

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS  
CURSO DE GEOGRAFIA LICENCIATURA

**JESSIANE FRANÇA SOARES**

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E SABERES ANCESTRAIS AFRO-INDÍGENAS NO  
ENSINO DE GEOGRAFIA - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CENTRAL DO  
MARANHÃO/MA**

São Luís

2025

**JESSIANE FRANÇA SOARES**

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E SABERES ANCESTRAIS AFRO-INDÍGENAS -NO  
ENSINO DE GEOGRAFIA - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CENTRAL DO  
MARANHÃO/MA**

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso  
de Geografia da Universidade Estadual do  
Maranhão para obtenção do grau de licenciatura  
em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabete de Fátima  
Farias Silva.

São Luís

2025

## **FICHA CATALOGRÁFICA**

Soares, Jessiane França

Educação antirracista e saberes ancestrais afro-indígenas no ensino de geografia - intervenção pedagógica em Central do Maranhão/MA. / Jessiane França Soares. – São Luis, MA, 2025.

81 f.

Monografia (Graduação em Geografia Licenciatura) Universidade Estadual do Maranhão, 2025.

Orientador: Profa. Dra. Elisabete de Fatima Farias Silva.

1. Educação antirracista. 2. relações étnico-raciais. 3. Educação geográfica. 4. Intervenção pedagógica. 5. Saberes ancestrais. Título.

**JESSIANE FRANÇA SOARES**

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E SABERES ANCESTRAIS AFRO-INDÍGENAS NO  
ENSINO DE GEOGRAFIA - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM CENTRAL DO  
MARANHÃO/MA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Geografia da Universidade Estadual do Maranhão para obtenção do grau de licenciatura em Geografia.

Aprovada em: 08/01/2025

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** ELISABETE DE FATIMA FARIAS SILVA  
Data: 30/01/2025 16:26:40-0300  
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

---

**Profa. Dra. Elisabete de Fátima Farias Silva. (Orientadora)**

Doutora em Geografia - Unicamp  
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** JOSE ARILSON XAVIER DE SOUZA  
Data: 30/01/2025 16:41:47-0300  
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

---

**Prof. Dr. José Arilson Xavier de Souza**

Doutor em Geografia – Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)  
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** YAISA DOMINGAS DE CARVALHO MIGUEL  
Data: 31/01/2025 13:15:35-0300  
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

---

**Profa. Ma. Yáisa Domingas**

Mestra em Geografia – Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)  
Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

À minha família, fontes de amor e apoio que sustentam minha jornada. Em especial aos meus avós que sempre me mostraram a importância de nossas raízes, memórias e esperança. Meus ancestrais, cujas conquistas e lutas ecoam no meu sangue e guiam meus passos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu guia, por me dar força e coragem para seguir meus objetivos e enfrentar as dificuldades, além de colocar pessoas especiais na minha vida.

A minha base familiar, Paulo Soares, Maridete França, Jéssica Soares e Paulo Henrique pelo apoio, pela dedicação e pelos ensinamentos valiosos, aos quais sou grata imensamente. Aos meus avós paternos e maternos por todo incentivo e motivação

Aos meus familiares de Central do Maranhão, aqui escrevo emocionada, por todo suporte e contribuição na elaboração desse trabalho. Cada conselho, histórias, pedra no caminho, os ventos entre as árvores, o canto do galo ao amanhecer, o adentrar na mata, o cheiro do café... me fez lembrar minha morada e identidade. Vocês são um pedaço de mim.

À Prof. Dra. Elisabete Farias (carinhosamente Lisa), pela orientação nesse trabalho monográfico, compartilhando seu conhecimento, pela oportunidade e experiência que contribuíram no meu desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal, sendo minha referência. Ah, não poderia esquecer do Rafael, seu marido, por todo apoio técnico para continuidade desse TCC, quando a tecnologia me deixou na mão. Que generosidade e empatia têm essa família, admirável.

A todos os professores do curso de Geografia, essenciais para o desenvolvimento desse trabalho. Em especial, ao professor José Arilson que sempre me acolheu em toda trajetória do curso, que com seu altruísmo me apresentou Lisa e sempre deixou o espaço do curso a minha disposição. Como ele mesmo diz: “É nosso!”, o seu ato de solidariedade e coletividade me inspiram. A professora Nádia Bessa, pelos seus incentivos e amizade que extrapolaram o meio acadêmico. Sou rodeada de professores maravilhosos.

Ao Núcleo de Estudos em Território, Cultura e Planejamento (Marielle), pelo espaço e trocas de conhecimento para que pudesse concretizar esta pesquisa.

A todos os amigos que o Curso de Geografia me proporcionou conhecer e conviver, em especial, Washinton Lima (um querido), Edelson Maciel, Ádrya Brito e Márcio Costa. Agradeço por todo apoio, companheirismo, amizade e por toda força ao longo desses anos.

À Universidade Estadual do Maranhão, pelas descobertas e superações.

A todos do povoado São Sebastião, à comunidade escolar Valdecy Viana Prazeres, ao Seu Alderir e à dona Sandra que gentilmente cederam entrevista para falar sobre os ensinamentos dos terreiros, aos feirantes por compartilharem seus saberes, à Secretaria de Educação e setor administrativo de Central do Maranhão pela acolhida. A todos que apoiaram e contribuíram direta ou indiretamente para concretização deste objetivo.

*Kosi ewe, kosi orisa*  
(Sem folha não há orixá)

Adágio popular de origem Yorubá

## RESUMO

Esta monografia de conclusão de curso aborda a educação geográfica em seu caráter antiracista, a partir da intervenção pedagógica realizada em uma escola pública em Central do Maranhão associada a outras práticas investigativas quanto aos saberes afro-indígenas locais relacionados ao uso de plantas. Tendo como amparo a Lei 11.645/08 (que amplia a Lei 10.639/03), a qual torna obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CNE, nº 1/2004). O objetivo geral do estudo aqui apresentado é o de promover a articulação dos conteúdos escolares com os saberes locais quanto ao uso de plantas medicinais na realidade vivida dos estudantes de Central do Maranhão, para promover o pensamento espacial e a postura antiracista. Para tanto, são objetivos específicos: (i) promover a valorização desses saberes que circulam no núcleo familiar pela oralidade e que são, também, base econômica que sustentam os feirantes e; (ii) destacar as relações geográficas presentes desde a dimensão espacial no trato dos quintais e comércio nas feiras, a origem ancestral afro-indígena desses saberes que circula sofrendo preconceitos e, até mesmo a relação sustentável e mais harmoniosa com o ambiente com base nessa cosmopercepção. Valendo-se do método fenomenológico em educação, esta pesquisa qualitativa envolveu os procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico pertinente a temática étnico-racial (legislações, saberes afro-indígenas, educação e ensino de geografia); pesquisa de campo em Central do Maranhão/MA e práticas religiosas no povoado quilombolas enquanto fontes da investigação fenomenológica de saberes locais afro-indígenas e; intervenção pedagógica com uso de metodologias ativas em uma sequência didática de quatro aulas para o 8º e 9º ano na escola pública municipal Valdecy Viana Prazeres. Na intervenção, realizou-se uma sequência didática de 4 aulas com uso de práticas pedagógicas variadas (questionários para diagnóstico prévio, sala de aula invertida, pesquisa com familiares em casa e apresentação dos resultados da pesquisa pelos estudantes, exibição e debates de vídeos e confecção em grupo de mapas mentais como consolidação da aprendizagem). A oralidade, corporeidade e circularidade são valores afro-indígenas ancestrais e podem ser restabelecidas com práticas pedagógicas variadas aliadas à investigação de saberes locais que constituem as origens e cotidiano de muitos dos/das estudantes de Central do Maranhão, especialmente os quilombolas. Assim, resgatar as fontes primárias de pesquisa em ouvir e ver o outro, associando a escrever, gravar e fotografar estes sujeitos-narrativas proporciona um reposicionamento existencial de pessoas quilombolas, enquanto sujeitos de conhecimento na trama histórica que muito sabem e produzem com seus territórios e lugares vividos. Considera-se, por fim, essa pesquisa como um legado comunitário – que se origina muito antes dessa intervenção, já sonhada no ventre dos ancestrais, e que se prolonga para além dos muros escolares, aliada a luta antirracista onde a educação geográfica de caráter crítico, criativo e emancipatório seja uma prática articulada entre os saberes científicos, os conteúdos escolares e os saberes específicos das comunidades na valorização das identidades étnico-raciais vividas pelos estudantes e moradores de Central do Maranhão. Que o ensino de geografia possa transbordar uma educação geográfica antirracista inspirando relações afetivas, políticas e teórico-práticas que garantam uma educação transformadora.

**Palavras-chave:** educação antirracista; relações étnico-raciais; educação geográfica; intervenção pedagógica; saberes ancestrais.

## ABSTRACT

This course conclusion monograph addresses geographic education with an anti-racist character, based on the pedagogical intervention carried out in a public school in Central do Maranhão associated with other investigative practices as well as local Afro-indigenous knowledge related to the use of plants. I have as protection to Law 11.645/08 (which extends to Law 10.639/03), which becomes obligatory or ensino of Afro-Brazilian and indigenous History and Culture, and as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnico-raciais e para o Ensino of History and Culture Afro-Brasileira e Africana (CNE, no. 1/2004). The general objective of the study presented here is to promote the article of two school contents such as local knowledge regarding the use of medicinal plants in the reality lived by two students from Central do Maranhão, to promote spatial thinking and an anti-racist stance. Therefore, there are only specific objectives: (i) promote the valorization of the knowledge that circulates in the family nucleus through orality and that is also the economic base that sustains the workers; (ii) highlight the geographical relationships present from the spatial dimension to the two farms and trade in the fairs, to the Afro-indigenous ancestral origin of the knowledge that circulates based on preconceptions and, at the same time, to the sustainable and more harmonious relationship with the environment based on a cosmoperception . Using the phenomenological method in education, this qualitative research involves the methodological procedures: bibliographic survey relevant to ethnic-racial themes (legislation, Afro-indigenous knowledge, education and geography teaching); field research in Central do Maranhão/MA and religious practices not povoado quilombolas as sources of phenomenological investigation of local Afro-indigenous knowledge; Pedagogical intervention with the use of active methodologies in a didactic sequence of four classrooms for the 8th and 9th grade at the Valdecy Viana Prazeres municipal public school. In the intervention, a didactic sequence of 4 classrooms was carried out with the use of varied pedagogical practices (questionnaires for prior diagnosis, inverted classroom, research with family members at home and presentation of two research results for students, exhibition and debates of videos and preparation in a group of mental maps like consolidation of learning). Orality, corporeality and circularity are ancestral Afro-indigenous values and can be reestablished with varied pedagogical practices allied to the investigation of local knowledge that constitutes the origins and daily life of many students of Central do Maranhão, especially the quilombolas. Thus, rescuing the primary sources of research now and again, associating with recording, recording and photographing these subjects-narratives provides an existential repositioning of quilombolas people, as subjects of knowledge in the historical plot that we very well know and produce with their territories and lived places. Finally, this research is considered as a community legacy – one that originates long before the intervention, has been dreamed of not between two ancestors, and that extends beyond two school walls, allied to anti-racist struggle and geographic education of a critical nature. , creative and emancipatory is a practice articulated between scientific knowledge, School content and specific knowledge of communities in the valorization of ethnic-racial identities lived by students and residents of Central do Maranhão. That the teaching of geography can convey an anti-racist geographic education inspiring emotional, political and theoretical-practical relationships that guarantee a transformative education.

**Key-words:** anti-racist education; ethnic-racial relations; geographical education; pedagogical intervention; ancestral knowledge.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

### **FIGURAS**

Figura 1: Localização do município de Central do Maranhão/MA .....	38
Figura 2: Caminhos na mata para encontro das plantas medicinais .....	40
Figura 3: Plantas medicinais nos quintais dos informantes .....	41
Figura 4: Plantas medicinais comercializadas na feira de Central do Maranhão/MA .....	43
Figura 5: Localização de dois dos terreiros conhecidos durante a pesquisa.....	44
Figura 6: Terreiros em Central do Maranhão .....	45
Figura 7: Escola Valdecy Viana Prazeres.....	50
Figura 8: Povoados com maior frequência de estudantes a partir das respostas do questionário ..	51
Figura 9: Aplicação dos questionários para os estudantes.....	55
Figura 10: Nuvem de palavras a partir do tema gerador saberes ancestrais .....	56
Figura 11: Apresentação das plantas medicinais pesquisadas pelos estudantes .....	57
Figura 12: Exibição de trechos dos videodocumentários selecionados.....	59
Figura 13: Elaboração dos mapas mentais em equipe .....	60
Figura 14: Mapa mental do 8º ano (I).....	61
Figura 15: Mapa mental do 8º ano (II) .....	62
Figura 16: Mapa mental do 9º ano (I).....	62
Figura 17: Mapa mental do 9º ano (II) .....	63

### **QUADRO**

Quadro 1: Plantas medicinais pesquisadas e apresentadas pelos alunos de acordo com o uso de seu povoado e núcleo familiar .....	588
---	-----

## **LISTA DE SIGLAS**

- ANPED – Associação Nacional de Pesquisadores em Pós-Graduação
- Art. – Artigo
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CF – Constituição Federal
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- PeNSE – Pesquisa Nacional de Saúde Escolar
- PNE – Política Nacional de Educação
- PNPMF - Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápico
- SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
- SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SUS – Sistema Único de Saúde
- UEMA – Universidade Estadual do Maranhão
- UFBA – Universidade Federal da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	12
<b>2 MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	18
<b>3 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: LEIS E PRÁTICAS NO ESPAÇO ESCOLAR .....</b>	22
3.1 Legislação vigente em ações afirmativas – frutos de uma luta antiga e contínua .....	24
(i) Constituição Federal de 1988 .....	24
(ii) Lei nº 10.639/2003 .....	25
(iii) Lei nº 11.645/2008 .....	26
(iv) Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE) .....	26
3.2 A educação geográfica nas relações étnico-raciais .....	29
<b>4 SABERES AFRO-INDÍGENAS E QUILOMBOLAS ENQUANTO TEMÁTICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA À EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA .....</b>	34
4.1 Plantas medicinais e comunidades tradicionais: o que (des) conhecemos? .....	35
4.2 Práticas de cura: saberes ancestrais compartilhados nos quintais no povoado São Sebastião, no município de Central do Maranhão/MA .....	37
4.3 O sagrado e o cotidiano: feira e terreiros na paisagem urbana de Central do Maranhão .....	42
<b>5 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....</b>	47
5.1 A proposta .....	49
5.2 Escola Valdecy Viana Prazeres.....	49
5.3 Relato de experiência da intervenção pedagógica com estudantes do 8º e 9º ano.....	54
5.3.1 Professora também aprende com os estudantes em sala de aula .....	57
5.3.2 Mapas do saber: momento da colheita.....	59
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	65
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	68
<b>APÊNDICE A – Plano de Aula 1 .....</b>	75
<b>APÊNDICE B –Plano de Aula 2 .....</b>	76
<b>APÊNDICE C – Plano de Aula 3 .....</b>	77
<b>APÊNDICE D – Plano de Aula 4 .....</b>	78
<b>APÊNDICE E – Modelo de questionário aplicado à professora.....</b>	74
<b>APÊNDICE F – Modelo de questionário aplicado aos estudantes.....</b>	75

## 1 INTRODUÇÃO

A educação antirracista proposta a partir da educação geográfica é um campo de estudo teórico-reflexivo e prática pedagógica fundamental na promoção do respeito à diversidade das identidades étnico-raciais e enfrentamento das desigualdades históricas. No ensino de geografia, o reconhecimento das relações étnico-raciais no contexto brasileiro e das contribuições e lutas de diferentes matrizes culturais à sociedade brasileira perpassa por discutir as desigualdades espaciais que afetam grupos étnico-raciais específicos como a população negra e a população indígena com graves impactos sociais, políticos, econômicos e ambientais, assim como, compreender a multiplicidade de conhecimentos produzidos por esses grupos e sua experiência e organização própria que produzem lugares, territórios e paisagens (Santos, 2022).

A legislação vigente no campo educacional que ampara essa reparação histórica voltada às populações negras e indígenas, tanto quanto as publicações de obras específicas voltadas à educação antirracista e à relação étnico-racial, quanto a oferta no ensino superior de formação inicial e continuada que abordem a temática são recentes. Embora a luta das muitas comunidades e movimentos sociais negros e indígenas organizados não o sejam (Domingues, 2007; Ratts, 2010, 2024).

Ainda assim, a existência de leis, diretrizes, orientações e, mesmo, materiais e formações mais acessíveis em relação à história e culturas afro-indígenas não garante sua efetiva inserção como prática pedagógica contínua e transversal no ensino a tal ponto de favorecer a transformação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Já que tal processo de efetiva inserção perpassa por ações que envolvem o engajamento dos gestores e do corpo docente, o que ocasiona diferenças substanciais entre o currículo prescrito e o currículo praticado (Santos, 2011), e da própria comunidade escolar (profissionais da escola, estudantes e responsáveis dos estudantes).

O ensino de geografia não é uma exceção quanto à hegemonia de mentalidades dominantes presentes nos conteúdos, metodologias e currículo. Reflexo de uma educação colonial e colonizadora, a geografia escolar persiste no ensino afastado da realidade local ao privilegiar o quadro universal pautado, muitas vezes, em uma visão linear, evolucionista e hierarquizante dos conhecimentos com base nos valores etnocêntricos (Santos, 2011).

Tais valores etnocêntricos baseados, sobretudo, na perspectiva europeia constituíram tanto a formação e sistematização da geografia enquanto ciência no século XIX, na Alemanha, quanto a sua prática escolar e o modelo de educação e ensino transplantados para

o Brasil<sup>1</sup> (Gouveia; Ugeda, 2021). Tal etnocentrismo – fundamento da Modernidade<sup>2</sup> (Giddens, 1991) - ainda tão presente nos materiais didáticos e no currículo da geografia escolar brasileira na atualidade acaba por reforçar o racismo estrutural na escola ao negligenciar ou invisibilizar certas temáticas e discussões. Até porque a formação inicial das licenciaturas em geografia no ensino superior também carece de uma crítica etnocêntrica capaz de gerar questionamentos e práticas nos futuros professores em sala de aula mediante materiais e situações de cunho etnocêntrico, como apontam pesquisas recentes elaboradas, em sua grande maioria, por estudantes negros(as) (Cirqueira; Santos, 2023; Guimarães, 2018).

De acordo com a pesquisadora Nilma Lino Gomes é importante não confundir etnocentrismo com racismo, embora tenham uma relação intrínseca: “O etnocentrismo é um termo que designa o sentimento de superioridade que uma cultura tem em relação a outras”, parte-se de um particular que se quer generalizante e deve, a todo custo, ser encontrado na cultura do outro.” Não, necessariamente, “há o desejo de aniquilar e destruir o outro, mas, sim, de evitá-lo ou até mesmo de transformá-lo ou convertê-lo, pois carrega em si a ideia de recusa da diferença e cultiva um sentimento de desconfiança em relação ao outro, visto como diferente, estranho ou até mesmo como um inimigo potencial” (Gomes, 2005, p.53)

Contudo, os sentimentos etnocêntricos estão enraizados na humanidade, porém quando isso se exacerba a ponto de se tornar um projeto sistemático e desumanizador a ponto de produzir a “idéia de que o outro, visto como o diferente, apresenta além das diferenças consideradas objetivas, uma inferioridade biológica” é que “o etnocentrismo pode se transformar em racismo” (Gomes, 2005, p.53).

A noção de racismo tem sido objeto de estudos desde 1920 e já recebeu várias definições de acordo com distintas ideologias (Munanga, 2004). Ao longo da história muitas teorias racistas foram disseminadas, como a classificação de *Homo Sappiens* por Carl Von Linné, no século XVIII, com a divisão em quatro raças - o americano é descrito como colérico, o asiático como melancólico, o africano como preguiçoso e o europeu como engenhoso. De acordo com Munanga (2018), a relação hierarquizante disposta a partir da cor da pele e de traços

<sup>1</sup> “A educação nos moldes escolares teve início no Brasil com os padres jesuítas durante a colonização do país e por muito tempo os temas geográficos eram abordados por outras disciplinas. A Geografia só passou a compor o currículo das escolas brasileiras a partir de 1837 e desde então passou pelas diversas reformas que aconteceram na educação.” (Gouveia; Ugeda Junior, 2021, p.855).

<sup>2</sup> Período histórico originado no Renascimento a partir do século XVIII no Ocidente cuja influência teve alcance mundial (GIDDENS, 1991). “A ideia de modernidade evoca o desenvolvimento do capitalismo e da industrialização, bem como o estabelecimento de estados-nação e o crescimento das disparidades regionais no sistema-mundo (Oyewumi, 2004, p.1)”.

físicos denota o critério biológico do racismo e tal relação sobrevive no imaginário coletivo séculos depois, provocando uma série de consequências ainda banalizadas.

