfico foi o mecanismo que encontramos para suscitar nas crianças a curiosidade pela cultura africana e a valorização do negro no nosso país. Este texto apresenta a experiência de teste do Almanaque Afro-Geográfico com um grupo de crianças do quinto ano de uma escola pública de Brasília, Distrito Federal. Nosso objetivo foi o de observar qual a percepção que as crianças tinham sobre a África, os africanos e, por conseguinte, os afrodescendentes que compõem a maioria da população Brasileira. Por meio de uma metodologia fenomenológica, utilizamos os elementos da Geografia (mapas, imagens, conceitos de lugar, tempo e formação de identidade cultural, entre outros) e fizemos a intervenção utilizando o Almanaque. Percebemos o quanto as falas preconceituosas estavam associadas ao não conhecimento e valorização daquilo tudo que foi apresentado nas atividades propostas. Os resultados obtidos foram muito positivos, pois passaram desde a autoconsciência e valorização de suas origens, até uma visão crítica sobre a situação dos negros no Brasil.

Palavras-chave: ensino de Geografia; Almanaque Afro-Geográfico; racismo; cultura afrodescendente.



Abstract: To talk about ethnic-racial relations with children, we need to create mechanisms that are engaging and value cultures that, traditionally, have not been seen positively by Eurocentric education. The creation of an Afro-Geographic Almanac was the mechanism we found to raise children's curiosity about African culture and the appreciation of black people in our country. This text presents the experience of testing the Afro-Geographic Almanac with a group of fifth-year children from a public school in Brasília, Federal District. Our objective was to observe the perception that children had about Africa, Africans and, consequently, people of African descent who make up the majority of the Brazilian population. Using a phenomenological methodology, we used elements of Geography (maps, images, concepts of place, time and formation of cultural identity, among others) and carried out the intervention using the Almanac. We realized how much the prejudiced speeches were associated with the lack of knowledge and appreciation of everything that was presented in the proposed activities. The results obtained were very positive, as they ranged from self-awareness and appreciation of their origins to a critical view of the situation of black people in Brazil.

Keywords: teaching Geography; Afro-Geographic Almanac; racism; afro-descendant culture.

Resumen: Para hablar de relaciones étnico-raciales con los niños, necesitamos crear mecanismos que sean atractivos y valoren culturas que, tradicionalmente, no han sido vistas de manera positiva por la educación eurocéntrica. La creación de un Almanaque Afrogeográfico fue el mecanismo que encontramos para despertar la curiosidad de los niños sobre la cultura africana y el aprecio por los negros en nuestro país. Este texto presenta la experiencia de probar el Almanaque Afrogeográfico con un grupo de niños de quinto año de una escuela pública de Brasília, Distrito Federal. Nuestro objetivo fue observar la percepción que los niños tenían sobre África, los africanos y, en consecuencia, los afrodescendientes que constituyen la mayoría de la población brasileña. Utilizando una metodología fenomenológica, utilizamos elementos de la Geografía (mapas, imágenes, conceptos de lugar, tiempo y formación de identidad cultural, entre otros) y realizamos la intervención utilizando el Almanaque. Nos dimos cuenta de cuánto los discursos prejuiciosos estaban asociados con la falta de conocimiento y valoración de todo lo que se presentaba en las actividades propuestas. Los resultados obtenidos fueron muy positivos, ya que abarcaron desde la autoconciencia y valoración de sus orígenes hasta una visión crítica de la situación de los negros en Brasil.

Palabras-clave: enseñanza de Geografía; Almanaque Afrogeográfico; racismo; cultura afrodescendiente.

Introdução

Este trabalho é fruto de uma pesquisa para realização do trabalho de conclusão de curso do mestrado profissional em Geografia, realizado em rede (PROFGEO), no caso, o presente estudo foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), uma das instituições associadas. Dentre as atividades do referido curso estava a de desenvolver um produto que fosse aplicável no ensino de Geografia, neste caso optamos por desenvolver um almanaque sobre a cultura afrobrasileira e as relações étnico-raciais, que pudesse auxiliar no ensino de uma Geografia crítica, com foco na diversidade e aproximando as crianças, do primeiro ciclo do Ensino Fundamental na Educação Básica, com um olhar mais humanizado.