Djamila Ribeiro (2019), na obra Pequeno manual antirracista, ressalta o caráter estrutural do racismo, particularmente no mito da democracia racial produzido no Brasil e no mito do abrandamento da escravização de africanos em terras brasileiras comercializados durante quatro séculos. Sendo que, mesmo após a abolição, a imensa população negra brasileira não teve acesso a direitos básicos como educação, saúde, moradia e terras (Lei de terras de 1850). Assim, o racismo “é um sistema de opressão que nega direitos, e não a um ato da vontade de um indivíduo” (Ribeiro, 2019, p.12). Disso, não basta não ser racista do ponto de vista individual, passivamente, é preciso ser ativamente antirracista, posicionando-se politicamente contrário a essa estrutura racial de opressão que nega direitos, como: reconhecendo os privilégios da branquitude; questionando o epistemicídio de conhecimentos; reavaliando a cultura consumida (livros, filmes, novelas, vestimentas, etc); combatendo a fetichização e hipersensualização dos corpos negros e a banalização da violência racial e; apoiando políticas educacionais afirmativas (Ribeiro, 2019).

No âmbito escolar, estudantes negros e indígenas não se veem representados – ou se veem sempre subrepresentados e com suas matrizes culturais e identitárias distorcidas/diminuídas diante do currículo escolar eurocentrado.

Contudo, o eurocentrismo não se limita a instituição escola, mas, todavia, transpassa todos os âmbitos da vida cotidiana sendo reproduzido também nas artes (cinema, literatura, música), especialmente as veiculadas por meios de comunicação de massa. A luta e posicionamento antirracista vai além do âmbito educacional, é necessário estar presente no cotidiano. A escritora nigeriana Chimamanda Adichie denominou esse processo acerca da África de “O perigo de uma história única”<sup>3</sup>. Para Adichie (2019, p.22/23):

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva.

Ao longo da pesquisa para elaboração dessa monografia de licenciatura em geografia, o que motivou o tema era deslocar a questão étnico-racial especialmente envolvendo

---

<sup>3</sup> Termo cunhado na conferência de Adiche gravada no ano de 2009 para o TED (TED é uma organização não-governamental) e, posteriormente, publicado na plataforma do Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>>.

o povo negro na educação geográfica do lugar comum da escravidão (séculos XV-XIX) ou da pobreza, dependência e baixos índices de desenvolvimento de África e altos índices de criminalidade, mortalidade e baixa escolaridade e renda de afro-brasileiros e indígenas, tal como como as populações africanas, afro-brasileiras e indígenas costumam ser tratadas no ensino de geografia – o que configura uma história única de uma narrativa já fixada que coloca o negro e o indígena em um certo “lugar” de enunciação, onde certos critérios de dados são escolhidos para falar sobre essas populações.

O professor Rafael Sanzio Araújo dos Anjos (2005; 2015), por exemplo, em pesquisas sobre a história da geografia no Brasil discorre que as representações cartográficas reforçam o preconceito geográfico com a África brasileira – tanto a cartografia produzida nos séculos XV-XIX, quanto a cartografia atual nos livros didáticos que invisibiliza temáticas importantes no trato das relações étnico-raciais e educação antirracista. Produzidas a partir da lógica eurocêntrica, no contexto de dominação e exploração dos povos subjugados (indígenas e africanas) e dos territórios, a cartografia acaba então por legitimar a visualização de representações de territórios, temáticas e agentes oficiais exclusivamente. Desconsiderando ou, mesmo, subrepresentando os fenômenos espaciais tão presentes na realidade brasileira como a diversidade étnico-racial de organizações espaciais como quilombos, aldeias, povoados e comunidades tradicionais, além de outras temáticas correlatas como espiritualidades e religiosidades, conflitos e violências no campo, culturas populares e suas lógicas, entre outras.

Assim, trabalhar a educação geográfica a partir da educação étnico-racial na perspectiva antirracista a fim de se romper com a história única motivou essa monografia a pesquisar assuntos e praticar metodologias de ensino distintas, como se discorrerá ao longo da monografia.

A escolha pela Unidade Escolar Básica Valdecy Viana Prazeres situada em uma área remanescente quilombola no povoado São Sebastião do município de Central do Maranhão/MA foi afetiva - terra dos pais e avós maternos e paternos, lugar identitário e pertencente, por toda vivência e experiência pessoal como mulher negra nessa sociedade brasileira desta autora da monografia, somada a inquietação quanto a ausência de se trabalhar africanidades brasileiras<sup>4</sup>, como as religiões de matriz africana, durante a formação inicial da graduação de licenciatura em geografia.

---

<sup>4</sup> “Ao dizer africanidades brasileiras estamos nos referindo Nos referindo aos modos de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia” (Silva, 2005, p.155).

Os saberes ancestrais afro-indígenas assentes nas religiões de matriz africana e afro-brasileira preservados nos terreiros extravasam para a sociedade em geral, como o caso das plantas medicinais comercializadas de forma muito habitual nas feiras populares ou, ainda, plantadas nos quintais das comunidades em Central do Maranhão/MA. O uso de plantas para se alimentar, preparar chás, emplastos, pomadas, garrafadas, banhos e outros, é uma das práticas que associam o bem-estar físico, mental e espiritual para garantir a saúde e estão cada vez mais disseminadas, inclusive validadas pela ciência na área específica da etnobotânica<sup>5</sup> ou da farmacologia natural que destacam o diálogo entre a produção científica e o conhecimento popular/empírico objetivando a prevenção e cura de enfermidades humanas, aliados a uma relação mais sustentável do ambiente.

Assim, o objetivo da monografia é trabalhar com a educação antirracista e as relações étnico-raciais no ensino de geografia para promover o raciocínio geográfico (BNCC, 2018) com os saberes locais quanto ao uso de plantas medicinais na realidade vividos dos estudantes de Central do Maranhão. Para tanto, são objetivos específicos promover a valorização desses saberes que circulam no núcleo familiar pela oralidade e que são, também, base econômica que sustentam os feirantes e; destacar as relações geográficas presentes desde a dimensão espacial no trato dos quintais e comércio nas feiras, a origem ancestral afro-indígena desses saberes que circula sofrendo preconceitos e, até mesmo a relação sustentável e mais harmoniosa com o ambiente com base nessa cosmopercepção<sup>6</sup>.

Vale-se do método fenomenológico em educação (Bicudo, 1999), para a elaboração de uma pesquisa qualitativa (Gil, 2008). Enquanto procedimento metodológico, a pesquisa envolveu: levantamento bibliográfico pertinente a temática étnico-racial (legislações, saberes afro-indígenas, educação e ensino de geografia); pesquisa de campo em Central do Maranhão/MA e práticas religiosas no povoado quilombolas enquanto fontes da investigação fenomenológica de saberes locais afro-indígenas e; intervenção pedagógica com uso de metodologias ativas em uma sequência didática de quatro aulas para o 8º e 9º ano na escola pública municipal Valdecy Viana Prazeres.

Conquanto, a monografia se estrutura da seguinte forma: (1) **Introdução;** (2) **Método e procedimentos metodológicos;** (3) **Relações étnico-raciais: leis e práticas no**

<sup>5</sup> Ciência que estuda a diversidade vegetal a partir da relação com grupos étnico-sociais específicos Veja Ana Paula Nascimento (2011).

<sup>6</sup> Cosmopercepção, de acordo com a filósofa nigeriana Oyewùmí Oyérónké (1997), é um conceito mais coerente com o pensamento africano, pois indica uma ligação com o mundo através de todos os sentidos, ao invés do termo cosmovisão que dá ênfase a um dos sentidos. A ideia ampliada de percepção com a qual se produz/é produzido uma perspectiva de cosmo também dialoga com o embasamento fenomenológico.

**espaço escolar**, o qual introduz conceitos e autores base, destacando a legislação nacional vigente que ampara a educação das relações étnico-raciais, via uma educação antirracista, na implementações transversal, contínua, plural e crítica da temática afro-brasileira e indígena no currículo escolar; além de ressaltar a geografia escolar frente a essas discussões, pontuando como as africanidades brasileiras associadas aos saberes ancestrais afro-indígenas e religiosidade de matriz afro-brasileira podem promover uma prática antirracista com base na experiência e leitura de mundo a partir do lugar dos estudantes; (4) **Saberes afro-indígenas e quilombolas enquanto temática do ensino de geografia à educação antirracista**, o qual articula pesquisas mais teóricas quanto ao uso de plantas medicinais e a paisagem cultural na América afro-latina desde o período colonial com a vivência prática em Central do Maranhão, ao buscar integrar saberes, sagrado e cotidiano apresentando práticas de cura e saberes compartilhados no povoado São Sebastião em Central do Maranhão. Os trabalhos de campo com Mãe Sandra, sr. Alderir, a moradora Ivonete do povoado e os srs. feirantes Zé Carlos (avô paterno da autora), Chico e Albertino são fonte de pesquisa primária, os quais deram embasamento para intervenção pedagógica na escola, por também provocar o reconhecimento espacial desses espaços de resistências e as lógicas de organização próprias de lugares de troca de saberes afro-indígenas como a feira, terreiros e os quintais quilombolas; (5) **Intervenção pedagógica**, o qual relata a experiência realizada na Escola Valdecy Viana Prazeres, do povoado São Sebastião, no município de Central do Maranhão/MA, descrevendo o planejamento, realização, avaliação e reflexões decorrentes. A intervenção pedagógica se deu em uma sequência didática de quatro aulas para o 8º e 9º anos com o objetivo de promover a valorização dos saberes afro-indígenas conectados a realidade do povoado, tomando os estudantes como agentes ativos, criativos e protagonistas do ensino-aprendizagem. As atividades individuais e grupais, como exibição de videodocumentários e debate, sala de aula invertida, investigação com familiares em casa e construção dos “mapas do saber”, proporcionaram um momento rico de muitas partilhas, especialmente importantes para a formação docente da autora dessa monografia e; (6) **Considerações Finais**.

## 2 MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A fim de realizar uma pesquisa qualitativa (Gil, 2008) em geografia engajada na educação antirracista via intervenção pedagógica em Central do Maranhão/MA, o método fenomenológico se apresenta como embasamento teórico propício a se trabalhar com a temática estudada de saberes ancestrais afro-indígenas ao tomar a experiência como campo investigativo.

No campo da educação, o método fenomenológico provoca e incentiva uma abertura ao compartilhamento de experiências perceptivas pelos diferentes sujeitos e, a partir das descrições e reflexões advindas destas, construir coletivamente uma ideia de mundo mais diversa, respeitosa e livre de julgamentos *apriori*.

A escola encarada como *locus* da criação de outros mundos a partir do compartilhamento de experiências individuais mediadas intencionalmente pelo/a professor/a, torna-se uma abertura à experiência coletiva ampliada e reflexiva. Enquanto horizonte, o contato/enfrentamento de mundos é possibilidade inesgotável de alargamentos e ampliações de vivências.

Como “sentido que transparece na intersecção das experiências” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 19), “o mundo se faz ‘adiante’ de mim e não centrado em mim” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 424). “O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não a possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.14) (Silva, 2022, p.52).

Ao identificar a necessidade de diálogo com o mundo vivido do estudante, a Fenomenologia como método no âmbito educacional se direciona ao mundo fenomênico, indivisível e tramaido, voltando-se aos conhecimentos originários da vivência e do modo como os fenômenos ali se originam. “Assim, o principal pressuposto da Geografia orientada pela Fenomenologia é de que existem conhecimentos e práticas geográficas (experienciais) anteriores à Geografia enquanto disciplina acadêmica” (de Paula, 2011, p.116) e a interrogação desse mundo vivido na educação direciona a prática pedagógica a uma aproximação rigorosa do fenômeno e de suas múltiplas manifestações.

No contexto do Brasil, destaca-se dois pesquisadores que trabalham especificamente com Fenomenologia e Educação: Joel Martins (1992), referência em psicologia da educação, que realizou estudos em direção ao existencialismo e a Fenomenologia relendo autores como Kierkegaard, Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty e Paul Ricouer, e apresenta o currículo a partir de um enfoque fenomenológico. Para Martins (1992), o cotidiano vivenciado na sala de aula não está limitado ao que o professor ensina, mas a toda experiência

de ser-no-mundo. Então, o papel do professor seria de refletir sobre a maneira pela qual os indivíduos percebem o mundo e produzir/criar (*poiesis*) a partir disso. Já Maria Aparecida Viggiani Bicudo, referência em filosofia da educação matemática, possui ampla publicação sobre pesquisas qualitativas em educação com enfoque fenomenológico, a autora entende que se trata de uma abordagem que “não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha no real vivido, buscando a compreensão disso que somos e que fazemos – cada um de nós e todos em conjunto”. Disso, “o significado mundano das teorias e das ideologias e das expressões culturais e históricas” se fazer material interrogativo essencial à educação (Bicudo, 1999, p.12).

Na geografia escolar, especificamente, a fenomenologia também comparece em publicações mais recentes de forma esparsa. Iniciada entre fim da década de 1960 nos Estados Unidos e Canadá, principalmente, por retomada de aportes filosóficos franceses e alemães e difundida no Brasil durante as últimas três décadas, a perspectiva fenomenológica na Geografia tem auxiliado a compreensão da dimensão vivida do espaço, seja pelas categorias lugar e paisagem – mais comumente utilizadas nos estudos fenomenológicos em geografia (Werther Holzer, 1997), seja pelo enfoque no corpo, intersubjetividade, memória, identidade e cultura.

Na leitura fenomenológica “a subjetividade, os valores e opiniões [...] não são obstáculos para o conhecimento objetivo, mas elementos que se agregam para a compreensão dos fenômenos, para compreensão da relação homem-espacó” (De Paula, 2011, p. 116). Assim, entende-se que o aporte fenomenológico voltado à educação antirracista e as relações étnico-raciais pode contribuir para trazer a experiência dos sujeitos em seu mundo vivido para o primeiro plano de discussão, considerando os aspectos intersubjetivos que promovam a reflexão, alteridade e engajamento dos estudantes.

Quanto aos procedimentos metodológicos adotados, além da pesquisa bibliográfica referente à legislação vigente que dá suporte a temática estudada (discutida no capítulo 1), aos saberes e práticas afro-indígenas (capítulo 2), à intervenção pedagógica (capítulo 3) e o ensino de geografia discorridos ao longo de toda a monografia, optou-se por trabalhar com a fonte primária dos saberes locais a partir da vivência e oralidade com moradores de Central do Maranhão (discutidos no capítulo 2 e retomados no capítulo 3).

Justamente por se entender que a oralidade é um valor civilizatório afro-indígena especialmente relevante, a vivência nos quintais e terreiros foi fundamental à experiência de formação da professora quanto aos modos de viver a terra, transmitir conhecimentos e significar as plantas em sua lógica espacial. Durante a vivência, não se ouviu apenas sobre o uso de

plantas, mas sobre a vida das comunidades, desafios e anseios, já que na oralidade não há essa compartmentalização utilitarista:

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial (Hampaté Bâ, 2010, p.169).

Em “A tradição viva”, Amadou Hampaté Bâ (2010), filósofo, historiador e etnólogo nascido em Mali, aborda a complexidade da oralidade, a palavra como criação de mundos e os ofícios e títulos tradicionais africanos ligados aos guardiões da memória transmitidos pela oralidade. Ao refletir sobre a África contemporânea, Hampaté Bâ aponta que é fundamental voltar-se ao resgate da oralidade por ser a base de um repertório vivido que os livros (na perspectiva eurocêntrica e na perspectiva africana moderna que segue os passos daquela) não dialogam.

Contudo, o pesquisador mostra como proceder: “Para que o trabalho de coleta seja bem-sucedido, o/a pesquisador/a deverá se armar de muita paciência, lembrando que deve ter ‘o coração de uma pomba, a pele de um crocodilo e o estômago de uma avestruz’” (Hampaté Bâ, 2010, p.211). O coração de uma pomba para que não se zangue ou inflame, mesmo diante de coisas desagradáveis ou recusas; a pele de um crocodilo para conseguir estar em qualquer lugar, sobre qualquer circunstância e; o estômago de uma avestruz para provar de tudo sem adoecer ou enjoar-se.

Sobretudo a pesquisa com base na oralidade deve abster-se de julgamento com comparações em critérios pessoais. A abertura fenomenológica parece um método que dialoga intrinsecamente com esse procedimento de escuta dos “velhos iniciados” ao “jovem pesquisador/pesquisadora”:

A condição mais importante de todas, porém, é saber renunciar ao hábito de julgar tudo segundo critérios pessoais. Para descobrir um novo mundo, é preciso saber esquecer seu próprio mundo, do contrário o pesquisador estará simplesmente transportando seu mundo consigo ao invés de manter-se “à escuta”. Através da boca de Tierno Bokar, o sábio de Bandiagara, a África dos velhos iniciados avisa o jovem pesquisador: “Se queres saber quem sou, / Se queres que te ensine o que sei, / Deixa um pouco de ser o que tu és / E esquece o que sabes” (Hampaté Bâ, 2010, p.212).

Além da escuta dos moradores de Central do Maranhão, em quintais e terreiros, a escuta dos próprios estudantes durante a intervenção pedagógica também é um alargamento de

mundo, um horizonte que se escolhe caminhar juntos, ensinado e aprendendo em parceria, como na pedagogia dialógica da autonomia de Paulo Freire (2004).

Tais procedimentos metodológicos, com base na fenomenologia, se estendem desde a pesquisa antes e durante a intervenção até a escrita dessa monografia, e buscam articular a experiência, entre teorias e práticas, relevando-a como fonte de investigação que contribui à educação geográfica de encarar a própria existência humana em sua multiplicidade como doadora de sentido de referências espaciais (Dardel, 2011; De Paula, 2011; Holzer, 1997; Marandola Jr, 2005; Merleau-Ponty, 1999).

### 3 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: LEIS E PRÁTICAS NO ESPAÇO ESCOLAR

A forma como pessoas negras, indígenas e brancas são tratadas no Brasil são inegavelmente distintas. Raça, enquanto noção sociológica advinda de construções sociais, políticas e culturais produzidas no contexto das relações de poder é indelével para ser trabalhada na educação no sentido de enfatizar tais construções e suas consequências. O termo raça, ressignificado pelos movimentos e pesquisas recentes, continua sendo uma pauta de enfrentamento e tensões, como contextualiza Munanga (2004<sup>7</sup>).

A educação das relações étnico-raciais visa justamente problematizar como na vida social aprendemos a ver as pessoas como negras, indígenas e brancas a ponto de as diferenças serem introjetadas na construção das subjetividades e relações advindas com base em julgamentos preconceituosos.

Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas ficassem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores. O problema é que, nesse mesmo contexto, aprendemos a hierarquizar as classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras. Ou seja, também vamos aprendendo a tratar as diferenças de forma desigual (Gomes, 2010, p.22).

Quanto a noção de etnia, esta envolve laços de coerência e solidariedade de pessoas com origens e interesses comuns. Em outras palavras, um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação por experiências comuns compartilhadas, como laços de língua, tradição, religião e território (Gomes, 2010).

Contudo, a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2005) faz a ressalva que para entender as relações estabelecidas pelos sujeitos negros na sociedade brasileira, a forma como se veem e são vistos pelo outro, o conceito de etnia (sobretudo de forma isolada) para se referir ao negro brasileiro é inadequado. Já que, apesar de o conceito de etnia trazer elementos importantes, acaba se apresentando insuficiente para compreender os efeitos do racismo na vida das pessoas negras e nos seus processos identitários.

Assim, a adoção da expressão étnico-racial para se referir às questões concernentes à população negra brasileira, sobretudo, na educação é importante. Mais do que uma junção dos termos, essa expressão aponta que para compreender a realidade do negro brasileiro, não somente as características físicas e a classificação racial devem ser consideradas, mas também a dimensão simbólica, cultural territorial, mítica, política e identitária. Tanto que “é bom

<sup>7</sup> Munanga (2004, p.12), resume que “O conteúdo da raça é morfo-biológico e o da etnia é sócio-cultural, histórico e psicológico”. Para um aprofundamento nas noções de raça, racismo, identidade e etnia, veja Munanga (2004).

lembra que nem sempre a forma como a sociedade classifica racialmente uma pessoa corresponde, necessariamente, à forma como ela se vê” (Gomes, 2010, p.24).

Entende-se, então, por relações étnico-raciais, “relações imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária” (Gomes, 2010, p.22). Assim, esse campo crescente na educação brasileira trata de dar relevo as relações desiguais de poder construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural, no qual o ensino de geografia muito pode contribuir.

Para os/as pesquisadores/as da área, uma das maneiras de interferir pedagogicamente na construção da educação antirracista frente as desigualdades nas relações étnico-raciais se iniciam em conhecer melhor a história e a cultura africanas e afro-brasileiras, já que a disseminação desse entendimento (que foi inviabilizado/distorcido) poderá ajudar na superação de opiniões preconceituosas sobre os negros, a África e o processo das diásporas. E, assim, denunciar explicitamente o racismo e a discriminação racial como, por exemplo, nas ideias circulantes de que se vive, no Brasil, em uma democracia racial e no estado laico.

Kabengele Munanga (2005), ao organizar a obra “Superando o racismo na escola” aborda essas questões. Em países afetados pela diáspora africana, com significativa constituição intercultural, o sistema educacional deve amparar e reduzir as desigualdades históricas com ações afirmativas efetivas e fiscalizadas para a promoção de uma sociedade justa, ambiente de respeito e valorização das diferentes culturas, especialmente na realidade brasileira.

Condizente a relação escola-sociedade, não é incomum que no espaço escolar ocorra reprodução de preconceitos, inferiorização dos povos indígenas e afro-brasileiros, como comportamentos refletidos de estruturas perversas das relações de poder (Silva; 2013). A promoção na escola da diversidade social, histórica e cultural constitutivas no Brasil frente a reflexão, transformação e engajamento dos escolares se fortalece mais ainda quando é realizado o letramento racial<sup>8</sup> para compreender a especificidade do racismo brasileiro (Munanga, 2013).

Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação inicial e continuada dos professores em todas as licenciaturas (Bonifácio, 2016; Pereira, 2022). Fruto das reivindicações de militantes, intelectuais e pesquisadores/as negros/as, a legislação

---

<sup>8</sup> A formulação do conceito de Letramento Racial, em 2003, pela antropóloga estadunidense France Winddance Twine, teve com propósito inicial desconstruir o racismo nas identidades raciais brancas. Apesar do debate ser anterior, o conceito foi introduzido no Brasil por Lia V. Shucman, em 2012. Desde então temos um aumento nas pesquisas que tematizam o letramento racial, como estuda Pereira (2022).

educacional de ações afirmativas (tanto no nível da educação básica, quanto do ensino superior) vem ao encontro desse cenário educacional e escolar instituído.

### **3.1 Legislação vigente em ações afirmativas – frutos de uma luta antiga e contínua**

Os Movimentos Negros em suas diferentes fases e frentes, como descreve Petrônio Domingues (2007), são protagonistas na luta política que viria a culminar na legislação vigente promulgada, especialmente, nas últimas duas décadas durante os governos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e Dilma Rousseff (2011 a 2016), quanto a ações afirmativas que amparam a educação das relações étnico-raciais no Brasil (Couto, 2021; Ratts, 2024)

Contudo, Ratts (2024) ao fazer um panorama em “Geografia e cultura afro-brasileira” no horizonte da educação das relações étnico-raciais”, pontua entre outros marcos históricos que já na década de 1980, as discussões sobre o modelo vigente de educação brasileira no período democrático se pautavam na busca de acessibilidades, gratuitades e obrigatoriedades de um ensino que promovesse justiça social e qualidades de ensino a todos e, em específico, à população negra e empobrecida. À época, diversos projetos foram elaborados, assembleias encaminhadas e movimentos públicos organizados, o que impulsou a inclusão da diversidade cultural e história africana e afro-brasileira atualmente (Müller; Coelho, 2023; Ratts, 2024).

Nesse contexto, da legislação nacional atual vigente que ampara as relações étnico-raciais via educação antirracista, destacam-se:

#### **(i) Constituição Federal de 1988**

Após alguns debates com diversos movimentos, entidades e atores sociais envolvidos nessas discussões, a Constituição Federal (CF) de 1988 definiu alguns princípios relevantes para a temática estudada nessa monografia, dos quais se sublinha:

No título Dos Princípios Fundamentais, “Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

No título Da ordem social, Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, especificamente na seção II – Da Cultura, consta no Art. 215: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. No parágrafo primeiro: “O

Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”.

No título Das Disposições Constitucionais Gerais, Art. 242, parágrafo primeiro: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.

Ainda quanto a liberdade de crença e religião como um direito fundamental na CF/88, o Artigo 5º, Inciso VI, garante “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”.

Tais artigos na CF/88 foram pautas de lutas do Movimento Negro e dão as primeiras diretrizes a pluralidade na educação brasileira, buscando visibilizar as vivências e contribuições dos povos indígenas originários e africanos e seus descendentes (Müller; Coelho, 2013). Ainda que esteja na CF, amparo legal de maior importância na nação brasileira, foi necessário elaborar redações específicas à educação, como as seguintes.

## **(ii) Lei nº 10.639/2003**

Posteriormente, também frutos de lutas históricas, a Lei 10.639/03 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino fundamental e médio, público e particular, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

A lei 10639/03 altera parte do texto da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), acrescentando os arts. 26-A, 79-A e 79-B. No primeiro parágrafo do artigo 26-A da Lei 10639/03 indica que “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”.

Para o geógrafo Renato Emerson dos Santos (2011, p.5), do que compartilham tantos/as outros/as, esta lei “é atualmente o principal instrumento de combate ao racismo no campo da educação”, visto que sua aplicação vem sendo “marcada por uma pluralidade de formas de atuação deste movimento social, que dá cada vez maior amplidão e complexidade aos desdobramentos da Lei”, o que, por sua vez, “repositiona o negro e as relações raciais na educação”.

A necessidade de reposicionar as relações raciais na educação, frente a obrigatoriedade de inclusão da História e Cultura afro-brasileira no currículo da educação básica demonstra que a “neutralidade” do currículo vigente até então dava margens para reprodução de estereótipos e estigmas raciais e, por conseguinte, para o racismo no âmbito escolar – seja pela invisibilidade dada a questão étnico-racial a nível estrutural, seja pela naturalização a-crítica da experiência dos escolares.

Contudo, Welberg Bonifácio (2016, p.45), chama a atenção para o fato de que a formação inicial dos professores no ensino superior de licenciaturas acerca do aprofundamento teórico-prático-reflexivo das relações étnico-raciais, em diversos cursos e ciências, ainda se realiza de forma incipiente, sendo predominante apenas no âmbito de pesquisa ou extensão específicas (durante a graduação) ou pós-graduação e cursos de formação continuada também específicos. O que implica em uma defasagem na formação dos professores, de modo geral, para trabalhar com as relações étnico-raciais e aplicação efetiva da lei 10.639/2003.

### **(iii) Lei nº 11.645/2008**

Modifica a Lei nº 10.639/2003, ampliando a obrigatoriedade de incluir no ensino a “História e Cultura Indígena”.

De acordo com Andrade [Edson Krenak] (2019, p. 346), esta lei “funciona como uma porta de entrada em muitas escolas”. Mesmo sem tanto material apropriado e professores qualificados com boa formação para trabalhar a História e Cultura dos povos indígenas, a lei vem reparar uma desigualdade histórica onde “as populações indígenas eram invisíveis, inexistentes, desconsideradas em sua identidade e diferença cultural”, tratadas de forma generalizada nas categorias de população rural, ou, simplesmente, brasileiros.

Ressalta-se, nas palavras de Daniel Munduruku que a aplicação dessa lei não é “nenhum presente”, é antes de tudo uma vitória “pela luta dos velhos que começou há 300, 500 anos atrás” (Andrade [Edson Krenak], 2019, p.346). Assim, é possível “fugir do estereótipo, desconstruir o indígena genérico, principalmente dos livros didáticos, da mídia, e da literatura brasileira chamada canônica, a qual é especialmente responsável por uma imagem pretérita do índio como derrotado do processo histórico”.

### **(iv) Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE)**

Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tanto a nível da educação básica quanto para o ensino superior na oferta de formação inicial e continuada. Em seu Art. 2º

explicita que tem 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.”

No primeiro parágrafo, do Art. 2º está definido que:

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.

Para tanto, sua execução será desenvolvida “por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas” (Art. 3º, CNE/2004).

Nas “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, Ministério da Educação e Cultura e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004), consta que educação das relações étnico-raciais implica em:

- Adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino
- Questionamento das relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual
- Valorização, divulgação e respeito aos processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.
- Exigência que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contenham instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Em levantamento da área, Maria Aquino (2020) aponta que foram publicados vários estudos sobre as relações étnico-raciais na educação brasileira desde essa resolução (2004) e a Lei 10639/2003 modificada pela Lei 11645/2008, destes se destacam as produções organizadas

pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); o Grupo de Trabalho Educação e Relações Étnico-Raciais da Associação Nacional de Pesquisadores em Pós-Graduação em Educação (ANPED) e; o Dossiê Educação e Relações Étnico-Raciais: o estado da arte, publicado pela Educar em Revista (2018). Sendo as principais problemáticas apontadas: “perpetuação do racismo em ambientes escolares, implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação, pedagogia antirracista, propostas para estudos Afro-Brasileiros, Tradições Afro-Brasileiras nas escolas, Compreensão do que seja a diversidade humana, silêncios diante do racismo e discriminações”, entre outras temáticas (Aquino, 2020, p.41).

A legislação descrita brevemente acima é resultado de uma luta antiga e contínua de movimentos sociais organizados, comunidades tradicionais e a resistência cotidiana de cosmopercepções afro-indígenas que enfrentam tantas adversidades. Efetivar a legislação existente no espaço escolar com práticas pedagógicas inclusivas, ativas, criativas, transversais e reflexivas que promovam a diversidade cultural e religiosa e o engajamento em reparações históricas, buscando combater o racismo e a intolerância religiosa, é urgente. No entanto, a efetiva implementação pode variar grandemente entre as unidades federativas e unidades escolares. De acordo com a BNCC (2018, p.401):

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artifícies da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber.

As ações pedagógicas voltadas para o cumprimento da Lei 10.639/03 se colocam nessa arena. A sanção de tal legislação significa uma mudança não só nas práticas e nas políticas, mas também no imaginário pedagógico (Gomes, 205, 2010, 2012). Nesse contexto, a referida lei pode ser entendida como uma medida de ação afirmativa.

As ações afirmativas são políticas, projetos e práticas públicas e privadas que visam à superação de desigualdades que atingem historicamente determinados grupos sociais, a saber: negros, mulheres, homossexuais, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros. Tais ações são passíveis de reavaliação e têm caráter emergencial, sendo realizadas por meio de cotas, projetos, leis, planos de ação, etc. – como define Joaquim Barbosa Gomes (2001), jurista e ministro do Supremo Tribunal Federal de 2003 a 2014.

É importante desmistificar a ideia de que políticas afirmativas só podem ser implementadas por meio da política de cotas (Lei nº 12.711/2012) e, que, na educação, somente o ensino superior é passível de ações afirmativas. Tais políticas possuem caráter mais amplo, denso e profundo. Ao considerar essa dimensão, a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 podem ser interpretadas como uma medida de ação afirmativa, uma vez que afirma o direito à “diversidade étnico-racial na educação escolar ao romper com o silenciamento sobre a realidade africana e afro-brasileira nos currículos e práticas escolares, promovendo a afirmação da história, memória e a identidade africanas e indígenas que colaboraram com a representatividade de crianças, adolescentes, jovens e adultos”, como explica Nilma Gomes (2010, p.20).

### **3.2 A educação geográfica nas relações étnico-raciais**

Em “A Geografia escolar e os conteúdos da Geografia”, Helena Callai (2011) contextualiza que refletir sobre escola, ensino e conteúdo curricular escolar reporta a reconhecer que a configuração do mundo atual requer novas formas de considerar o ensino de geografia. Enquanto “ferramenta para entender este mundo”, é necessário se “oportunizar que as pessoas compreendam a espacialidade em que vivem através da educação geográfica [...] para que estes realizem aprendizagens significativas e para que a geografia seja mais do que ilustração (Callai, 2011, p.129).

Nesse sentido, a educação geográfica transpassa trabalhar com questões do mundo da vida, reconhecendo lógicas e modos de organização espacial a partir dos princípios do raciocínio geográfico (analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem) (BNCC, 2018), incentivando o pensamento espacial, a leitura de mundo e o engajamento à transformação social.

No âmbito do ensino de geografia, Alex Ratts (2024, p.43) entende que a Lei 10639/2003 aponta a “quem se situa sensível e criticamente no campo do ensino de geografia como docente ou estudante, na educação básica ou superior” para abordar alguns direcionamentos que não são (ou não eram) contemplados no currículo da área, a saber: “a diáspora africana, as mobilizações negras (revoltas populares ou movimentos sociais), os espaços, lugares e territórios negros (terreiros, irmandades e quilombos), a presença negra no espaço urbano e agrário, a espacialidade da cultura afro-brasileira”.

Entretanto, ainda que a Lei 10639/2003 mencione repetidamente que se trata de inclusão de “conteúdos de disciplinas e atividades curriculares”, tal como figura no parecer do

Conselho Nacional de Educação - CNE (Brasil, 2004), Alex Ratts (2024) concorda com Nilma Gomes (2012) quanto a promoção das relações étnico-raciais:

No caso em pauta, todos os campos (ou subcampos) da geografia podem ser vistos no horizonte das relações étnico-raciais e ser incluídos temas negros, quilombolas e africanos: da teoria e metodologia às áreas de urbana, agrária, econômica, ambiental, cultural, regional, cartografia, sistemas de informação e didática (Ratts, 2024, p.50).

Contudo, no ensino superior afim de atender a lei na formação inicial de futuros professores de geografia também houve alterações. Ratts (2024) denuncia que acabou por se configurar na graduação uma disciplina acerca da África, bem à maneira da geografia regional literalmente na concepção de “continente” africano, com sociedades africanas pretéritas, a marcação do período moderno-colonial e, por fim, a geopolítica da África contemporânea. Ou seja, inseriu-se um conteúdo sem, entretanto, alterar os subcampos da geografia que permaneceram sem trabalhar África, africanos e seus descendentes nas diásporas de forma transversal.

Além do mais, o pesquisador atenta que ainda é necessário mais à geografia: em sociedades racializadas, etnicizadas e generificadas nas dimensões econômicas, políticas e culturais, o espaço é marcado intrinsecamente por essa intersecção. Assim, as relações étnico-raciais devem ser trabalhadas de forma transversal, multiescalar e condizendo com os fenômenos sociais de modo complexo e relacional. Cabendo compreender as questões africanas, negras e quilombolas de modo articulado as questões do mundo contemporâneo, com “as epistemes, as ancestralidades, as memórias, as corporeidades e as territorialidades presentes, dentre outras, na sociedade brasileira: em todo o país, nas regiões, em todos os estados e nas regiões metropolitanas” (Ratts, 2024, p.50).

Para desmistificar os preconceitos em prol da educação antirracista e relações étnico-raciais, a sala de aula é um importante espaço que não deve prescindir da discussão das religiosidades afro-brasileiras em suas diversas manifestações enquanto modo de estar no mundo que expressam cosmopercepções específicas.

Na ciência geográfica, estudos acerca das diversas religiões ainda são negligenciados. Constando, principalmente, no bojo da renovação do pensamento geográfico somente a partir da metade do século XX com abordagem Cultural e Humanista, em especial nas discussões pertinentes ao sagrado, simbólico e percepção nas relações espaciais religiosas e espirituais, como aborda Souza (2010).

Trabalhar expressões das religiões de matriz africanas na geografia escolar, necessita também de uma construção antirracista, trazendo à tona os conflitos, desigualdades e

desafios vivenciados por seus praticantes e territórios, como a diversidade de conhecimentos e práticas culturais existentes enquanto estruturantes das relações:

A Geografia historicamente se dedicou mais em apontar a distribuição espacial dos segmentos étnico-raciais do que em efetivar uma análise que conceba raça e etnia como categorias estruturantes das relações sociais que possuem a espacialidade como um dos aspectos básicos para sua constituição (Ratts, 2024, p.82).

Nessa perspectiva, a partir da mediação e intencionalidade do trabalho pedagógico, é possível “Reconhecer os desenhos espaciais do mundo” e “a Geografia tanto pode focalizar a diversidade cultural como abordar as questões dos conflitos étnico-raciais e religiosos” (Santos, 2017, p.59), de modo a viabilizar a construção do conhecimento e da cidadania a partir de uma visão mais ampla do fenômeno religioso em via da alteridade, na garantia de direitos de culto, como trabalha a dissertação de Murilo Silva Santos (2017) “A geografia escolar e temas religiosos: combatendo a intolerância religiosa”

A luta na busca por liberdade, respeito aos direitos de crenças, cultos e religiões são direitos humanos fundamentais, garantidos pela CF/1988. O racismo religioso vivenciado pelas religiões de matriz africana no Brasil é crime (Lei nº7.716/1989 com alterações na Lei nº14.532/2023), contudo o que se percebe é uma indiferença por parte dos órgãos públicos e da sociedade em geral diante das discriminações, apedrejamentos, insultos e perseguições, de forma cada vez mais crescente, divulgadas pelos meios de comunicação nos últimos anos que demonstram que não se vive em um estado laico com liberdade de crença. Um caso ocorrido em abril de 2024, no município maranhense de Santa Inês, por exemplo, soma-se a esse cenário: uma lojista de artigos religiosos de matriz africana foi vítima de racismo religioso com palavras ofensivas atrelando a sua religiosidade a demonização (TV Mirante - G1, 2024). Tal caso não obteve retorno dos órgãos municipais e resultou no descumprimento da lei vigente.

Conquanto, a ideia corrente de intolerância religiosa relacionada ao racismo religioso mascara a realidade: o que se vive é o genocídio da população de religiões de matriz africana e afro-brasileira que não quer/precisa ser tolerada:

[...] todas as perseguições e campanhas de difamação que demonizam e satanizam essas religiões visando sua destruição total. O que muitos denominam intolerância religiosa. Mas o que buscam as vítimas da chamada intolerância não é ser tolerada, pois tolerar subentende que há um grupo de pessoas ocupando uma posição superior e que aceitam que as outras, numa posição inferior, possam ter a liberdade de cultuar seus deuses (Munanga, 2020, p.21).

No contexto escolar, a ausência de se falar do tema (enquanto o cristianismo e outras matrizes são trabalhados de forma naturalizada) traz consequências profundas no processo de construção da identidade religiosa de crianças e jovens, afetando a autoestima e os

valores praticados e, por consequência, a aprendizagem e interação social (Cirne, 2020). Além de diminuir as possibilidades do trabalho pedagógico de alteridade com pessoas que desconhecem/ignoram as religiões afro-brasileiras a partir da narrativa de seus próprios adeptos.

A obra “Racismo religioso em escolas da Bahia: autoafirmação e inclusão de crianças e jovens de terreiro” (Cirne, 2020), aborda os entraves da efetivação de leis que consolidam as políticas públicas à população negra que se tornam ainda maiores e mais difíceis de transpassar quando se referem ao âmbito religioso, de práticas de cura e cosmopercepções associadas. De acordo com, Cirne (2020, p.55):

A dificuldade para se discutir conteúdos sobre religiosidade africana esbarra em um conjunto de preconceitos, diretamente relacionados com a ideia de que essas crenças trazidas da África são demonizadas e existem apenas para praticar o mal contra as pessoas, o que leva à ampliação do racismo religioso com as crianças e jovens religiosos de matriz africana, que escondem no ambiente escolar todo seu pertencimento, evitando frequentar as aulas após o período de obrigação religiosa quando precisam utilizar elementos físicos identificadores da sua prática religiosa.

O racismo religioso a praticantes de religiões de matriz africana manifestado nas escolas brasileiras tem se associado a apelidos pejorativos, a ridiculização e ao bullying. A pesquisadora Jéssica Barroso (2020) traz dados da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE) produzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) que consta: a religião é o quarto motivo de provocações feitas pelo agressor, ou seja, ocorre contra a pessoas discriminada e contra a religião, com efeito multiplicador. A autora também afirma: “A intolerância às religiões de matriz africana em sala de aula, via de regra, é interpretada como brincadeira ou como prática comum entre os alunos, sendo dificilmente percebida na sua dimensão discriminatória” (Barroso, 2020, p.250).

As instituições de ensino apresentam dificuldades para incluir essas discussões étnico-raciais via religiosidades de matriz africana em seus projetos pedagógicos, ainda que outras religiões ocidentalizadas detenham uma entrada naturalizada no ambiente escolar. O que mostra, mais uma vez, o eurocentrismo religioso como padrão hegemônico. Não raro, tambor de mina, pajelança, candomblé, umbanda, xangô, batuque, entre outras manifestações de religião afro-brasileiras são mencionadas, de forma muito superficial e rápida, exclusivamente em datas comemorativas.

Nilma Gomes (2012, p. 108) aponta que “a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações” e que está inserida em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, como a do poder e do saber diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da

perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a formação docente e comunidade escolar, como um todo. Disto, compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos e a distorcida relocalização temporal das diferenças, que torna tudo aquilo que é não europeu como passado, é fundamental para romper com os preconceitos do racismo religioso (Cirne, 2020; Munanga, 2020, Santos, 2017).

A intervenção pedagógica em Central do Maranhão não focou somente nas religiões de matriz africana, mas abordou a temática ao trabalhar com videodocumentários de líderes religiosos comentando sobre o uso de plantas medicinais e saberes afro-indígenas associados (aula 3). A indumentária, guias, vocabulário e práticas dos entrevistados que aparecem no vídeo foi motivo de abordagem. Já que, entende-se que as religiões de matriz africana e afro-brasileira são territórios sagrados guardiões que preservam os conhecimentos afro-indígenas como o uso das plantas.

Em “Como ser um educador antirracista”, a professora Bárbara Carine (2023) retrata que é importante que todos que compõem internamente uma escola estejam alinhados às práticas antirracistas. Dentre as práticas possíveis no projeto antirracista, ela aborda sobre a estruturação de um calendário escolar e festivo não-eurocentrado, além da organização didático-pedagógica que valorize a cultura africana, afrodiásporica e indígena de forma transversal, contínua e relacional entre todas as áreas de ensino.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam pelo espaço escolar. Tanto que se concorda que a escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, “ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários” (Brasil, 2004, p.14).