Ancorados na Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 (Brasil, 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 às desigualdades e disposta a construir novos parâmetros de cidadania e de relacionamentos sociais. Essa nova perspectiva almeja 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, a memória, as crenças religiosas e as manifestações culturais. O objetivo é de rompimento com a imagem reducionista de como os povos africanos, seus descendentes e suas contribuições para a formação da nossa sociedade são comumente retratados.

Com o objetivo de combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra, o Movimento Negro 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 (Brasil, 2003). A sanção dessa Lei, que veio alterar a Lei 9.394 (Brasil, 1996) 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.

Assim, 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.

Educação étnico-racial e o ensino de Geografia

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 ao imaginário da população afro-brasileira.

Entendemos 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, por meio da análise de categorias e conceitos geográficos, sob a perspectiva das relações étnico-raciais. A Geografia é um importante componente curricular que viabiliza o 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 (Brasil, 2003), 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).

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 relações sociais, sem perder de vista as dinâmicas naturais e seus condicionamentos relativos. Temos assim, a possibilidade de mobilização do conceito de espaço social que pode ser entendido 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, sendo 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

nos orientamos pela definição apresentada por Souza (2013), na qual a produção do espaço pode se referir tanto à sua (re)produção, nos marcos do modelo social hegemônico, capitalista e heterônimo, quanto à emergência de novas significações, novas formas e novas práticas (que, em alguns casos, desafiarão explicitamente o *status quo* heterônimo. 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, 2006, p. 213).

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”.

Outro conceito relevante para essa pesquisa é o de território, pois 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 (2016), o território é, fundamentalmente, um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. Segundo a mesma autora, no fundo, o território seria, em si mesmo, uma relação social diretamente espacializada. A Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), 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).

Trabalhar a categoria território de forma racializada é permitir à Geografia corrigir sérias deficiências estruturais quanto aos conteúdos ministrados no que se refere ao território brasileiro, visto que apresenta omissões sobre o papel das culturas africanas na formação do nosso país, como argumenta Anjos (1998, p. 176)

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.

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.

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.

Com base nessa problemática, a experiência a que se refere esse texto investigou as possibilidades de trabalhar com o tema a partir de um material didático específico, o Almanaque, como será abordado no próximo item.

Descrição do produto educacional

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. 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.). 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.

O Almanaque Afro-Geográfico¹ 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. Foi elaborado 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.

Para melhorar a organização, facilitar o manuseio e as intervenções pedagógicas, o almanaque está dividido em cinco seções:

1. Na seção “LOCALIZE” as crianças poderão conhecer, por meio dos mapas, os locais que foram e ainda são importantes na história dos africanos;

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

3. Em “SEGREDOS DOS GRIOTS” os leitores poderão conhecer alguns contos africanos. Na tradição africana, os “*griots*” (se pronuncia *griôs*) e “*griottes*” (mulheres) são contadores de histórias muito sábios e respeitados nas comunidades onde vivem.

4. Em “DELÍCIAS DA ÁFRICA”, os leitores poderão conhecer e preparar alguns pratos típicos da cultura africana e que foram incorporados na culinária brasileira.

5. A seção “BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS”, apresenta alguns brinquedos e brincadeiras da cultura africana, assim os alunos poderão conhecê-las e 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.

¹ O Almanaque está em fase de publicação por uma editora, por isso não poderá ser anexado a este artigo.
Signos Geográficos, Goiânia-GO, V. 7, 2025.

A principal contribuição desse almanaque é a de propiciar um novo olhar dos leitores sobre uma África pouco conhecida, ajudando a desconstruir ideias estereotipadas e preconceitos estruturais que pesam sobre a população afro-brasileira.

Após essa breve descrição da estrutura do Almanaque, o texto apresenta a experiência que foi realizada com esse material produzido.

Relato de experiência

Este relato tem como objetivo compartilhar a experiência da aplicação das atividades propostas no Almanaque Afro-Geográfico em uma turma de 5º ano de uma escola pública de Brasília, Distrito Federal, no período de maio a julho do ano de 2023. 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 experiência foi realizada em sete encontros com aproximadamente 1h 30min de duração cada um e todos eles foram conduzidos pela professora Marcia, coautora deste texto.