#### **4 SABERES AFRO-INDÍGENAS E QUILOMBOLAS ENQUANTO TEMÁTICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA À EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Uma base milenar, múltipla e diversa de saberes desde África foi transplantada e reelaborada estrategicamente com a diáspora africana à América (Silva, 2022). Disso os africanos escravizados e seus descendentes que compartilhavam essas práticas serem “sujeitos ambientais ativos” de importante “legado paisagístico” às Américas, defendem os geógrafos Judith Carney e Roobert Voeks (2003).

O geógrafo norte-americano Karl Offen (2018, p. 559. Tradução livre) também se dedica a pesquisar as práticas religiosas e o uso de plantas medicinais na América afro-latina colonial, buscando entender como “as dimensões culturais do meio ambiente, da paisagem, do espaço e do lugar constituem experiências vividas mais amplas de afrodescendentes, ou a importância dessas experiências para o desenvolvimento histórico mais geral da América Latina”.

Para Offen (2018, p.559. Tradução livre), o espaço do quintal é uma das organizações comuns que marcam um modo de viver: “algumas das geografias culturais compartilhadas da América Afro-Latina colonial influenciam, até o dia de hoje, os discursos sociais e políticos afro-latino-americanos em torno de aspectos ambientais e relativos à terra”.

Uma perspectiva geográfica sobre os legados paisagísticos entre África-Brasil “promete contribuir à recuperação histórica de profundos sistemas de conhecimento que os povos africanos introduziram para as Américas”. Justamente a dimensão ambiental é a destacada pelos autores enquanto área valiosa que a geografia pode contribuir ao “fazer a ponte entre ciências sociais e biológicas”. As concepções afro-latino-americanas perduradas no “uso da terra e estratégias de gestão de recursos”, incluindo práticas nutricionais e espirituais é como a “assinatura de uma cultura afro-brasileira vibrante que perdura até hoje na culinária, religião, cultivos e gestão da paisagem” (Carney; Voeks, 2003, p.147. Tradução livre).

Saberes e práticas curativas dos povos originários são transmitidos pela oralidade de geração a geração, com técnicas apuradas através da observação atenta e prática contínua. Gonzalo Cavallo (2018) aponta que as plantas medicinais atreladas a cura física/espiritual constituem em um dos pilares dos usos e manejos que os povos indígenas realizam da natureza, de suas terras e dos recursos naturais há séculos:

Quando falamos de conhecimento indígena ancestral, não só nos referimos aos distintos saberes e sabedorias acumuladas através dos séculos de existência, mas, como também às formas distintas de ver o mundo, isto é, a visão do “bem viver” pela qual a existência humana é ressignificada nas cosmologias indígenas, sempre vinculadas à natureza (Cavallo, 2018, p. 375).

Pertinente aos estudos da geografia escolar, a relação ambiental a partir das distintas comopercepções é fundamental para promover perspectivas mais sustentáveis, onde a percepção ambiental, saúde e espiritualidade estejam conectadas de modo mais harmonioso e orgânico, visando a coletividade de humanos e outros seres que favoreçam a todos, com menos impactos ambientais e mais qualidade de vida. Os saberes afro-indígenas no uso de plantas medicinais também motivam discutir a importância da terra (e do direito garantido a ela) para essas comunidades que a valorizam-na em múltiplas dimensões, como sustento e doadora originária – como entende Dardel (2011), a Terra é base, meio e destino da existência humana.

#### **4.1 Plantas medicinais e comunidades tradicionais: o que (des) conhecemos?**

As culturas africanas e indígenas possuem grandes influências históricas no Brasil em relação a utilização de plantas medicinais no tratamento e cura de doenças. Os povos indígenas originários eram/são detentores do conhecimento de plantas medicinais existentes na imensa biodiversidade brasileira, os pajés foram fundamentais na disseminação de saberes relacionados às propriedades das ervas locais – inclusive ensinando/curando pessoas não-indígenas. Os africanos escravizados trouxeram consigo os saberes de sua terra natal, assimilando-os com a realidade geográfica brasileira por observação e compartilhamento dos povos originários (Almeida, 2011) e, também, introduzindo plantas do continente africano para o Brasil, como são os casos da arruda, guiné, boldo, dendê, coco, banana<sup>9</sup>, anileira, entre outros (Cunha Junior, 2010).

Esse conhecimento tradicional ancestral transmitido por meio de histórias, cantos, rituais e pela prática cotidiana, supera o uso de plantas voltado apenas à saúde físico-espiritual no campo religioso/espiritual de rituais específicos, respalda também a agricultura e alimentação, de forma ampla, com suas respectivas técnicas, hábitos e costumes de povos que souberam reinventar-se e direcionar-se a manutenção e sobrevivência dos seus a partir de sua ancestralidade africana. Assim, esses conhecimentos, enquanto memória viva, relacionam passado, presente e futuro. Para André Ferreira (2015, p.152):

O uso popular de plantas medicinais é uma prática antiga, que tem sido propagada oralmente por sucessivas gerações. Esse conhecimento é transmitido em todos os níveis da vida diária e não apenas no formal. A sua comunicação por meio da oralidade é uma das diferenças que o separa do científico, que é transmitido por meio da escrita. Nesse sentido, o conhecimento tradicional somente pode ser interpretado dentro do

---

<sup>9</sup> A banana e o coco, por exemplo, são de origem asiática. Mas já eram aclimatados em África e chegaram no Brasil colônia sendo cultivados por mãos africanas e afrodescendentes que conheciam técnicas e tecnologias de cultivo mais apropriadas no mundo tropical (Cunha Junior, 2010),

contexto cultural em que foi gerado. E em muitas comunidades tradicionais, o cultivo de plantas medicinais constitui-se como uma alternativa para os cuidados primários de saúde.

No âmbito brasileiro de legislações que amparam essa temática, o decreto nº 5813/2006 aprova a Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápico (PNPMF), o qual visa “garantir e promover a segurança, a eficácia e a qualidade no acesso as plantas medicinais e fitoterápicos”, além do reconhecimento e incentivo das práticas de uso das plantas medicinais e remédios caseiros das populações tradicionais e indígenas (Brasil, 2006).

A PNPMF/2006 é entendida como uma política pública de saúde, meio ambiente, desenvolvimento econômico e social que tem como um dos elementos fundamentais a transversalidade na implementação de ações capazes de promover melhorias na qualidade de vida da população brasileira. De acordo com o documento oficial que orienta essa política:

O Brasil é o país de maior biodiversidade do planeta que, associada a uma rica diversidade étnica e cultural que detém um valioso conhecimento tradicional associado ao uso de plantas medicinais, tem o potencial necessário para desenvolvimento de pesquisas com resultados em tecnologias e terapêuticas apropriadas. (Brasil, PNPMF, 2006, p.9).

Nesse contexto, a ampliação das opções terapêuticas ofertadas aos usuários do Sistema Único de Saúde (SUS) é o objetivo central da PNPMF (2006, p.19) que prevê “a garantia de acesso a plantas medicinais, fitoterápicos e serviços relacionados à fitoterapia, com segurança, eficácia e qualidade, na perspectiva da integralidade da atenção à saúde, é uma importante estratégia com vistas à melhoria da atenção à saúde da população e à inclusão social”.

Quiçá essa política possa realmente promover a “valorização e preservação do conhecimento tradicional associado das comunidades tradicionais e indígenas” (PNPMF, 2006, p.20) como consta em um dos seus objetivos específicos. Apesar da leitura do documento incitar duas preocupações: o fato de a ciência sempre ter que validar o conhecimento tradicional atrelado ao pensamento moderno, já que é necessário a comprovação científica aos moldes quantitativos da medicina de conhecimentos vividos por centenas de gerações (mas o que, ainda assim, é entendível no caso de se tratar de uma política para o SUS) e o fato de o documento se voltar de forma bem explícita para o desenvolvimento da cadeia produtiva e da indústria nacional (apesar de constar diretrizes que mencionam a inserção das comunidades tradicionais nessa cadeia, o movimento histórico mostra com as comunidades foram despossuídas de seus patrimônios genéticos e conhecimentos ancestrais pelo sistema capitalista).

Outrossim, o modo em que as comunidades tradicionais se relacionam com a natureza e constituem sua identidade territorial coletiva de saberes e práticas ancestrais de tratamento e cura físico-espiritual transpassa pela própria concepção de saúde que está atrelada não apenas ao ser individual:

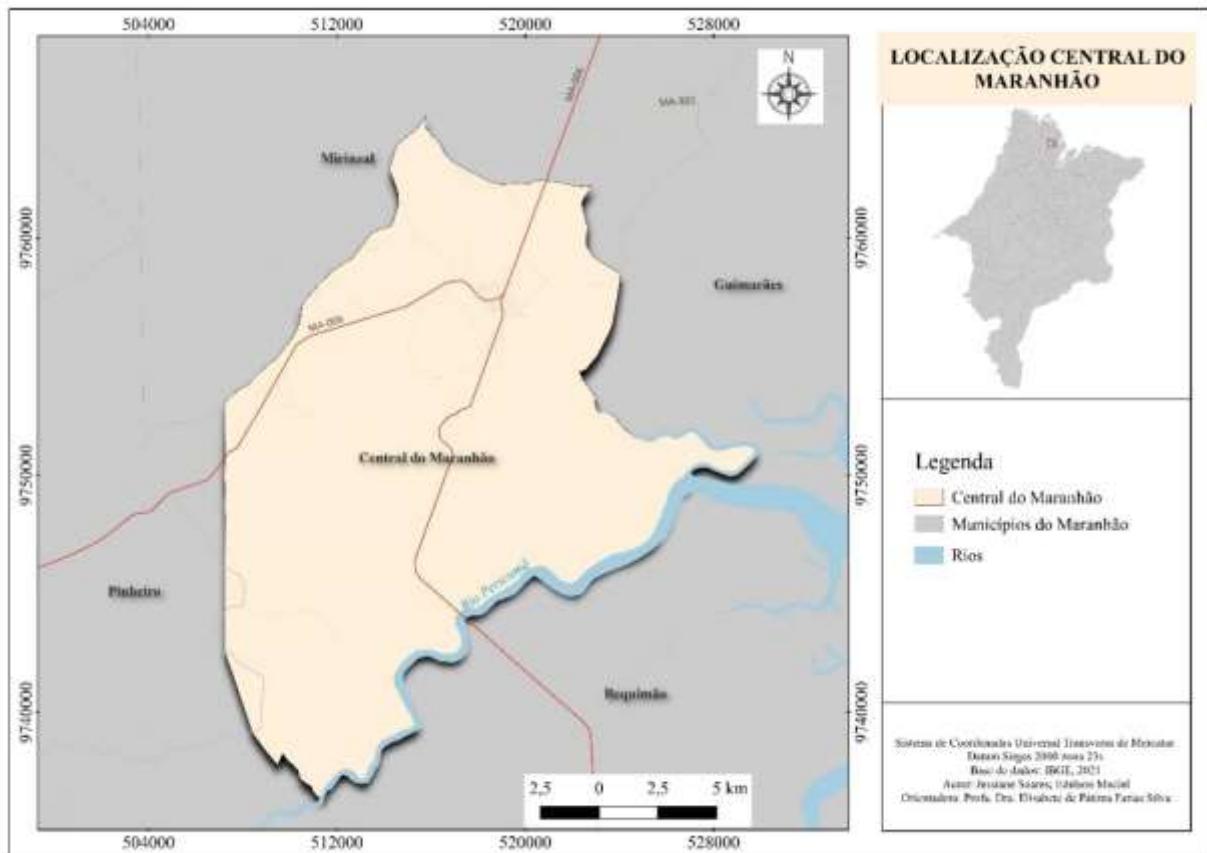
[..] Para muitas culturas saúde não é a mera ausência de doença. Saúde é um estado de equilíbrio espiritual, de convivência comunitária e ecológica, o que explica provavelmente a inclusão em sistemas de cura tanto de remédios para cura física, quanto para a melhoria e fortalecimento do bem-estar. Além disto, em algumas culturas a escolha por um tratamento é frequentemente explicada por esta complexa compreensão de saúde e das prováveis causas da doença. Plantas e medicamentos podem ser efetivos não apenas em função de sua ação farmacológica, mas em função do significado cultural que lhes é atribuído (Hoefel, 2011, p.6).

Desse modo, saúde envolve além do bem-estar humano a relação com os outros (humanos e não-humanos) e com o ambiente. Disso também a necessidade de garantir, politicamente, os territórios ancestrais às comunidades como fonte de saúde e segurança de preservação do modo de vida às futuras gerações.

#### **4.2 Práticas de cura: saberes ancestrais compartilhados nos quintais no povoado São Sebastião, no município de Central do Maranhão/MA**

O município de Central do Maranhão está situado no litoral ocidental do estado do Maranhão, com uma área territorial de 320 km<sup>2</sup>, possui aproximadamente 7.094 de população residente e densidade demográfica de 22,20 hab/km<sup>2</sup>, segundo o IBGE (2022). Foi desmembrado do município de Mirinzal pela lei nº 6.175, em 10 de novembro de 1994. Limita-se ao norte com o município de Mirinzal, a leste com Guimarães e Mirinzal, a oeste com Pinheiro e Mirinzal e ao Sul com Bequimão (Figura 1).

**Figura 1:** Localização do município de Central do Maranhão/MA



Fonte: Elaborado pela autora e Edelson Maciel, 2024.

A formação socioespacial de Central do Maranhão se deu através da exploração da mão de obra dos negros e indígenas escravizados, como a construção do Engenho, em 1860, tendo por proprietário o capitão Joaquim Antônio (Cantanhede, 2022). Estratégia socioterritorial colonial comum na exploração e dominação de novas terras com concentração de riquezas nas mãos de comerciantes e proprietários brancos europeus, no processo de formação de Central centenas de negros e indígenas foram forçados a destituir-se de suas identidades, convertendo-se compulsoriamente ao catolicismo em detrimento de suas crenças anteriores (Perini, 2022). A luta pela preservação de seus saberes ancestrais, em especial da prática de plantas medicinais no tratamento e cura físico-espiritual, está resistindo atualmente na comunidade rural remanescente quilombola São Sebastião, em Central do Maranhão, distante 12 km da área urbana do município.

Para conhecer melhor a realidade local e partir dos saberes e práticas de Central do Maranhão como fonte de investigação primária para a intervenção pedagógica, procurou-se moradores do povoado rural. Teve-se orientação inicial da diretora da escola Elizeth e do avô materno da autora dessa monografia por ser um dos residentes bem antigos do povoado.

Durante 15 dias na comunidade (de 16/09/2024 a 30/09/2024) e durante toda minha vivência familiar, pode-se conhecer várias pessoas e lugares que contribuíram à temática do uso de plantas medicinas e saberes afro-indígenas em Central do Maranhão. A experiência de escuta e aprendizado diante do vasto conhecimento oral foi intensa. De modo respeitoso e com uma postura horizontal, contextualizou-se a pesquisa a cada uma das pessoas que contribuíram compartilhando suas experiências de vida passadas de geração em geração. Através da oralidade com os mais velhos, aprendeu-se sobre comportamentos, organização e lógicas internas dos quintais, feiras e terreiros, sobretudo, quanto a cosmopercepção cultural afro-indígena e quilombola.

No trabalho “O lugar das mulheres nos saberes das tradições quilombolas: práticas de cura e reinvenção das tradições” (Souza; Araújo, 2016), as pesquisadoras em Educação resgatam fragmentos de memórias expressos nos relatos orais por parteiras, rezadeiras e benzedeiras, bem como o uso das plantas e ervas para o tratamento dos enfermos no cotidiano e nas histórias de vida destas mulheres quilombolas. É fundante atenção ao “papel que a oralidade desempenha no processo de rememoração de memórias de um determinado fato ou período, ou coletividade, tendo em vista que essa reflete entre outras coisas a sociedade de seu tempo, como também pela sua rápida amplitude assimilação no seio social” (Souza; Araújo, 2016, p.05).

A oralidade – enquanto um dos saberes afro-indígenas – exige tempo de escuta e vivência, dedicação e comprometimento na manutenção de laços. Memória, pertencimento e transmissão estão envoltos na oralidade. Trabalhar com essa fonte primária à investigação qualitativa com base fenomenológica é essencial no projeto de uma educação antirracista e de relações étnico-raciais na valorização dos sujeitos, saberes e identidades na dimensão quilombola. Assim, parte-se do mundo vivido e das conexões descritas pelos sujeitos para reconhecer a intersubjetividade, os laços estabelecidos e desafios enfrentados na voz dos próprios sujeitos.

O povoado São Sebastião, no bioma amazônico, tem uma paisagem rica em variedades de espécies vegetais, muitas dessas usadas como plantas medicinais. A oportunidade de vivenciar um pouco dos relatos e presenciar as belezas dessa paisagem conhecida de maneira tão intima por alguns moradores, “como a palma da mão”, entranhando na mata (Figura 2) em algumas situações possibilitou multiplicar esses saberes e práticas em sala de aula para os estudantes durante a intervenção pedagógica. Quando eles conheceram (e se auto reconheceram) como protagonistas da construção do conhecimento, enaltecendo suas memórias familiares e vivências anteriores.

**Figura 2:** Caminhos na mata para encontro das plantas medicinais



Fonte: Acervo da autora, 2024.

O povoado São Sebastião acolheu e (re)apresentou à autora dessa monografia, professora de geografia em formação, o universo dos saberes ancestrais repleto de histórias e memórias. A moradora Ivanete (figura acima) guiou na mata com muita cautela e a cada passo contava detalhes sobre as folhas, raízes e cascas. Escutá-la foi importantíssimo, a sabedoria compartilhada via oralidade enfatizou como o conhecimento sobre as plantas medicinais integra cultura, sustentabilidade e espiritualidade.

Durante a vivência no povoado com os moradores, nos seus quintais foi realizado o levantamento de mais de 20 plantas reconhecidas para tratamentos curativos a partir de suas folhas, raízes, sementes e caule. Abaixo seguem algumas destas com nomes conhecido popularmente pelos moradores do povoado e suas respectivas finalidades (Figura 3):

**Figura 3:** Plantas medicinais nos quintais dos informantes



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Em sua pesquisa sobre guias de plantas medicinais no quilombo São José de Icatu, em Mocajuba, na região amazônica do estado do Pará, Conceição (2023) destaca os quintais em comunidades quilombolas como um relevante espaço de socialização e transmissão de conhecimentos entre as gerações de núcleos familiares da comunidade, no que o diálogo entre os conhecimentos científicos e populares pode contribuir e aprender com a manutenção da cultura local.

Em um levantamento etnobotânico em uma comunidade quilombola no nordeste de Goiás, Bruno Pereira e a professora Maria Geralda de Almeida (2010) analisam na sua pesquisa a relação do quintal como lugar e espaço que abriga e saberes, em que produzem a vida cotidiana, semelhante a comunidade de São Sebastião (Central do Maranhão), as comunidades na área do Sítio Histórico Kalunga (Monte Alegre de Goiás, Calcante e Teresina de Goiás) possuem grande quantidade e diversidade de plantas medicinais para uso pessoal, familiares e vizinhos, suas atividades cotidianas ligadas aos aspectos naturais, culturais e tradicionais.

O quintal, neste contexto, pode ser lido como um território vivido próprio à identidade territorial coletiva (De Paula, 2011) ou lugar de memória onde se aprende e se reconecta à tradição ancestral da comunidade (Holzer, 1997), ao articular múltiplas experiências e temporalidades, favorecendo a socialização e, até mesmo, assumindo a

configuração de espaço central na organização da comunidade. Trabalhar essa temática na geografia escolar fortalece essa identidade territorial comunitária de quintais coletivos tão presentes nos interiores do Maranhão e estimula a aprendizagem tanto no ambiente escolar, quanto fora dele.

#### **4.3 O sagrado e o cotidiano: feira e terreiros na paisagem urbana de Central do Maranhão**

Boaventura Santos (2010) aborda a ecologia de saberes que dialoga com várias matrizes epistêmicas, afastando-se da lógica monolítica homogênea e hegemônica do discurso moderno ocidental. Muniz Sodré (2012) também aborda a possibilidade de reinventar a educação a partir da diversidade, descolonização e redes de saberes, agentes e mídias diversos. Desse diálogo de saberes múltiplos e plurais, essa monografia busca colher sementes de vários sujeitos (moradores, feira e estudantes do povoado) para plantar em solo fértil (na escola).

Além da vivência com os moradores do povoado nos quintais quilombolas descritos brevemente no subcapítulo anterior também foi somada a experiência de compreender a paisagem urbana de Central do Maranhão a partir da perspectiva estudada. Disso, a feira na área central foi o *lócus* privilegiado.

Durante a pesquisa nos quintais no povoado São Sebastião, além do uso próprio, o cultivo de plantas também é direcionado ao comércio na feira de Central, realizada somente aos domingos. Os feirantes senhores Zé Carlos (avô materno) e Chico, em conversa informal relatam que são ambos lavradores e aposentados que comercializam plantas medicinais (folhas, raízes, azeites, cascas) na calçada ou em barraca na feira há mais de 30 anos, o que complementa a renda familiar.

Próximo a feira, outra situação também chamou atenção: senhor Albertino nos indicou que é proprietário da farmácia e também do comércio de produtos religiosos onde se vendem plantas medicinais. Os dois espaços são separados apenas por uma janela (como se pode visualizar na Figura 4). Ele trabalha diariamente há 20 anos nesse estabelecimento familiar e relata que muitos clientes não entram na “Casa dos 7 poderes” e pedem para que algum funcionário busque o produto e entregue-o pela janela que dá acesso a farmácia.