10

1º Encontro

A turma escolhida para a 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, apresentada durante este encontro. Neste primeiro momento a professora se apresentou, pediu para que os alunos se apresentassem, respondeu algumas dúvidas sobre o curso de mestrado, sobre como aconteceriam as nossas aulas e foi dito aos alunos que eles poderiam escolher participar ou não das atividades dos encontros e todos se mostraram entusiasmados com a proposta apresentada.

Como primeira atividade foi realizada uma 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: animais - pobreza - povos pobres negros - deserto - árvores – reservas - extinção - rios - roupas - cultura - comida – reservas.

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, além de identificar possíveis pré-conceitos e estereótipos carregados por elas. Podemos perceber que, com exceção das 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 fome.

Para finalizar este primeiro contato com a turma, foi solicitado que as crianças produzissem um autorretrato. 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.

2º Encontro

No segundo encontro foram exploradas as atividades referentes ao continente africano. A aula foi iniciada com a pergunta: “A África é um país ou um continente?”, a maioria dos alunos respondeu que era um continente, mas alguns responderam que era um país.

Apresentei um Mapa do Mundo (utilizando uma das figuras existentes no Almanaque), com a divisão política dos continentes. Lemos juntos os nomes dos continentes, identificando-os no mapa, fizemos a contagem de quantos continentes existem no mundo. Um aluno chamou a atenção de que o contorno da América do Sul se “encaixava” com o contorno da África, no que uma outra aluna completou que *“sim eles já estiveram ‘colados’ na Pangeia”*.

Foi apresentado o cartaz com o Mapa da África, contamos quantos países existem no continente africano, as crianças ficaram curiosas quanto aos nomes de alguns países e se espantaram com a quantidade de países que formam o continente africano. Mostraram muita curiosidade sobre o Egito e o Deserto do Saara.

Depois foram lançadas 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 (contido no almanaque) 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.

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?

Foi, então, perguntado 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, quando foi colocado no quadro cartazes com imagens de alguns centros urbanos de países africanos (conteúdo do almanaque), em seguida foi perguntado 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 se localizavam as cidades retratadas.

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 à quantidade de informações recebidas.

3º Encontro

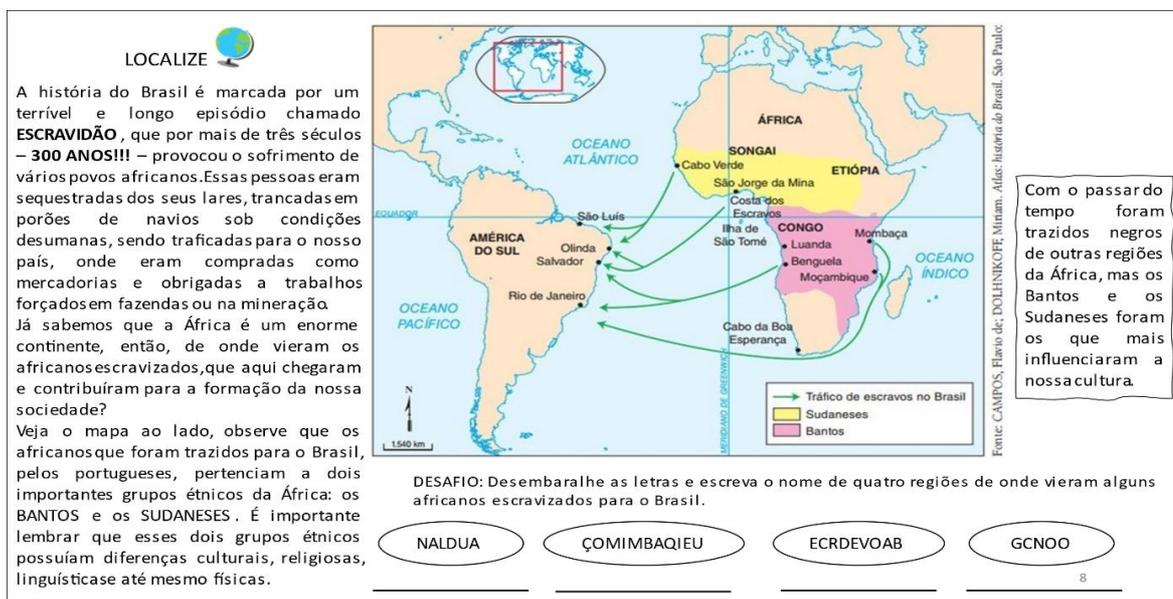
No terceiro encontro trabalhamos com a identificação dos países de onde vieram os africanos traficados para o Brasil.

A aula foi iniciada 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. Chamou-se 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.

Em seguida foi entregue 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 1).

13

Figura 1 - Regiões de onde vieram alguns africanos escravizados no Brasil



Fonte: Almanaque Afro-geográfico (2023).

Concluída essa primeira parte da aula, foi feito 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 destacamos 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 foi apresentado um cartaz com o mapa dos principais quilombos existentes no Brasil durante o período colonial. Exploramos oralmente o mapa, contando a quantidade de quilombos existentes nessa época e identificando os estados onde se localizavam.

Após essa exploração, cada aluno recebeu um desafio de caça-palavras, no qual deveriam encontrar os nomes de doze quilombos mostrados no mapa (Figura 2).

Figura 2 - 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, Marzagão

Maranhão: Alenquer, Obidias, Alcobaca, Moçajuba, Capim, Anjás, São Benedito do Céu, Frechal

Bahia: Capela, Itabaiana, Divina Pastora, Itaporanga, Rosário, Engenho Brejo, Laranjeiras, Vila Nova

Palmares: Uruçu, Jaguaípe, Maragogipe

Minas Gerais: Ambrósio, Campo Grande, Bambuí, 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 – TURIAÇA – URUBU

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

13

Fonte: Almanaque Afro-geográfico (2023).

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

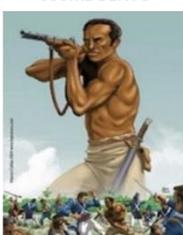
No quarto encontro foram aplicadas as atividades sobre os líderes negros que lutaram contra a escravidão durante o período colonial, e sobre os territórios quilombolas atuais.

A aula foi iniciada retomando a conclusão do encontro anterior, de que os africanos resistiram contra o processo de escravização e lutaram pela sua liberdade. Então foram colocadas no quadro fotografias ou pinturas de alguns heróis na luta contra a escravidão (Figura 3).

Figura 3 - 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 violenta da força de trabalho foi marcada pela resistência lutada pelos negros? Você sabia que, essa história foi apagada da história para que seja perpetuada a história branca/europeia e todos os privilégios que ela representa. Conheça agora algumas dessas pessoas que resistiram lutando contra a escravidão aqui no período colonial!

<p>LUÍSA MAHIN</p>  <p><small>Ilustração de Luísa Mahin (foto: Reprodução/Wikipédia)</small></p>	<p>LUÍS GAMA</p>  <p><small>Luís Gama (foto: Reprodução/Domínio Público)</small></p>	<p>ANDRÉ REBOUÇAS</p>  <p><small>André Rebouças (foto: Reprodução/Domínio Público)</small></p>
<p>AQUALTUNE</p>  <p><small>Aqualtune (foto: Marferrer, 1885/ Domínio Público)</small></p>	<p>TEREZA DE BENGUELA</p>  <p><small>Tereza de Benguela (foto: Domínio Público)</small></p>	<p>COSME BENTO</p>  <p><small>Representação Ilustrativa de Cosme Bento (foto: Reprodução/Google)</small></p>
<p>QUINTINO DE LACERDA</p>  <p><small>Quintino de Lacerda (foto: Reprodução/Prefeitura de Santos)</small></p>	<p>FRANCISCO JOSÉ DO NASCIMENTO</p>  <p><small>Dragão do Mar (foto: Arquivo do Museu do Ceará)</small></p>	<p>JOSÉ DO PATROCÍNIO</p>  <p><small>José do Patrocínio (foto: Reprodução/Domínio Público)</small></p>