Na experiência de perceber a paisagem de Central reveladora de lógicas e tensões espaciais e ouvindo seus moradores, apurou-se que os frequentadores da feira ainda possuem receio de adentrar na Casa de 7 Poderes devido ao racismo religioso enraizado que persiste em relação as práticas de cura associadas a saberes afro-indígenas e suas tradições religiosas. Tanto que ocorre uma concentração de pessoas na farmácia, porém por meio da janela que conecta ao

comércio de artigos religiosos, o proprietário repassa as informações de forma “sigilosa” e a venda ocorre através da janela, em que o consumidor se “esconde” na farmácia que tem por base a explicação científica nos tratamentos de saúde.

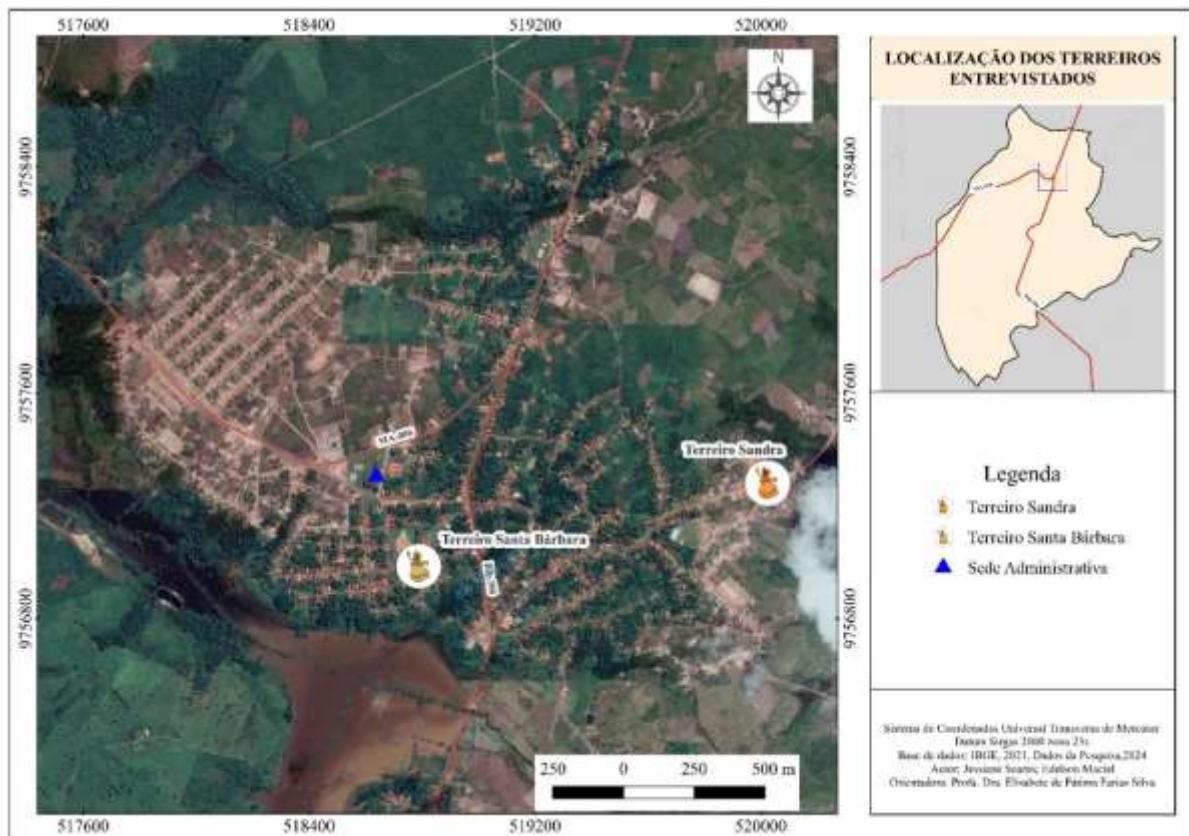
**Figura 4:** Plantas medicinais comercializadas na feira de Central do Maranhão/MA



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Foram conduzidas também entrevistas em dois diferentes terreiros em Central do Maranhão: com o senhor Alderir, zelador do terreiro de Santa Bárbara e Mãe Sandra (Figura 5) com perguntas relacionadas a prática de plantas medicinais e questões sobre racismo religioso. Os dois enfatizaram a relação de respeito com a natureza, relataram sobre o preparo para a coleta das folhas, no período e ritual preestabelecido, e pedindo licença para o orixá das ervas e das folhas (Ossaim).

**Figura 5:** Localização de dois dos terreiros conhecidos durante a pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora e Edelson Maciel, 2024.

Para os praticantes das religiões de matriz africana, o axé circula em todos os elementos, seres e situações. Assim, deve-se respeito a água, terra, animais e plantas que sustenta e transmite axé. O cultivo, preparo e uso ritualísticos são instruídos oralmente aos adeptos de acordo com recomendações específicas para cada necessidade. Segundo Rejan Guedes et al (1985) e Pierre Verger (2005), a folha é vital e essencial no candomblé, ela é utilizada nas iniciações de cerimônias e rituais para ter o axé, como a expressão “ko si ewe, ko si Orixa”, traduzida como “sem folha não existe Orixá”. No Maranhão, a Pajelança e o Tambor de Mina são duas religiões de matriz afro-indígena-brasileira muito disseminadas que também tem profundo conhecimento das folhas.

A Mãe Sandra iniciou recentemente nos preceitos da religião, em sua própria casa – sem identificação na fachada, como se pode ver na figura 6. Ela relata que devido as pressões da sociedade (especialmente no trabalho) e do núcleo familiar, mantém o terreiro mais restrito, tanto que relatou um caso de racismo sofrido com circulação de vídeo gravado de um trabalho espiritual por ela dirigido, sem sua autorização, veiculado na rede social e acessado por várias pessoas com manifestação de ódio em reprovação da religião e expressões pejorativas.

O senhor Alderir mantem um terreiro bem antigo (cerca de 45 anos) e afirmou ter uma boa relação com os demais moradores de Central. Por sua vez, dona Sandra enfatizou a que o apoio entre os terreiros com seus líderes e adeptos é muito positiva, tanto que a coletividade e solidariedade ajudou-a nesse processo de retomada de seus trabalhos espirituais no terreiro, tomando providências necessárias como a proibição explícita de gravação (aviso colado no interior de seu terreiro).

**Figura 6:** Terreiros em Central do Maranhão



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Outro elemento observado na paisagem urbana de Central do Maranhão foi a não identificação dos terreiros de forma nominal nas fachadas. Apenas pintados externamente de brancos, foi possível sua identificação apenas com ajuda de familiares e amigos locais que já conheciam os terreiros.

Interessante pensar como a arquitetura, disposição e localização dos terreiros também remetem a uma relação geográfica que responde a lógica espacial de configuração urbana. No caso dos terreiros, a fim de evitar que sejam alvo de violência pela intolerância religiosa, muitas vezes estão reclusos, mais escondidos. No caso de se localizar em locais periféricos, ainda existe a relação de o terreiro ser, muitas das vezes, a moradia do zelador que reside em bairros mais afastados.

Cada religião apropria-se e interage com o espaço de modo particular, possuindo elementos marcadores e representações nas paisagens que estão ligadas às suas trajetórias históricas na sociedade. As religiões cristãs, por serem dominantes, possuem grande visibilidade no urbano, o que é expresso pela monumentalidade de seus templos e edificações, enquanto as religiões de matriz africana estão ocultas ou

caracterizadas de forma discreta nas paisagens urbanas. Os estigmas e invisibilização sofridos pelas religiões de matriz africana no Brasil, dentre elas a Umbanda e o Candomblé, são resultado de um processo histórico de perseguições adotado em um sistema colonial-cristão-europeu, que forçou essas religiões, a adotarem posições marginalizadas (Bonifácio, 2017, p. 136).

Na paisagem urbana do município de Central do Maranhão, igrejas e templos de vertentes diferentes – mas todas da religião dominante, o cristianismo – possuem fachadas imponentes com destaque para a descrição nominal, inclusive com detalhes do funcionamento delas, localizados próximas as áreas mais movimentadas do centro e as principais vias de acesso. Já os terreiros não contam com esse destaque. Os líderes religiosos dos terreiros entrevistados também mencionaram a falta de apoio financeiro por parte do governo e da promoção quanto as festividades religiosas afro-brasileiras, tão comum no trato público com outras religiões - como também discute a tese de geografia "Terreiros, marginalizações e resistências: a geografia das religiões afro-brasileiras na cidade de Santa Maria-RS", de Taiane Nascimento (2021), mostrando como essa lógica espacial de segregação e de tratamento desigual de políticas públicas culturais acontece em vários estados brasileiros.

## 5 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Na busca de abordar de forma crítica e reflexiva os racismos e desigualdades relatados no capítulo 2 quanto a Central do Maranhão e a legislação vigente e o ensino de geografia no capítulo 1, a intervenção pedagógica foi planejada para articular teoria e prática enfatizando a experiência e pedagogia dialógica.

A palavra intervenção no dicionário Michaelis significa: ato de intervir; emitindo opiniões ou contribuindo com ideias. Apesar do termo intervenção causar estranhamento na Educação, quiçá devido a sua alusão a um significado de caráter centralizador e autoritário, o termo e a prática de intervenção são comuns em outras áreas e, inclusive, recorrente na pedagogia Histórico-Critica (Damiani et al, 2013).

Em “Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica”, Magda Floriana Damiani et al (2013) distinguem esse tipo de pesquisa no sentido de destacar como a investigação pedagógica necessita de um planejamento bem elaborado que, inclusive, considere a avaliação da intervenção. Esta se justifica ainda como a diminuição da distância entre a prática educacional e a produção acadêmica e, ainda, uma metodologia de ascensão do abstrato ao concreto, pois dialoga com a realidade estudada na temática da intervenção, tornando, então, o ensino-aprendizado mais efetivo e engajado.

Assim, a intervenção pedagógica pode ser delineada como um tipo de investigação que envolve planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações pedagógicas) – “destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências” (Damiani et al, 2013, p.58).

Contudo, os autores chamam atenção para a diferença entre intervenção pedagógica e projeto de ensino, devendo ainda diferenciar aquela dos relatos de experiências pedagógicas, já que o diferencial está na proposta de planejamento e avaliação da intervenção bem delineados desde o começo enquanto ação mais concentrada.

Os relatórios das intervenções devem ser elaborados de tal forma que permitam ao leitor reconhecer suas características investigativas e o rigor com que as pesquisas foram levadas a cabo, para que não sejam confundidas com relatos de experiências pedagógicas. Nesses relatos, embora possa, por vezes, ser incluído algum tipo de avaliação, tal inclusão não implica que avaliação tenha sido realizada de maneira sistemática, baseada em métodos consagrados de coleta e análise de dados, como avaliação realizada em uma pesquisa aplicada (Damiani et al, 2013, p.60).

Com base em Tripp (2005) e Thiollent (2009) apud Damiani et al (2013), as pesquisas do tipo intervenção pedagógica e pesquisa-ação tem algumas aproximações, como: o

intuito de produzir mudanças; a tentativa da resolução de um problema; o caráter aplicado; a necessidade de diálogo com um referencial teórico e; a possibilidade de produzir conhecimento. Contudo, são metodologias diferenciadas já que a pesquisa-ação exige um engajamento de militância por parte do/a pesquisador/a que a intervenção pedagógica não necessariamente tem e a intervenção aparece como mais pontual e localizada do que a pesquisa-ação.

Historicamente, sugere-se que John Dewey (1979) foi um dos primeiros motivadores de pedagogias voltadas a ação, a partir da associação com as situações vivenciadas pelos estudantes na sociedade. Diferente do ensino tradicional instrucionista, com o professor sendo detentor de todo saber, em que a educação era imposta rigidamente para as crianças com utilização de métodos passivos, Dewey defende a ideia do “aprender fazendo” com abordagem de resoluções de problemas e métodos que considerem a imaginação, criatividade cooperação em vias da construção de uma sociedade democrática.

Para Maria Franco (2005), a intervenção pedagógica valoriza a construção cognitiva da experiência, visando a emancipação dos sujeitos, já que a autora se filia também à pesquisa-ação crítica. Já para os educadores espanhóis Fernando Hernández e Monserrat Ventura (1998), intervenção pedagógica como abordagem na Pedagogia de Projeto, para o autor o projeto possui dinamismo e sua organização reflete sobre a escola e sua função social, na qual o estudante também passa a ser sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva de interação entre educador e educando, Paulo Freire (1993) explicita que o professor deve ensinar, é preciso fazê-lo, porém não é somente transmitir conhecimento, é necessário que o aluno também tome parte do conhecimento ensinado:

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (Freire, 1993, p.19).

Segundo Paulo Freire (1987), intervir compõe a dialogia. O autor deixa evidente a existência de uma relação desigual, ou melhor, de responsabilidade exercida do/a educador/a para com o/a educando/a, disso a intervenção ser promovida com base na motivação e valorização da participação de todos. Essa dialogicidade começa antes do encontro educador/a-educando/a na sala de aula, já que o questionar-se e aprender-ensinado deve fazer parte da inquietação do/a educador/a integralmente na busca de contextualizar os conteúdos tematizados de forma relacional que permitam passar para uma consciência crítica, ética e engajada à transformação.

## 5.1 A proposta

O ensino de geografia, em uma perspectiva pedagógica dialógica, de autonomia e emancipação, motiva a reflexão dos estudantes sobre sua prática cidadã através da construção e reconstrução de conhecimentos e habilidades para a compreensão do mundo. A intervenção pedagógica com o objetivo de potencializar e desenvolver atitudes acerca da realidade social circundante e de outras escalas de forma articulada no local-global (Cavalcanti, 2002) envolve um planejamento anterior e avaliação posterior. No tocante a educação antirracista com enfoque para as relações étnico-raciais, a intervenção visa ressaltar o que no cotidiano das práticas escolares não está sendo trabalhado com a devida atenção (Albuquerque, 2015).

Para tanto, elaborou-se um roteiro da intervenção pedagógica com uma sequência didática semiestruturada, visto que a realidade escolar e a interação com os estudantes podem provocar outras ações e atividades diferentes das planejadas inicialmente. Assim, a intervenção pedagógica seguindo o método fenomenológico na educação é encarado como flexível e aberto.

Antonio Nóvoa (1991) já aponta que avaliar e reavaliar são ações constantes durante o processo educacional – tanto na formação inicial e continuada dos professores, quanto no exercício da docência na prática de sala de aula.

Nesse contexto, a estratégia adotada na intervenção não foi a de instruir ou memorizar nomes das plantas, leis antirracistas ou conceitos estanques, mas, sobretudo, de problematizar e refletir juntos acerca das dinâmicas espaciais as quais saberes afro-indígenas estão submetidos. O que envolve a correlação entre sociedade e natureza diante dos sistemas econômicos, ideológicos, políticos e sociais e suas diferentes cosmopercepções e modo de vida.

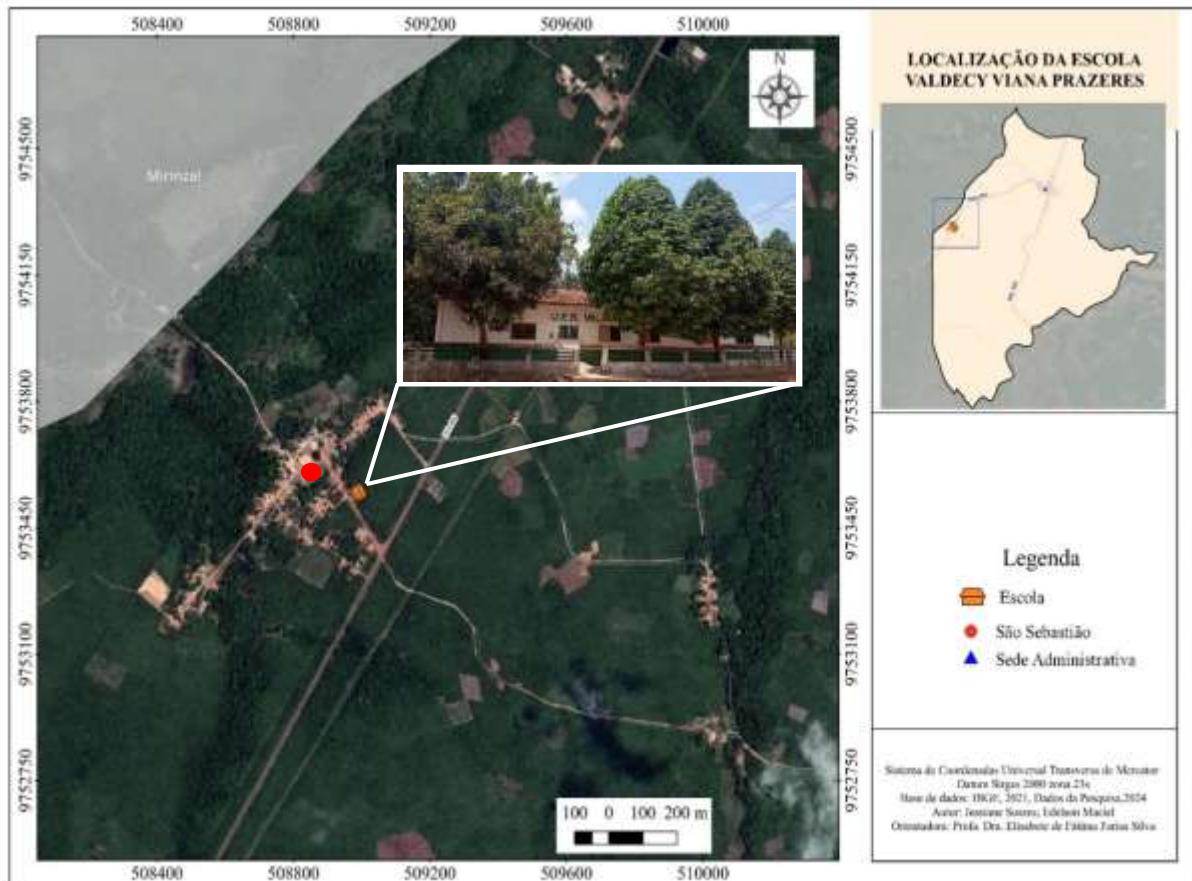
Vale ressaltar que antes de adentrar na unidade escolar fora elaborado pela secretaria do curso de Licenciatura em Geografia, UEMA, a carta de recomendação enviada via e-mail para a Secretaria de Educação Municipal e Administrativa de Central do Maranhão, além da documentação para a solicitação da realização da pesquisa entregue a diretora escolar que concedeu o aceite. Diante disso, deu-se então prosseguimento a elaboração da intervenção que também contou com total apoio da professora de geografia, em contatos preliminares virtualmente, e durante a realização em setembro de 2024.

## 5.2 Escola Valdecy Viana Prazeres

Situada na zona rural, em uma área remanescente quilombola no povoado São Sebastião no município de Central do Maranhão/MA, a Escola pública Municipal Valdecy Viana Prazeres (Figura 7) foi onde se realizou a intervenção pedagógica. A escola atende

estudantes de vários povoados rurais próximos e possui 4 salas de aula, que atende o ensino fundamental I no turno matutino e o ensino fundamental II no vespertino. A escola conta em sua infraestrutura com uma sala de coordenação (diretoria, secretaria e sala de professores juntos), banheiros sanitários, cozinha e pátio, não possui biblioteca ou um espaço para estudos.

Figura 7: Escola Valdecy Viana Prazeres

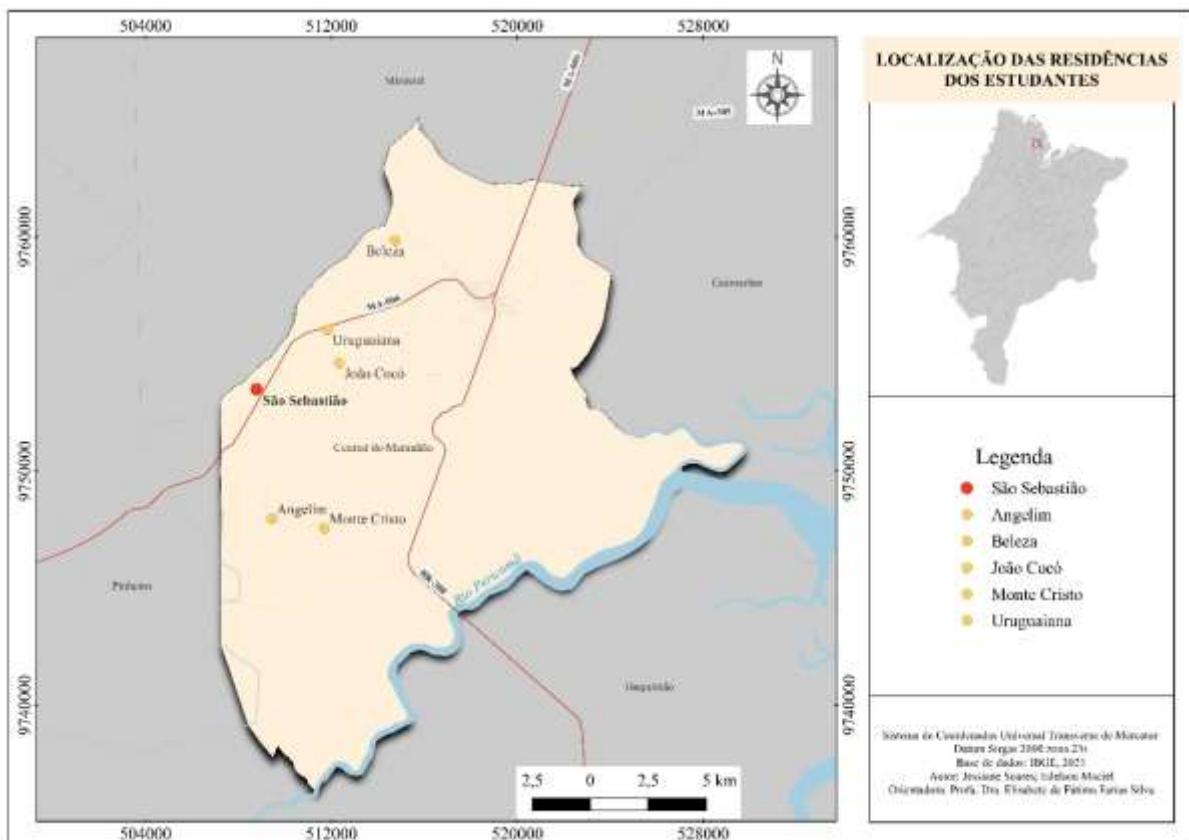


Fonte: Soares e Maciel (2024).

A intervenção pedagógica foi realizada durante 2 semanas consecutivas com 2 aulas semanais de geografia integralmente cedidas (de 16/09 a 27/09), totalizando 4 aulas. Estas foram direcionada a duas turmas: uma turma do 8º ano (com 22 estudantes) e outra turma do 9º ano (com 33 estudantes) do ensino fundamental II, do que se estimou com a aplicação do questionário (apêndice E) na aula 1 que os escolares tem faixa etária de 13 a 17 anos e, em sua maioria, são estudantes provenientes dos povoados de Monte Cristo (12 estudantes), Angelim (10), Uruguaiana (7), João Cocó (6), Beleza (6), São João (3) e Baixo Seco (2), além do próprio povoado de São Sebastião (9 estudantes) (Figura 8), distantes cerca de até 7 km de onde a escola se localiza. Os estudantes fazem o trajeto povoado de residência até a escola com o ônibus escolar cedido pela prefeitura.

O mapa (Figura 8) a seguir mostra a espacialização dos povoados atendidos pela escola Valdecy Viana Prazeres quanto aos estudantes do 8º e 9º ano do ensino fundamental com os quais se tiveram contato durante a intervenção pedagógica.

**Figura 8:** Povoados com maior frequência de estudantes a partir das respostas do questionário



Fonte: Soares e Maciel (2024).

Nos dois últimos anos finais que encerram o ciclo do ensino fundamental, a BNCC (2018) indica que o ensino de geografia se concentra no espaço mundial, voltado para compreender como as dimensões políticas, culturais e econômicas são tematizadas nos países de diferentes continentes (América, Europa, Ásia, África e Oceania). Para o 8º ano, especificamente, há “uma análise mais profunda dos conceitos de território e região, por meio dos estudos da América e da África”. Enquanto para o 9º ano, “é dada atenção para a constituição da nova (des)ordem mundial e a emergência da globalização/mundialização, assim como suas consequências”, com estudos voltados à Ásia e Europa.

Tentando conciliar o conteúdo programática de cada ano escolar e as experiências vivenciadas pelos estudantes na zona rural quilombola, planejou-se uma intervenção pedagógica que enfatizasse as relações étnico-raciais de saberes afro-indígenas (plano de aula detalhados nos Apêndices A, B, C e D), do que se resume na seguinte sequência semiestruturada:

**1ª Aula (APENDICE A)** – Avaliação diagnóstica de conhecimentos prévios das turmas quanto aos saberes afro-indígenas, com incentivo ao jogo de palavras anotados na lousa e aplicação de questionários para professora e estudantes. Esse primeiro momento em sala de aula objetiva envolver e promover a circularidade da palavra. “o professor, em geral, faz a sondagem para constatar o que o aluno conhece a respeito do conteúdo programático. É a sondagem mais usual, no entanto, ela é parcial em relação à realidade do aluno. Não exclui a sondagem de outros fatores” (Pabis, 2012, p.3). Cada pessoa possui uma percepção e observa o mundo de maneira diferente, conquanto tornar essa vivência individual fonte de investigação coletiva e abertura à alteridade é papel mediado intencionalmente na educação. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (BRASIL, CNE, 2004):

§ 1º 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

Nessa primeira aula a definição dos conceitos de educação antirracista e ensino das relações étnico-raciais e suas possibilidades no na educação geográfica também são o objetivo principal de abordagem.

**2ª Aula (APENDICE B)** – Solicitação aos estudantes que pesquisem em casa com seus familiares e levem à escola nessa 2ª aula plantas (sementes, folhas, raízes ou caule), identificadas com informações acerca dos nomes populares, propriedades, benefícios e efeitos. Proposta de apresentação das pesquisas realizadas, utilizando a metodologia ativa de sala de aula invertida. Essa atividade visa despertar o conhecimento práticos do uso de plantas medicinais com vínculo afetivo dos saberes dos pais e avós, enfatizando a experiência familiar de lugar.

Para Tuan (1983), o lugar tem múltiplos significados, positivos e negativos, com continuidades e descontinuidades. Partindo das experiências e integrando a formação do estudante, estima-se o processo social de responsabilidade e respeito a esse repertório cultural (Alves, 2002). Introdução dos saberes afro-indígenas, relacionando-os tanto ao uso ritualístico em terreiros de religião de matriz africana e afro-brasileira e aldeias indígenas, quanto sua presença no nosso cotidiano, como na feira de Central do Maranhão com as bancas que comercializam ervas, raízes e garrafadas.

**3<sup>a</sup> Aula (APENDICE C)** – Exibição de um vídeo compilado dos seguintes videodocumentários: “Diálogos entre saberes e sistemas de cura - Unifesp 25 anos<sup>10</sup>”, “Nem santas nem do diabo: O potencial inexplorado das plantas medicinais - Unifesp 25 Anos<sup>11</sup>” e “O Cuidar nos Terreiros<sup>12</sup>” (edição audiovisual realizada pela autora com seleção de vários trechos, vídeo final com cerca de 10min) e conversa com a turma sobre a percepção a partir da linguagem audiovisual; contextualização dos sentidos do uso das plantas nos territórios sagrados dos terreiros de religião africana e afro-brasileira e como esses saberes são elaborados tendo por base uma percepção ambiental, de saúde e espiritual distinta.

Para Nídia Pontuschka (2009), a utilização de filmes documentários ou ficção traz ludicidade e movimento no trabalho pedagógico no processo de ensino-aprendizagem de geografia, serve de mobilização dos conceitos e interpretação da realidade na abordagem dos problemas sociais, econômicos e políticos. A produção audiovisual não é um fim em si mesa, como entende Oliveira (2022), já que no ambiente escolar é necessário mediação e articulação do professor aos conteúdos curriculares trabalhados a partir da obra filmica.

**4<sup>a</sup> Aula (APENDICE D)** – Elaboração de mapas mentais em grupo para captar o que os alunos entenderam sobre a temática abordada ao longos das aulas anteriores (questionário; apresentação da educação antirracista e relações étnico-raciais; pesquisa em casa sobre plantas medicinais; apresentação da pesquisa em sala de aula invertida; apresentação sobre saberes afro-indígenas e discussão sobre a geografia da temática, especialmente em Central do Maranhão; exibição de audiovisual compilado; discussão coletiva). Segundo Wilson Galvão e Salete Kozel (2008), através do mapa mental deve-se organizar informações com criatividade, escolhendo e atribuindo valores aos aprendizados que se vai destacar.

No ensino de Geografia, Callai (1995, p.40) ressalta a importância do/a educador/a criar condições para o processo emancipatório dos sujeitos que instrumentalize o exercício da cidadania de forma dinâmica e inovadora. Nesse sentido, a escolha metodológica de finalizar a intervenção pedagógica com a produção coletiva de mapas mentais – que também já é a

---

<sup>10</sup> “Trabalho de extensão universitária da Unifesp. O documentário aborda sobre a universidade e a troca de conhecimentos com grupos sociais não hegemônicos”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=L-UUJAjN-Ss>>. Produzido por Unifesp, 2019, cor, 13'42”.

<sup>11</sup> “O documentário explora, sob múltiplas abordagens, o estudo das plantas medicinais no Brasil. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YrX9ZmYfxq4>>. Produzido por Unifesp, 2019, cor, 16”.

<sup>12</sup> “Vídeo com o objetivo de divulgar as ações dos terreiros no campo da promoção da saúde e na luta contra a epidemia de HIV-AIDS.” Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=I6x9nwGsy4w>>. Produzido por RENAFRO, 2016, cor 7'20”.

avaliação da intervenção - incide na possibilidade de revisão, discussão e análise por parte dos estudantes, sintetizando-as no mapa mental de acordo com suas preferências.

### **5.3 Relato de experiência da intervenção pedagógica com estudantes do 8º e 9º ano**

Trabalhar na perspectiva das relações étnico-raciais nas aulas de geografia permite entender a formação territorial brasileira sob enfoque racial de forma mais complexa e relacional, destacando a pluralidade e diversidade e símbolos de resistência e liberdade nos saberes afro-indígenas. Apesar de estar planejada de forma semiestruturada, como relatada no subitem anterior, a realização da intervenção na escuta dos estudantes e da professora trouxe resultados que foram, em vários sentidos, surpreendentes.

A intervenção pedagógica foi a primeira experiência em uma escola pertencente a uma comunidade de remanescentes quilombolas que, de forma geral, proporcionou uma recepção com curiosidade e abertura por grande parte dos/as estudantes. A turma do 9º ano se mostrou mais participativa, enquanto a do 8º ano foi mais introspectiva, demorando mais para se sentirem à vontade para falar. Contudo, tentou-se criar um ambiente de confiança e acolhimento, dando ênfase que eles/as também são protagonistas do conhecimento afim de provocar engajamento e autoconfiança para compartilharem suas histórias e refletirem criticamente sobre os saberes afro-indígenas com enfoque na educação antirracista.

Buscando um diagnóstico prévio quanto a aplicabilidade da temática nas ações pedagógicas da escola e nas aulas de geografia, foi aplicado o questionário para a professora (Apêndice E) que leciona as aulas de geografia (graduada em pedagogia) nas turmas do 8º e 9º ano, residente em Pinheiro/MA. Quando perguntada se costuma trabalhar a história afro-indígena a professora relatou que “*já foi muito pouco falado, não de maneira aprofundada*”, quanto aos seus desafios para integrar no ensino de geografia é devido “*as dificuldades de encontrar materiais didáticos*”, mencionou ainda que a escola não possui projetos pedagógicos ou atividades com a temática e enfatizou que “*gostaria de conhecer mais sobre as plantas medicinais, curiosidade recente*”.

A partir das respostas da professora, observa-se a não recorrência de discussões sobre questões raciais de forma sistematizada nos planos do ensino de geografia, além da falta de articulação com as realidades vividas dos estudantes. Não formada em geografia, a professora também comentou da dificuldade de preparar e encontrar materiais didáticos que retratem a geografia na escala local.

Quanto aos questionários aplicados aos estudantes (Apêndice F e Figura 9), quando perguntados sobre a religião de matriz africana 45% do 8º ano disseram não conhecer, enquanto com maior expressividade no 9º ano, 71% alegaram desconhecimento. Isso reflete o currículo eurocêntrico e da pouca discussão escolar que garante o estudo da temática religião enquanto expressão cultural, com lógicas próprias dentro de um determinado processo histórico. Ampliar a visão de mundo dos estudantes perpassa por desconstruir a ideia de homogeneidade cultural e religiosa e, assim, desenvolver o respeito às diferenças além da sala de aula (Mendes; Araújo, 2016).

**Figura 9:** Aplicação dos questionários para os estudantes



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Todavia, apesar desse desconhecimento, o uso de expressões pejorativas de racismo religioso também foram mencionados pelos alunos quando perguntados se já escutaram ou presenciaram casos de intolerância e preconceitos sofridas por praticantes das religiões de matriz africanas. Seguem algumas das respostas:

Sim, já vi muitas pessoas falar que as pessoas de umbanda **não iriam para o céu** ou até mesmo repreender a religião (8º ano, 13 anos, pov. São Sebastião).

Sim, palavras que **ofendem** o próximo e etc. (8º ano, 14 anos, pov. Monte Cristo).

Sim, **na minha religião** tem vários que fica com preconceito (8º ano, 14 anos, pov. Angelim).

Sim mais foi só **por brincadeira** não foi nada de propósito (9º ano, 15 anos, pov. São Miguel).

Sim, o **racismo**. As pessoas sofrem muito com isso e pode levar para um caso bem arriscante (15 anos, pov. Monte Cristo).

Dentre essas menções, algumas frases e palavras chamaram atenção: as religiões afro-brasileiras são remetidas a “coisa ruim”, a satanização, reforça a ideia do “maligno”,

palavras estas depreciativas que são utilizadas para deslegitimar as crenças contrária dos moldes cristãos. Essa visão distorcida das manifestações religiosas de origem africana e indígena ignora a importância histórica e cultural na formação da sociedade brasileira (Ramalho, 2021). Somente um aluno mencionou a palavra **racismo** diante dos preconceitos sofridos pelos praticantes da religião de matriz africana. Com isso, logo na primeira aula já se percebeu a importância de se trabalhar conceitos como quilombo, africanidades, educação antirracista, racismo religioso e diversidade - sendo assuntos recorrentes no decorrer das 4 aulas.

Quanto a utilização de plantas medicinais para curar alguma doença, 49% do estudantes do 8º ano e 73% do 9º ano afirmaram já ter utilizado, trazendo exemplos como: boldo, mastruz, casca de laranja, folha de alho, hortelã, capim-limão, dentre outros. Essa prática no Brasil tem sido transmitida de geração em geração, oriundas diversos grupos indígenas e com as tradições africanas nos seus rituais religiosos nas preparações de alimentos, bebidas e remédios, além do seu potencial econômico e ambiental, Berg (1993) recorda que é preciso estimular o conhecimento sistemático das plantas, especialmente as nativas. Ao longo dessa aula, também se discutiu que o uso de plantas possui diferentes tipos de preparos e manipulação, tanto que a forma como é utilizada em casa é diferente dos rituais religiosos com intervenção de rezas, cantos e encantamentos (Almeida, Barbosa; Santana, 2012).

Após esse primeiro contato com o objetivo de diagnosticar previamente o conhecimento dos alunos acerca da temática, foi feito em sala de aula uma nuvem de palavras na lousa com as palavras mencionadas, espontaneamente, pelos estudantes sobre o que entediam acerca de *Saberes Ancestrais* (Figura 10).

**Figura 10:** Nuvem de palavras a partir do tema gerador saberes ancestrais



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

As palavras em destaque foram as mais recorrentes, com maior frequência do termo mencionadas pelos estudantes em sala de aula. Foi incentivada a participação de todos, comentado que não existia “a única verdade”, disso eles poderem citar palavras que estavam relacionadas ao tema de forma livre, sem receio de “errar”, pois, todos estão em constante aprendizado.

Diante desse diagnóstico inicial na 1<sup>a</sup> aula, foi solicitado para a aula seguinte que os estudantes levassem plantas medicinais (folhas, raízes, sementes e caules) que utilizam para apresentarem para toda a turma.

### **5.3.1 Professora também aprende com os estudantes em sala de aula**

Já se iniciou a 2<sup>a</sup> aula com a apresentação das pesquisas dos estudantes (Figura 11) e a autora dessa monografia, então professora responsável pela intervenção pedagógica nas turmas, muito aprendeu com as informações coletadas junto aos pais e avós dos estudantes vindos de diversos povoados de Central do Maranhão.

**Figura 11:** Apresentação das plantas medicinais pesquisadas pelos estudantes



Fontes: Acervo da autora, 2024.

As comunidades quilombolas preservam um valioso conhecimento sobre plantas medicinais, tanto que em muitas comunidades rurais o conhecimento tradicional sobre as plantas representa o tratamento mais ágil de enfermidades (Dantas, 2015). Na busca de contribuir com a valorização dos saberes ancestrais repassados de geração em geração, a ação pedagógica para a 2<sup>a</sup> aula priorizou a interação dos alunos com a sua localidade, seu povoado e núcleo familiar. Dentre as muitas apresentações dos alunos, as plantas medicinais mais comuns nos povoados em que residem estão no quadro 1:

**Quadro 1:** Plantas medicinais pesquisadas e apresentadas pelos alunos de acordo com o uso de seu povoado e núcleo familiar

NOMES POPULARES	PROCESSO	INDICAÇÕES
<b>Boldo</b>	Folha – chá	Tratamentos digestivos
<b>Erva-cidreira</b>	Folha – chá e infusão	Calmante
<b>Laranja</b>	Casca – chá	Dor de barriga
<b>Maracujá</b>	Folha – infusão	Calmante
<b>Gengibre</b>	Raiz – chá	Gripe/resfriado
<b>Mastruz</b>	Folha – triturada	Cicatrizante
<b>Cura Tudo</b>	Folha – chá	Tratamento digestivos, circulação, pressão arterial.
<b>Barbatimão</b>	Folha – chá	Infecção urinária
<b>Hortelã</b>	Folha – chá	Digestivo e Calmante

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Conhecer novas plantas, processos, métodos e propriedades, permitiu uma ampliação significativa da pesquisa. Perceber o entusiasmo dos alunos, concordando e, mesmo, se surpreendendo com os saberes relatados por outros colegas foi bem gratificante. Alguns até iniciaram a apresentação com vergonha, mas logo se apropriaram da fala e se sentiram ativos no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula invertida.

Jonathan Bergman (2018), resume o modelo de sala de aula invertida: o que tradicionalmente é feito em sala de aula, será executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, será realizado/continuado em sala de aula. A atividade propõe engajamento, otimização de tempo, descobertas individuais e coletivas e desenvolvimento de habilidades de investigação.

Na 3<sup>a</sup> aula, a intervenção pedagógica consistiu na exibição e debate de um compilado de vídeos, organizados pela autora (Figura 12) que trouxeram falas de indígenas e líderes/praticantes da religião de matriz africanas quanto ao uso de plantas medicinais no Brasil a partir de suas cosmopercepções. A exibição de vídeos com linguagens e temáticas diversas constitui uma fonte de cultura de alargamento de repertório que contribui à formação crítica (Campos, 2006) e pode gerar empatia, solidariedade e alteridade se mediados nessa intencionalidade.

**Figura 12:** Exibição de trechos dos videodocumentários selecionados



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Durante a exibição, presenciou-se risos e falas ditas como “brincadeiras”. Nesse momento foi pausado o vídeo e chamada a atenção dos estudantes quanto a seriedade daquela atividade e a necessidade de o respeito pelo próximo, especialmente quanto a diversidade religiosa; foi citado como indicação de leitura o livro da nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie “O perigo de uma história única” e mencionado como os estereótipos e demonização que as religiões de matriz africana sofrem devido ao racismo religioso, ao discurso hegemônico e eurocêntrico, são ainda tão presente nos espaços escolares, reflexos da sociedade.

No debate, após a exibição, a turma foi muito participativa e fizeram perguntas que mostraram como estavam atentas. Um estudante questionou por que no documentário a maioria das pessoas eram negras, o que deu abertura para falar que a intenção do compilado de vídeos era abordar nas aulas de geografia as africanidades brasileiras a partir do recorte racial, disso ser importante trazer pessoas negras para falarem de si.

### **5.3.2 Mapas do saber: momento da colheita**

Na sequência didática planejada, a 4<sup>a</sup> aula é um momento de consolidação das aprendizagens a partir da metodologia de elaboração de mapas mentais em grupo (de 5 a 6 estudantes), contando como atividade avaliativa somativa do que fora trabalhado em aulas anteriores. De modo coletivo, os/as estudantes conversaram uns com os outros divididos em

grupo e decidiram o que e como iriam apresentar em seus mapas mentais na folha de papel em branco distribuída (Figura 13).

**Figura 13:** Elaboração dos mapas mentais em grupo



Fonte: Acervo da autora, 2024.

O mapa mental como uma ferramenta didática de estratégia de aprendizagem de maneira esquemática representa conjuntos de conceitos com ramificações e conexões subjetivas, podendo ter além do texto escrito outros signos. Na educação geográfica, o mapa mental desenvolve a criatividade, organização de ideias, planejamento e replanejamentos de rota (Santos; Pedro, 2016).

Enquanto recurso coletivo, a elaboração dos mapas mentais proporciona dinamismo a aula por abrir espaço para que os/as estudantes se manifestem também na forma escrita. O mapa mental não foi utilizado como um recurso fim, mas como um outro modo de retomar as discussões. Como Paulo Freire (2004, p.123) comenta:

Respeitar a leitura do mundo do educando significa torná-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo para ir mais além dela, o educador deixe claro a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa.