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

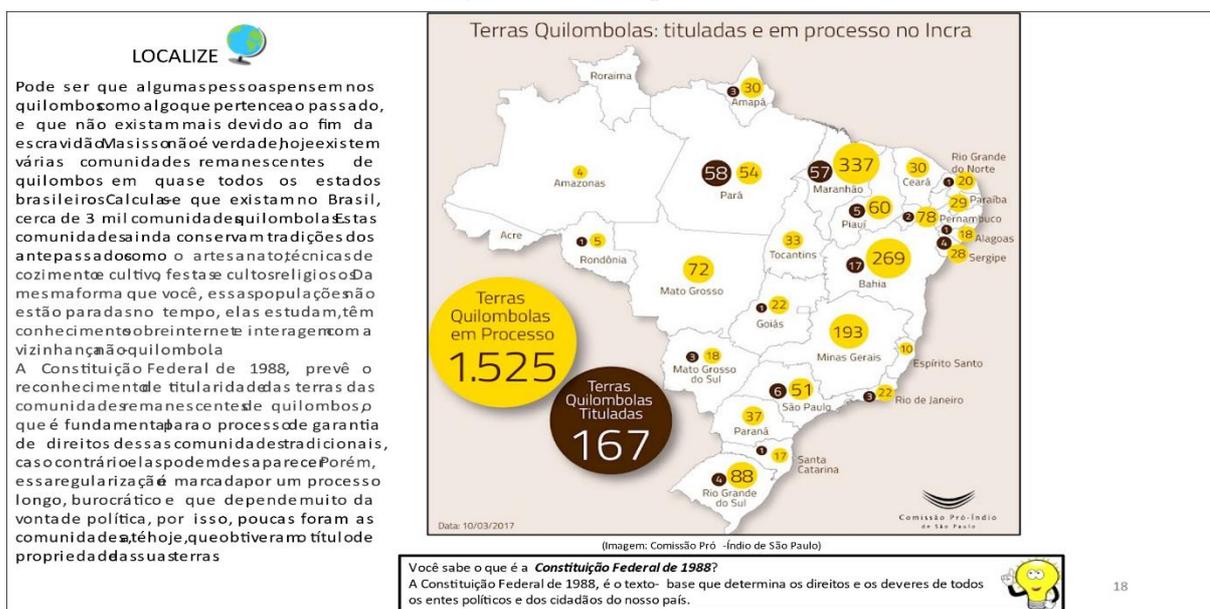
Afro-geográfico (2023).

Depois, foi entregue 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 foi perguntado 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.

Em seguida, foi apresentado o cartaz com os territórios quilombolas que existem até hoje no Brasil (Figura 4) 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 4 - Terras quilombolas



16

Fonte: Almanaque Afro-geográfico (2023).

Trouxe também para a turma, a informação de que existe uma área remanescente de quilombo bem próxima da nossa cidade, o Quilombo Mesquita. Depois, foi distribuído para cada aluno um pedaço de papel para que, aqueles que quisessem, pudessem escrever algum comentário, dúvida, sugestão ou fato, que se sentissem à vontade para compartilhar, de forma anônima ou se identificando, se assim desejasse.