Algo bem interessante dessa 4<sup>a</sup> aula é que os mapas mentais elaborados foram muito diversificados, alguns, inclusive, contendo outras informação que não abordadas diretamente em sala de aula. O que indica que os/as estudantes possuíam um repertório vivencial anterior ampliado a respeito da temática e que conseguiram somá-lo às discussões realizadas durante a intervenção pedagógica.

A leitura de mundo no ensino de geografia deve ir além dos muros da escola (Callai, 2011; Freire, 2004) e, para uma educação antirracista efetiva, o envolvimento da comunidade escolar é primordial. Na tentativa de articular a leitura de mundo, relacionando o repertório vivido às aprendizagens do ambiente escolar, os mapas mentais são atividades que objetivam re-criar os conteúdos trabalhados e produzir materiais mais criativos e personalizados. Dos 10 mapas mentais produzidos (cinco em cada turma), escolheu-se comentar dois mapas mentais do 8º ano e dois mapas mentais do 9º ano.

**Figura 14:** Mapa mental do 8º ano (I)



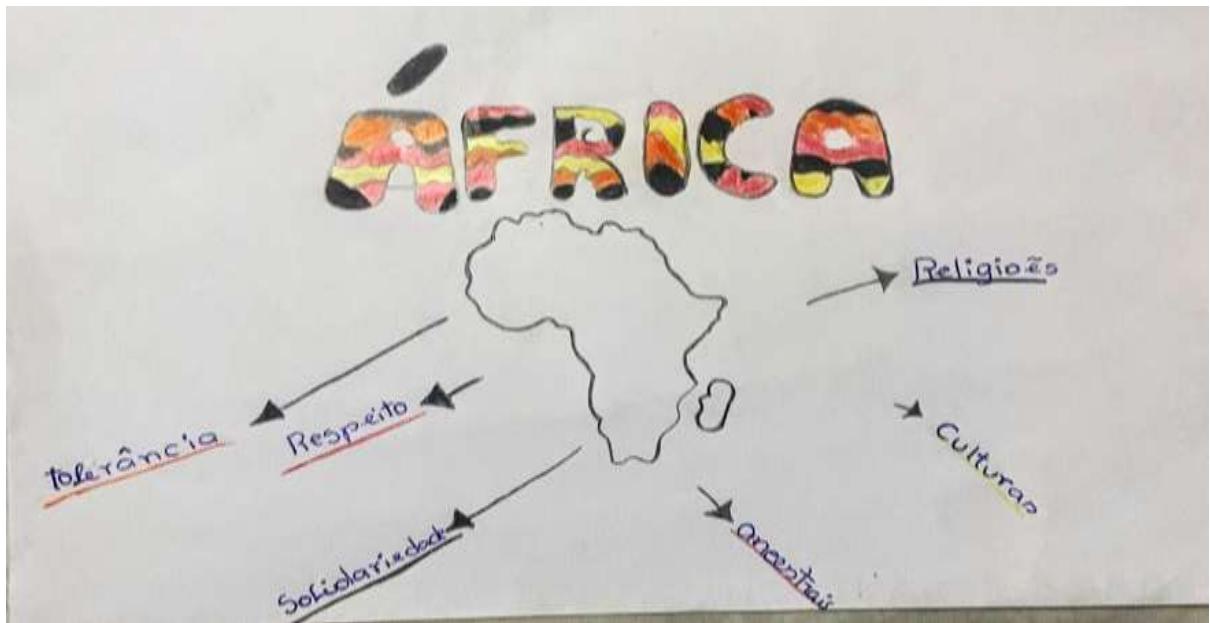
Fonte: Acervo da autora, 2024.

O mapa mental acima elaborado por um dos grupos do 8º ano (Figura 14) traz menções de algumas palavras que não foram citadas em sala de aula como “Caboco”, “Encantados” e “Birimbal”. Palavras envolvidas na temática abordada na intervenção quanto à cultura e religiosidade afro-brasileira e diversidade étnico- racial. Disto, a confecção dos mapas mentais em sala de aula ir além de materializar a aprendizagem do que fora trabalhado, mas ser também poder ser encarada como um indício para encaminhamentos futuros em sala de aula, ampliando e profundando as aulas.

Ainda no 8º ano (Figura 15), um dos mapas mentais ressaltou o elemento cartográfico do contorno do continente africano com setas indicando valores humanos necessários à África e aos seus descendentes espalhados pelo mundo na diáspora. As palavras escritas no mapa mental desse grupo foram palavras mencionadas durante os videodocumentários e retomadas em discussão coletiva posteriormente em sala de aula. Esse grupo também colocou em questão a filosofia Ubuntu associada a construção coletiva de um

mundo mais solidário (Nogueira, 2012), os alunos trouxeram exemplos desse posicionamento ético em sua própria comunidade quilombola, como a luta para abastecimento de água para o povoado, além de outras reflexões associadas ao Ubuntu presente nos grupos sociais, religiões de matriz africana e comunidades quilombolas.

**Figura 15:** Mapa mental do 8º ano (II)



Fonte: Acervo da autora, 2024.

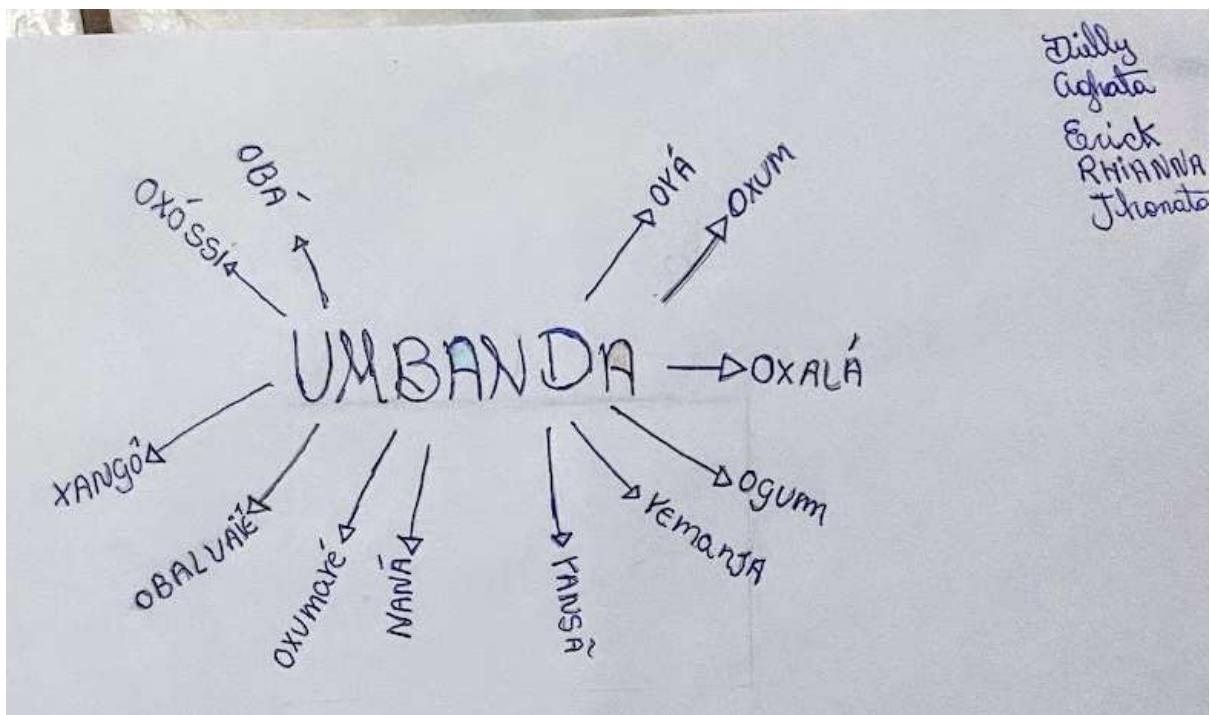
Já no 9º ano, os mapas mentais escolhidos para se comentar são os das Figura 16 e 17:

**Figura 16:** Mapa mental do 9º ano (I)



Fonte: Acervo da autora, 2024.

**Figura 17:** Mapa mental do 9º ano (II)



Fonte: Acervo da autora, 2024.

Na Figura 16, o grupo destacou Plantas Medicinais, centralizando-a no mapa mental e a partir dela se ramifica algumas palavras com nome de plantas de conhecimento pessoal dos estudantes. Nem todas essas palavras foram retratadas durante a apresentação individual do trabalho. O grupo conversou sobre a valorização da cultura e tradição oral dos saberes ancestrais da comunidade, da importância da transmissão dos conhecimentos de geração para geração. Esse momento de diálogo em grupo foi agregador entre os alunos e professoras em sala de aula, pois se teve a oportunidade de continuar discutindo sobre um assunto que chamou a atenção dos/as estudantes. Durante as apresentações sobre plantas medicinais já se tinha percebido o engajamento das turmas para a busca de novas referências e na elaboração do mapa mental isso se fez presente novamente, articulando plantas que já se conhecia da tradição familiar com plantas comentadas por outros/as estudantes.

O mapa mental da Figura 17 destaca vários orixás de forma detalhada, a partir da palavra central Umbanda. Não foram mencionados anteriormente em sala de aula os nomes dos orixás e nem trabalhado de forma individual nenhuma das religiões em específico de matriz africana. O que se pode perceber com isso é que a realização mais aberta e criativa do mapa mental possibilita que este seja tomado como um instrumento de empoderamento, liberdade e transformação de percepção acerca dos estereótipos acerca das religiões de matriz africana – a ponto de nem mesmo falar esses nomes. O direito à liberdade de culto e respeito à diversidade religiosa e cultural eram parte de um dos objetivos específicos da intervenção e da pesquisa

desenvolvida, no sentido de que se tornem abertos para compreender o mundo de modo mais político, histórico e crítico. Assim, esse mapa mental, no qual as palavras apareceram por iniciativa própria da organização dos/as estudantes, mostram que o respeito que deve se ter a todas as religiões e aos seus adeptos também deve estar na sala de aula para ampliar o diálogo entre todas as pessoas. Resultante do trabalho antirracista desenvolvido a partir do ensino de geografia.

Os mapas mentais, além de terem sido um excelente instrumento avaliação da aprendizagem somativa de todas as aulas da intervenção pedagógica, estimulou na autora a reflexão de como os/as estudantes aprendem: eles/as se interessam por pontos diversos de tudo o que fora trabalhado intensamente ao longo das 4 aulas e como essa diversidade é significativa de ser expressa e compartilhada. A forma como as palavras foram escolhidas, organizadas e esquematizados foi muito significativo para consolidação da aprendizagem de forma singular e criativa. Além de trazer mecanismos para o/a professor/a como ponto de partida para novas aprendizagens.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conhecimentos ancestrais relacionados às plantas e ao processo de cura tem um forte vínculo com as matrizes africanas e indígenas que se somaram no Brasil. À geografia, essa temática pode desdobrar-se em aulas que valorizem as relações espaciais envolvidas nesses conhecimentos e práticas, como: a localização, cosmopercepção e desafios enfrentados pelos terreiros de religião de matriz africana enquanto territórios sagrados de culto à natureza e de preservação de saberes ancestrais; as diferentes cosmopercepções do ambiente e da saúde físico-espiritual; as marcações espaciais desses saberes ancestrais nas cidades; sua presença nas paisagens urbanas e rurais; entre outras.

A intervenção pedagógica relatada nesta monografia, com as turmas de 8º e 9º anos do ensino fundamental II, na escola municipal Valdecy Viana Prazeres, no povoado de São Sebastião, em Central do Maranhão, foi realizada a partir da sequência didática semiestruturada de 4 aulas com práticas pedagógicas e objetivos didáticos variados como aplicação de questionários para diagnóstico prévio, sala de aula invertida, pesquisa e apresentação individual pelos estudantes, exibição de uma compilação de videodocumentários, debates coletivos e confecção de mapas mentais em grupo.

A partir dessa organização foi possível conversar com os/as estudantes sobre tradição e oralidade, cultura e identidade, práticas de cura e cosmopercepção ambiental, paisagem e biodiversidade amazônica, saberes ancestrais afro-indígenas, africanidades brasileiras, racismo estrutural e racismo religioso, direito ao culto, lógicas espaciais do sagrado, educação e políticas antirracistas e relações étnico-raciais, entre outros.

Concorda-se com a pesquisadora Bárbara Carine Pinheiro (2023, p. 79) ao afirmar que as práticas antirracistas nas escolas brasileiras perpassam pelo planejamento de um currículo e organização didático-pedagógica que valorize a cultura africana, afrodiáspórica e indígena, sobretudo que não se restrinja a datas comemorativas ou a atividades pontuais. Disso, a intervenção pedagógica realizada em Central ser, no mínimo uma sequência didática não tão curta. Espera-se, ainda, que essa intervenção seja uma semente plantada que possa gerar outras e mais atividades correlatas.

A experiência da elaboração dessa monografia em Geografia foi um diferencial reflexivo que se somou no processo de formação da licenciatura em geografia: tornar-se e ver-se como professora é, realmente, uma construção desafiadora. Contudo, isso se tornou mais facilitado e foi acolhido com convicção e encantamento – como um chamado ancestral a revisitá as origens e memórias familiares negra e quilombola de Central do Maranhão. Ainda

que tais temáticas e abordagens antirracistas e quilombolas tenham sido tão invisibilizadas na educação básica e no ensino superior desta autora, não dando visibilidade às questões teóricas e práticas tão caras aos povos negros, indígenas e quilombola do interior maranhense, a realização dessa monografia foi um sonho sonhado pela ancestralidade.

“Antes de saber onde vai, é preciso saber quem é”, provérbio mandiga por Kouyaté (2013 apud Nogueira, 2019), convoca a reconhecer as origens, revisitando as memórias, tantas vezes investigando saberes que historicamente foram silenciadas pelo colonialismo e racismo no processo de dor e violência ainda vividos por pessoas de descendência negra e indígena no Brasil. Esse percurso de investigação, também feito com amor, carinho, cumplicidade e companheirismo restaura a coletividade quilombola, a autoestima e a identidade territorial afro-indígena amazônica e maranhense ao costurar fios rompidos de existência e ancestralidade.

A oralidade, corporeidade e circularidade podem ser restabelecidas com a investigação de saberes afro-indígenas que constituem as origens e cotidiano de muitos dos/das estudantes de Central do Maranhão. Resgatar as fontes primárias de pesquisa em ouvir e ver o outro, associando a escrever, gravar e fotografar estes sujeitos-narrativas proporciona um reposicionamento existencial de pessoas quilombolas, enquanto sujeitos de conhecimento na trama histórica que muito sabem e produzem com seus territórios e lugares vividos.

Durante o processo de estudo: estar disponível e aberta a ouvir, ver e vivenciar o cotidiano da comunidade contribuiu para (re)conhecer o lugar de origem, Central do Maranhão, é um lugar de pertencimento e afetivo – terra dos familiares vivos e de antepassados que, com consciência histórica coletiva, compartilharam saberes que chega até a autora no presente e pretende-se continuar à transmissão futura.

Sobre esse saber partilhado, fluído e movente, a filósofa e educadora Aldibênia Machado (2019, p.02) sinaliza:

Somos plurais, tecidos por culturas diversas e assim por diferentes modos de aprender / ensinar / sentir. (...) Somos em movimento, assim como o conhecimento só acontece em movimento... Saber é movimentar-se, movimentar, cuidar, escutar, sentir a si mesma, às outras pessoas, a natureza, a terra, em uma perspectiva relacional.

A transmissão geracional de saberes, herdada pela autora desta monografia pelos avós paterno e materno em Central do Maranhão, desperta a vontade de continuar semeando e incentivando novos e outros guardiões semeadores para o plantio e colheita de frutos/futuros. O partilhar é para além da professora de geografia e dos espaços escolares, a mulher negra Jessiane também é disseminadora da resistência da cultura do seu lugar de origem “Um saber

que se partilha, que se move, que é raiz, casca, folha e fruto”, como descreve Lara Miranda (2024).

Assim, a pesquisa desenvolvida para a elaboração dessa monografia se apresenta como um legado comunitário – que se origina muito antes dessa intervenção, já sonhada no ventre dos ancestrais, e que se prologa para além dos muros escolares, aliado a luta antirracista, dever de todos e de cada um/a.

O cotidiano quilombola que resiste de modo crítico e criativo em meio as adversidades para a continuidade de seus saberes ancestrais é uma fonte viva de africanidades brasileiras. No caso do Maranhão, a geografia escolar deve de forma contínua, articulada e crítica sempre retomar essa geografia, não apenas para responder à legislação vigente que ampara a mais de 20 anos a obrigatoriedade de ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, mas, sobretudo, para tornar o ensino uma ferramenta à leitura do mundo a partir do seu lugar.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALBUQUERQUE, Zuleika Andradas. Relações étnico-raciais negra: proposta de ação pedagógica em escola municipal de Porto Alegre. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, IFRS-Campus Porto Alegre, v. 2, n. 3, p.71-92, 2015.
- ALMEIDA, Graziel Sousa; BARBOSA, Adriana Silva; SANTANA, Marise de. **Conhecimento e uso de plantas medicinais da cultura afro-brasileira pelos moradores da comunidade da fazenda velha no município de Jequié-BA**. Veredas da História. Ed. 2, p.27-39, 2012.
- ALMEIDA, Mara Zélia. **Plantas Medicinais**. Salvador: EDUFBA, 2011. p.221.
- ALVES, Nilda.; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da Escola**. 3. ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2002
- ANJOS, Rafael Sanzio Araujo dos. A Geografia, a África e os Negros Brasileiros. In: MUNANGA, Kabenguele (Org). **Superando o Racismo na escola**. 2<sup>a</sup> ed. Ver. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.173-184.
- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. As geografias oficial e invisível do Brasil: algumas referências. **Geousp – Espaço e Tempo** (Online), v. 19, n. 2, p. 375-391, 2015.
- AQUINO, Maria Elizabete Sobral Paiva de. **O Corpo negro na escola**: trilhas de uma educação do sentir para pensar as relações étnico-raciais. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Pós-Graduação em Educação. Natal, 2020.
- ARAUJO, Maria Lindaci Gomes de; ARAÚJO, Patricia Cristina de Aragão. **O lugar das mulheres nos saberes das tradições quilombolas**: práticas de cura e reinvenção das tradições. Anais III CONEDU, Campinas Grande. Editora: Realize, p. 1-17, 2016.
- HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org). **História Geral da África I**: metodologia e pré-história da África. São Paulo/SP: Ática/UNESCO, 2010. p. 167-212.
- BARROSO, Jéssica Quaresma. Bullying religioso e o direito à liberdade religiosa nas escolas. **Reflexus**, n.23, p. 243-265, 2020.
- BERG, Maria. Elizabeth. **Plantas medicinais na Amazônia**: contribuição ao seu conhecimento sistemático. 2 ed. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1993.
- BERGMAN, Jonathan. **Aprendizagem invertida para resolver o problema de dever de casa**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A contribuição da fenomenologia à educação. In: BICUDO, M. A. V.; CAPPELLETTI, I. F. (Org.). **Fenomenologia**: uma visão abrangente da educação. São Paulo: Olho d'Água, 1999. p. 11-51.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa fenomenológica em Educação: possibilidades e desafios. **Revista Paradigma**, Edição especial Quadragésimo Aniversario: 1980-2020, v. 41, p. 30-56, 2020.
- BONIFACIO, Welberg. Vinicius. Gomes. **A história, a cultura negra e as relações raciais na escola**: da percepção dos docentes às possibilidades de trabalho com a temática racial. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- BONIFÁCIO, Welberg Vinicius Gomes. A invisibilidade das religiões afrobrasileiras nas paisagens urbanas. **Produção Acadêmica**, v. 3, n. 01, p. 134-147, 2017.

BRASIL, Lei 14.532, de janeiro de 2023. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal). Diário Oficial, Brasília, 11 de janeiro de 2023.

BRASIL, **Lei nº 10.639, 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 17 de junho de 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Decreto 5813, de 22 de junho de 2006**. Aprova a Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de junho de 2006.

BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2008.

BRASIL. Lei 7.716, 5 de janeiro de 1989. **Define crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de janeiro de 1989.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CALLAI, Helena Copetti. A formação do professor de Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p.39-41, 1995.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**. Campinas, n.66, p-227-247, 2005.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia escolar - e os conteúdos da Geografia. **Anekumene**, v. 1, n. 1, p. 128–139, 2011.

CAMPOS, Rui Ribeiro. Cinema, geografia e sala de aula. **Estudos Geográficos**, Rio Claro, p.1-22, 2006.

CANTANHEDE, Aricélia. Sales. **Um patrimônio esquecido**: a Usina Joaquim Antônio Vianna e a Educação patrimonial em Central do Maranhão. Dissertação. UEMA. São Luís, 2022.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023.

CARNEY, Judith; VOEKS, Roobert. Landscape legacies of the African diaspora in Brazil. **Progress in Human Geography**, v.2, n.27, p. 139-152, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia, Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana. de Souza. Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. SILVA, E. I. da; PIRES, L. M. (Orgs.). **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, p.45-68, 2013.

CAVALLO, Gonzalo Aguiar. Conhecimentos ecológicos indígenas e recursos naturais: a descolonização inacabada. **Estudos Avançados**, p.373-390, 2018.