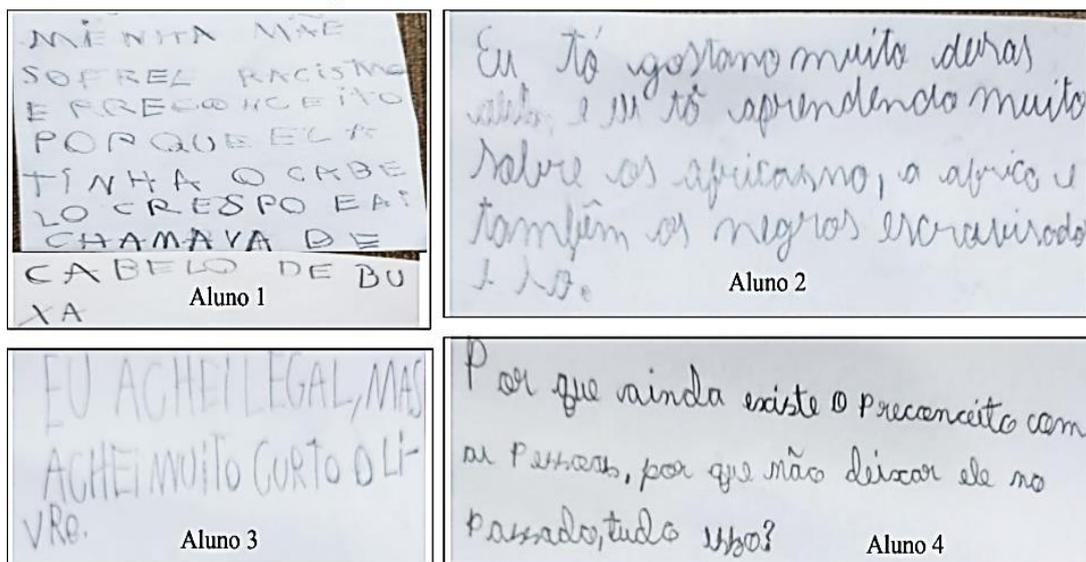
A grande maioria escreveu que estava gostando muito das aulas, que estavam aprendendo muita coisa sobre a história da África, dos africanos e das pessoas negras que vivem no Brasil. Apresentamos os quatro comentários que mais chamaram a atenção e acreditamos ser importante destacá-los para reflexão.

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 (Figura 5).

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.

Figura 5- Comentários dos alunos sobre as aulas



Fonte: Os autores (2023).

5º Encontro

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

Para essa atividade, foi entregue 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 6).

Figura 6 - 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.

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”
 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:

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 (2023).

Em seguida foi perguntado aos 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 foi explicado que, além do Brasil e de Portugal, existiam outros países que falam esse idioma em outros continentes, incluindo a África. Então foi lançado o desafio para eles descobrirem os nomes desses países utilizando a sua localização no mapa do continente africano (Figura 7).

18

Figura 7 - 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 LUSÓFONOS NO CONTINENTE AFRICANO



Países Africanos de Língua Portuguesa
 As palavras deste caça palavras estão escondidas na horizontal 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

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

FONTE: Wikipédia

Fonte: Almanaque Afro-geográfico (2023).

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.

A atividade foi iniciada com uma roda de conversa sobre onde podemos perceber a influência africana na nossa cultura. Foi explicado 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 (Figura 8). Esclarecemos que o samba dá nome tanto a 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 8 - 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, 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, quiabe, 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.

19

Fonte: Almanaque Afro-geográfico (2023).

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

O encontro foi encerrado com a leitura do conto de origem africana, **Coração-Sozinho** (Figura 9). Os alunos mostraram bastante interesse nos temas tratados nessa aula.

Figura 9 - Conto de origem africana

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.
 Ricardo Ramos, Contos Moçambicanos (1979)

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.



(FONTE: <https://pt.vecteezy.com/artestorial/15311729mapa-de-mocambique-na-afriacomes-mostrandobandeirase-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 (2023).

7º Encontro

No último encontro foram aplicadas algumas atividades sobre brinquedos e brincadeiras africanas (Figura 10) e as crianças experimentaram duas comidas de origem africana.

Iniciamos essa aula no pátio da escola, momento em que foi explicado para a turma que iríamos aprender três brinquedos africanos. A primeira foi a Teca-teca ou Amarelinha Africana; foi solicitado para que alguns alunos desenhassem a amarelinha com as devidas instruções, depois eles tinham o desafio de percorrer a amarelinha na direção certa ao som da música “Minuê”. Alguns alunos já conheciam essa brincadeira, então foi fácil para a turma executá-la.

Figura 10 - Brinquedos e brincadeiras da África

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS



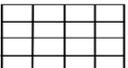
Fogo na montanha (Tanzânia)
 Escolha um líder. Os jogadores decidem uma “palavra-chave”, como “barco”, por exemplo. Todos os jogadores ficam de costas. Há 3 regras. Quando o líder gritar:
 1- “Fogo na montanha!” todos os jogadores pulam e respondem “Fogol”, mas permanecem de costas.
 2- “Fogo no rio!” os jogadores respondem “Fogo”, mas não pulam. O líder indica outros lugares para o fogo e sempre os jogadores respondem “fogo” sem pulam.
 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 calçados.

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 trapados 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:



22

Fonte: Almanaque Afro-geográfico (2023).

Signos Geográficos, Goiânia-GO, V. 7, 2025.

20

A segunda brincadeira foi Terra-Mar, que os alunos relacionaram imediatamente à brincadeira Dentro-Fora. A terceira e última brincadeira “Cachorro que rouba o osso”, foi a preferida pelos alunos pois envolvia uma competição entre dois grupos. Estas e outras brincadeiras estão contidas no 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 foi lançado um desafio matemático com um problema de raciocínio-lógico, e os alunos se juntaram em duplas ou grupos para tentar resolvê-lo. O desafio era: “Três egípcios querem atravessar o rio Nilo, mas o barco em que dispõem tem capacidade máxima de 130 quilos. Qual o problema? Ora: um dos egípcios pesa 60 quilos o outro 65 quilos e o terceiro pesa 80 quilos. E aí? Qual a solução para que todos chegassem do outro lado do rio sem que o barco afundasse?” (Almanaque Afro-geográfico, p. 17, 2023) Enquanto isso, foi feita uma pequena entrevista com a professora regente, que 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. Como a turma não conseguiu resolver o desafio de raciocínio-lógico apresentado, juntos lemos o problema e foram lançadas algumas perguntas para levá-los à resposta correta. Rapidamente chegamos à solução e todos ficaram incrédulos com a simplicidade da resposta.

Depois foi lida para a turma uma receita de acarajé e foi perguntado se algum deles já tinha experimentado essa comida de origem africana, tombada como Patrimônio Imaterial pelo IPHAN. Todos responderam que não, que nunca tiveram a oportunidade de experimentar esse prato baiano. Então foi apresentada 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 de 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.

Quando todos terminaram a degustação, foi solicitado 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.

Análise das experiências vivenciadas

Para a escrita deste tópico foram utilizadas as avaliações realizadas pelos alunos, colhidas por meio 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, uma espécie de diário de bordo. Também foi utilizada a entrevista com a professora regente, na qual coletamos 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, cujas 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 aos 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. Apresentamos a seguir a entrevista respondida por ela, avaliando alguns itens importantes na experimentação 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 atividades 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 para este público em específico.

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 pretendemos 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.

A experiência de aplicação do Almanaque Afro-geográfico com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I foi exitosa, nela 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, confirmando a importância dessa temática estar inserida no planejamento 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 esse texto 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, Nelson.; MOLL, Jaqueline.; AIGNER, Carlos. (org.) *Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 49-56

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A geografia, os negros e a diversidade cultural. In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse; SILVEIRA, Sônia Maria (org.). *Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural II*. Florianópolis: Atilénde; Nem, 1998. p. p. 93-106.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*, Lei 9394 de 6 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 3 nov. 2022.

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. Acesso em: 23 out. 2022.

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.

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.

CERBATO, Flavia. 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.

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

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000.

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. Acesso em: 19 set. 2023.

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

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.

26

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

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

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, [S. l.]*, v. 2, n. 2, p. 4-19, dez./2016.

SOUZA, Marcelo Lopes. *Os conceitos fundamentais na pesquisa sócio-espacial*. Rio de Janeiro: Consequência, 2013.

STRAFORINI, Rafael. *Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. São Paulo: Annablume, 2004.

TUAN, Yi Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo, DIFEL. 1983.

Eder Alonso Castro

Licenciado em Artes, Filosofia e Pedagogia, mestre e doutor em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar. Professor do

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB

Endereço Profissional: Lote 01, DF 480, Setor de Múltiplas Atividades. Gama/DF

CEP: 72429-005

E-mail: eder.castro@ifb.edu.br

Marcia Augusta dos Santos

Licenciada em Pedagogia e Geografia, professora da Rede Pública de Brasília DF, Mestre em Geografia pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília - IFB

Endereço Profissional: Lote 01, DF 480, Setor de Múltiplas Atividades. Gama/DF

CEP: 72429-005

E-mail: profmarciaaugusta@gmail.com

27

Recebido para publicação em 12 de julho de 2024.

Aprovado para publicação em 07 de março de 2025.

Publicado em 11 de março de 2025.