CIRNE, Ademar. **Racismo religioso em escolas da Bahia**: autoafirmação e inclusão de crianças e jovens de terreiro [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2020.

CIRQUEIRA, Diogo Marçal.; SANTOS, Mariza. Fernandes. Considerações sobre as geografias das relações étnico-raciais e as geografias negras no Brasil. **Revista da ANPEGE**, v. 19, n. 38, p.01-31, 2023.

CONCEIÇÃO, Maria do Rosário da Silva. **Guia de plantas medicinais do Quilombo São José de Icatu (Mocajuba, Pará, Brasil).** Trabalho de Curso (Licenciado em Ciências Biológicas) Universidade Federal do Pará, Altamira, 2023.

COUTO, Aiala Colares. A questão racial e a geografia escolar crítica: caminhos para uma educação antirracista. **Revista GeoSertões**, v. 5, n. 10, p. 207–225, 2021.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Tecnologia africana na formação brasileira.** Rio de Janeiro: CeaP, 2010.

DAMIANI, Maria Floriana. ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Revista UFPEL**. n. 45. p. 57-67, 2013.

DANTAS, Felipe Queiroz; SILVA, Gregório; SILVA, Joziel. Conhecimento etnobotânico e sua transmissão em duas comunidades quilombolas no sudoeste de Goiás. **Congresso Estadual de Iniciação Científica do IF Goiano.** Anais. Morrinhos: IF Goiano, p1 - 2, 2015.

DARDEL, E. **O homem e a terra:** natureza da realidade geográfica. HOLZER, W. (trad.). São Paulo: Perspectiva, 2011.

DE PAULA, Fernanda Cristina. Sobre a dimensão vivida do território: tendências e a contribuição da fenomenologia. **GeoTextos**, v. 7, n. 1, p.105-126, 2011.

DEWEY, John. **Democracia e educação.** Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FERREIRA, André Luís de Souza.; BATISTA, Caio. Augusto. dos Santos; PASA, Maria Corette e. Uso de plantas medicinais na comunidade quilombola Mata Cavalo em Nossa Senhora do Livramento-MT, BRASIL. **Biodiversidade**, v. 14, n. 1, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa –Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, p. 483 –502, set/dez, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes ancestrais à prática educativa. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17º edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade.** Rio de Janeiro/ São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03 Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabenguele (Org). **Superando o Racismo na escola.** 2ª ed. Ver. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.143 – 154.

- GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. p.19-26.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Curriculo sem Fronteiras**, Belo Horizonte: v.12, n.1, p. 98-109, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Curriculo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.
- GOULART, Ligia Beatriz; REGO, Nelson. **Revisitando a geografia**: a perspectiva integradora da pedagogia de projetos. Porto Alegre, 2007.
- GOUVEIA, Patricia da Silva; UGEDA JÚNIOR, José Carlos. O ensino de geografia no brasil e os métodos tradicional e histórico cultural. **Formação (Online)**, v. 28, n. 53, p.855-884, 2021.
- GUEDES, Rejan Rodrigues; PROFICE, Sheila Regina; COSTA, Elenice Lima, et al. Plantas utilizadas em rituais afro-brasileiros no Estado do Rio de Janeiro - um ensaio ethnomobotânico. **Rodriguésia**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 63, p. 3-9, 1985.
- GUIMARÃES, Geny Ferreira. A Geografia desde dentro das relações étnico-raciais. In: NUNES, Marcone Denys dos Reis; SANTOS, Ivaneide Silva dos; MAIA, Humberto Cordeiro Araújo (Orgs.). **Geografia e Ensino**: aspectos contemporâneos da prática e da formação docente. Salvador: Eduneb, 2018. p. 67-94.
- HERNÁNDES, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HERNÁNDES, Fernando; VENTURA, Monserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HOEFFEL, João Luís de Moraes; GONÇALVES, Nayra de Moraes; FADINI, Almerinha Antonia Barbosa; SEIXAS, Sonia Regina. Conhecimento tradicional e uso de plantas medicinais nas Apas's Cantareira/SP e Fernão Dias/MG. Revista **VITAS – Visões Transdisciplinares sobre Ambiente e Sociedade**, n. 1, p.1 – 25, 2011.
- HOLZER, Werther. Uma discussão fenomenológica sobre os conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente. **Território**, Rio de Janeiro, ano II, n. 3, p.77-85, jul./dez. 1997.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**: Central do Maranhão, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/central-do-maranhao/panorama>. Acessado em 22 de jul. de 2024.
- KRENAL, Edson. O indígena como usuário da lei um estudo etnográfico de como o movimento da literatura indígena entende e usa a lei nº 11.645/2008. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 39 n. 109, p. 321-356, set.-dez., 2019.
- KOZEL, Salete.; GALVÃO, Wilson. Representação e Ensino de Geografia: contribuições teórico-metodológicas. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 2, n. 3, p. 33–48, 2008.
- MACHADO, Aldibênia Freire. Filosofia africana: ética de cuidado e de pertencimento ou uma poética de encantamento. **Problemata**, Ceará, v. 10. n. 2, p. 56-75, 2019.
- MARANDOLA JR, Eduardo. Da existência e da experiência: origens de um pensar e de um fazer **Caderno de Geografia**, v. 15, n. 24, p. 49-67, 2005.
- MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: educação como poésis. São Paulo: Cortez, 1992.
- MENDES, Samiri da Silva; ARAÚJO, Aline Praxedes. A importância das religiões de matrizes africanas no âmbito escolar. **CINTEDI**, p. 1-9. 2016.

MERLEAU-PONTY, Mauice. **Fenomenologia da Percepção**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999

MIRANDA, Lara. Ancestralidade e saberes tradicionais: vozes de re-existência de mulheres quilombolas. In: COSTA, Robson Pedrosa; GOMES, Wanessa da Silva; VERAS, Dilma Brasileiro. (orgs). **História, memória e saberes ancestrais: uma proposta inovadora para uma luta antirracista**. Cachoeirinha: Fi, 2024.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baia. A Lei no 10.639/2003 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. MÜLLER, Tânia Maria Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baia. (orgs.). **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as**. n11. p.29-52, 2023.

MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. in: CIRNE, Ademar. **Racismo religioso em escolas da Bahia: autoafirmação e inclusão de crianças e jovens de terreiro** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2020. p.17-23.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. CIRNE, Ademar. **Racismo religioso em escolas da Bahia: autoafirmação e inclusão de crianças e jovens de terreiro** [online]. Ilhéus, BA: Editus, p.17, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MÜLLER, Tânia Maria Pedroso; COELHO, Wilma. de Nazaré Baia. (orgs.). **Relações étnico-raciais e diversidade (Online)**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. Niterói: EDUFF, 2004.

NASCIMENTO, Taiane Flores do. **Terreiros, marginalizações e resistências**: a geografia das religiões afro-brasileiras na cidade de Santa Maria-RS. Tese (Doutorado em geografia), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

NOGUEIRA, Nilbo. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. 7.ed. São Paulo: Ética, 2007.

NOGUERA, Renato. ‘Antes de saber para onde vai, é preciso saber quem você é’: tecnologia griot, filosofia e educação. **Problemata**: R. Intern. Fil. v. 10. n. 2, p. 258-27, 2019.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista, **Revista da ABPN**, v. 3, n. 6, p. 147-150, 2011.

NÓVOA, Antonio. **O passado e o presente dos professores**: profissão professor. Porto: Porto Editora, 1991.

OFFEN, Karl. Ambiente, espaço e lugar: geografias culturais da América Afro-latina colonial. In: ANDREWS, George Reid; DE LA FUENTE, Alejandro (Orgs.) **Estudios afro-latino-americanos**: uma introdução. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 557 – 562.

OLIVEIRA, Kelane. O cinema como recurso pedagógico no ensino de geografia da África: contribuições a partir da produção audiovisual “Adú”. In: FERRACINI, Rosenberg; MARCELINO, Jonathan; RODRIGUES, Sávio (Org). **Ensino de Geografia da África: caminhos e possibilidades para uma educação antirracista**. Quissamã, RJ: Revista África e Africanidades, 2022. p. 60-68.

OYEWUMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução para uso didático por Juliana Araújo Lopes: OYEWUMÍ, Oyèrónké. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist

Concepts and the challenge of African Epistemologies. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. **CODESRIA Gender Series**. v.1, Dakar, p. 1-8, 2004.

PABIS, Nelson Antonia. **Diagnóstico da realidade do aluno:** desafio para o professor no momento do planejamento e da prática pedagógica. IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Paraná, p.1-12, 2012.

PEREIRA, Daiane da Fonseca. Letramento racial no contexto brasileiro de pesquisa. **Anais XII COPENE Discurso, Raça e a luta na linguagem pela democracia**, p.1-8, 2022.

PEREIRA, Bruno Magnum; ALMEIDA, Maria Geralda de. O quintal Kalunga como lugar e espaço de saberes. **Revista GEONORDESTE**, Ano XXII, n. 2 p.47 – 64. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/geonordeste/article/view/2414>. Acesso em: 02 de janeiro de 2025.

PERINI, Janine Alessandra. O Maranhão e suas relações étnico-raciais. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**. v.08, n.02, p.1-20 2022.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Luyda; CACETE, Núria Hanglei. A linguagem cinematográfica no ensino de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nidia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Luyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009, p.261 - 283.

RAMALHO, Thiago de Freitas. **Negação e invisibilidade:** religiões de matrizes africanas na cidade de Barreira-CE. Projeto de pesquisa (Graduação), Curso de Bacharelado em Humanidades. Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, 2021.

RATTS, Alex. “Geografia e cultura afro-brasileira” no horizonte da educação das relações étnico-raciais. **Boletim Paulista de Geografia**, n.111, p.32-57, jan.-jun. 2024

RATTS, Alex. As etnias e os outros: as espacialidades dos encontros/confrontos. **Revista Espaço e Cultura**. Rio de Janeiro, NEPEC/UERJ, n. 17-18, p. 77-89, 2004.

RATTS, Alex. Corporeidade e diferença na Geografia Escolar e na Geografia da Escola: uma abordagem interseccional de raça, etnia, gênero e sexualidade no espaço educacional. **Revista Terra Livre**. v.1, n.46, p.114-141, 2018.

RATTS, Alex. A questão étnica e/ou racial no espaço: a diferença no território e a geografia. **Boletim Paulista de Geografia**. n.104, p. 1-22, 2020.

RATTS, Alex. Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. **Terra Livre**, São Paulo, v.1, n. 34, p. 125-140, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

SANTOS, Fernanda Carolina dos; PEDRO, Gabriel Brasil de Carvalho. Mapas mentais no ensino de geografia – trajetórias múltiplas dos terceiros anos do ensino médio. **Anais 5º Encontro Regional de Ensino de Geografia**, p. 768-780, 2016.

SANTOS, Renato Emerson dos. A Lei 10.639 no PNLD de Geografia: um ensaio sobre questões, mudanças e permanências. IN: TONINI, Ivaine Maria et al (Org.) **Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo**. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 29-49.

SANTOS, Renato Emerson dos. Ensino de geografia e currículo: questões a partir da Lei 10.639. **Terra Livre**, n. 34, p. 141-160, 2010.

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

SANTOS, Renato. Emerson. A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Revista Tamoios**, v.2, n 1, p. 4-23, 2011.

SANTOS, Renato. Emerson. Expressões espaciais das relações raciais: algumas notas. **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 12, n. 1, p.11 – 27, 2022.

SILVA, Bárbara Rainara Maia.; CRUZ, Silvia Helena Vieira. Educação das relações étnico-raciais na formação docente: o curso de Pedagogia da UFC em foco. **Debates em Educação**, v. 14, p. 492–516, 2022.

SILVA, Daniel José Ramos da. **O racismo religioso e os impactos da escola sem partido na sala de aula**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2022.

SILVA, Elisabete de Fátima Farias. **Saber-fazendo tambores com fogo**: ancestralidade desde corpo-terra. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, n. 3, v. 63, p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabenguele (Org). **Superando o Racismo na escola**. 2ª ed. Ver. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.155 – 172.

SANTOS, Murilo Silva. **A geografia escolar e temas religiosos**: combatendo a intolerância religiosa. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) Vitória UNIDA, Faculdade Unida de Vitória, Vitória, p.99, 2017.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes: 2012

SOUZA, José Arilson Xavier. Religião: um tema cultural de interesse geográfico. **Revista da Casa de Geografia de Sobral**, v12, n.9, p.69-80, 2010.

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

TUAN, Yi-Fu. Space and place: humanistic perspective. In: GALE, S; OLSSON, G. (orgs.) **Philosophy in Geography**. Dordrecht: Reidel, p. 387-427, 1979.

TV MIRANTE - SÃO LUÍS. Dona de loja de artigos religiosos de matriz africana denuncia intolerância religiosa no MA. **G1 Maranhão**, São Luís, 9 de abril de 2024. Disponível: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2024/04/09/dona-de-loja-de-artigos-religiosos-de-matriz-africana-denuncia-intolerancia-religiosa-no-ma.ghtml>. Acesso em:11 de novembro de 2024.

TV RENAFRO Saúde nos terreiros. **O cuidar nos terreiros**. Youtube, 03 de agosto de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I6x9nwGsy4w>. Acessado em 08 de agosto de 2024.

UNIFESP. **Diálogos entre saberes e sistemas de cura – Unifesp 25 anos**. Youtube, 26 de junho de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L-UUJAjN-Ss&t=3s>. Acessado em 08 de agosto de 2024.

UNIFESP. **Nem santas nem do diabo: O potencial inexplorado das plantas medicinais - Unifesp 25 Anos**. Youtube, 09 de agosto de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YrX9ZmYfxq4>. Acessado em 08 de agosto de 2024

VERGER, Pierre Fatumbi. **Ewé**: o uso das plantas na sociedade iorubá. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

## APÊNDICE A – Plano de Aula 1

<b>Instituição de Ensino:</b> Escola municipal Valdecy Prazeres Viana
<b>Professora:</b> Jessiane França Soares
<b>Carga horária:</b> 1 aula (50min cada)
<b>Ensino:</b> Fundamental II - 8º e 9º ano
<b>Sequência didática:</b> 1ª aula de 4 aulas   <b>TEMA:</b> Introdução aos saberes afro-indígenas

**Objetivo Geral:**

Diagnosticar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos saberes ancestrais afro-indígenas no contexto das relações étnico-raciais.

**Objetivos específicos:**

- Provocar o interesse na turma em investigar a temática;
- Compreender a multiplicidade de saberes ancestrais e sua importância para as comunidades tradicionais;
- Exemplificar e articular como esses saberes influenciam o uso e a preservação dos recursos naturais.

**Conteúdos a serem trabalhados:**

- Saberes ancestrais africanos e indígenas
- Resgate de saberes afro-indígenas locais na realidade de Central do Maranhão;
- Impactos dos saberes ancestrais na gestão dos recursos naturais e conservação ambiental.

**Estratégias e procedimentos:**

- Discussão coletiva e registro na lousa sobre conhecimentos prévios;
- Aplicação dos questionários;
- Contextualização da pesquisa a ser desenvolvida e sequencia didática;

**Habilidades (BNCC, 2018):**

- EF08GE02: Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial;
- EF08GE03: Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando as características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial)

**Avaliação:**

- Diagnóstica (conhecimentos prévios).

**Bibliografia:**

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia, Alternativa, 2002.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**. Campinas, n.66, p-227-247, 2005.

DAMIANI, Maria Floriana. ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Revista UFPEL**. n. 45. p. 57-67, 2013.

RATTS, Alex. **Geografia, relações étnico-raciais e educação:** a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. **Terra Livre**, v. 1, n. 34, p.125-140, 2015.

## APÊNDICE B –Plano de Aula 2

<b>Instituição de Ensino:</b> Escola municipal Valdecy Prazeres Viana
<b>Professora:</b> Jessiane França Soares
<b>Carga horária:</b> 1 aula (50min cada)
<b>Ensino:</b> Fundamental II - 8º e 9º ano
<b>Sequência didática:</b> 2ª aula de 4 aulas   <b>TEMA:</b> Plantas medicinais – quintal como lugar de saberes

**Objetivo Geral:**

- Levantar e avaliar a diversidade de uso de plantas medicinais conhecidas em práticas culturais (fora das comunidades) e cotidianas (pelas comunidades quilombolas de Central do Maranhão)

**Objetivos específicos:**

- Desenvolver nos estudantes habilidades de pesquisa e apresentação ao compartilhar informações sobre as plantas e suas aplicações;
- Compreender como esses usos extrapolam os terreiros de religiões de matriz africana e estão presentes na vida diária

**Conteúdos:**

- Usos de plantas medicinais nos tratamentos curativos;
- Dimensões ambiental, saúde, espiritualidade e economia no uso cotidiana de plantas medicinais;
- Saberes afro-indígenas e comercialização de plantas medicinais e outros produtos naturais nas feiras de Central do Maranhão.

**Estratégias e procedimentos:**

- Organizar a turma em grupos para apresentação das plantas (nome, origem, uso e aplicação cotidiana, propriedades e efeitos).
- Conduzir uma discussão coletiva em sala de aula consolidando o aprendizado dos estudantes.

**Habilidades (BNCC, 2018):**

- EF08GE1: Analisar a influencia do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África;
- EF08GE20: Analisar características de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valoração na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.

**Avaliação:**

- Formativa (apresentação das informações pelos grupos)
- Somativa (participação e articulação dos saberes tradicionais com práticas cotidianas)

**Bibliografia**

BERG, Maria. Elizabeth. **Plantas medicinais na Amazônia:** contribuição ao seu conhecimento sistemático. 2 ed. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1993

**BRASIL. Decreto 5813, de 22 de junho de 2006.** Aprova a Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de junho de 2006.

GOMES, Heloisa Helena Sucupira; DANTAS, Ivan Coelho; CATÃO, Maria Helena Chaves de Vasconcelos. **Plantas medicinais:** sua utilização nos terreiros de umbanda e candomblé na zona leste de cidade de Campina Grande-PB. v.3, n1, p. 110-129, 2008.

## APÊNDICE C – Plano de Aula 3

<b>Instituição de Ensino:</b> Escola municipal Valdecy Prazeres Viana
<b>Professora:</b> Jessiane França Soares
<b>Carga horária:</b> 1 aula (50min cada)
<b>Ensino:</b> Fundamental II - 8º e 9º ano
<b>Sequência didática:</b> 3ª aula de 4 aulas   <b>TEMA:</b> Plantas nas práticas religiosas de matriz afro-brasileiras

**Objetivo Geral:**

- Contextualizar o uso das plantas nos territórios sagrados de religiões afro-brasileiras.

**Objetivos específicos:**

- Compreender como os saberes são elaborados com percepção ambiental, de saúde e espiritual distintas;
- Refletir sobre a importância cultural e ambiental dos saberes tradicionais na prática religiosa;
- Promover a sensibilização contra o racismo religioso.

**Conteúdos:**

- Uso das plantas em religiões africanas e afro-brasileiras.
- Percepção ambiental, espiritualidade e cosmopercepção;
- Manutenção dos saberes afro-indígenas nas comunidades tradicionais.

**Estratégias e procedimentos metodológicos:**

- Pergunta geradora com coleta de respostas coletivas;
- Exibição de trechos selecionados de documentários (10min);
- Discussão coletiva sobre interpretações dos vídeos;
- Propor que na próxima aula os estudantes levem plantas, raízes ou caules de casa com informações acerca das propriedades e efeitos (sala de aula invertida).

**Habilidades (BNCC, 2018):**

- EF08GE02: Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial.
- EF08GE04: Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região;
- EF08ER02: Analisar filosofias de vida, manifestações e tradições religiosas destacando seus princípios éticos;
- EF08ER04 Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia);
- EF09ER01: Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida;
- EF09ER02: Discutir as diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida, por meio da análise de matérias nas diferentes mídias.

**Avaliação:**

- Formativa (participação nas discussões)

**Bibliografia:**

CAMPOS, Rui Ribeiro. Cinema, geografia e sala de aula. **Estudos Geográficos**, Rio Claro, p.1-22, 2006.

OLIVEIRA, Kelane. O cinema como recurso pedagógico no ensino de geografia da África: contribuições a partir da produção audiovisual “Adú”. In: FERRACINI, Rosenberg; MARCELINO, Jonathan; RODRIGUES, Sávio (Org). **Ensino de Geografia da África: caminhos e possibilidades para uma educação antirracista**. Quissamã, RJ: Revista África e Africanidades, 2022. p. 60-68.

## APÊNDICE D – Plano de Aula 4

<b>Instituição de Ensino:</b> Escola municipal Valdecy Prazeres Viana
<b>Professora:</b> Jessiane França Soares
<b>Carga horária:</b> 1 aula (50min cada)
<b>Ensino:</b> Fundamental II - 8º e 9º ano
<b>Sequência didática:</b> 4ª aula de 4 aulas   <b>TEMA:</b> Diversidade cultural e religiosa.

**Objetivo Geral:**

- Consolidar a sequencia didática

**Objetivos específicos:**

- Explicar a elaboração de mapas mentais em grupo;
- Favorecer um espaço crítico e criativo de partilhas e acordos entre o grupo para escolher o que/como representar a informação nos mapas mentais;
- Incentivar a alteridade e empatia dos estudantes para as relações etnico-raciais.

**Conteúdos:**

- Mapas mentais;
- Retomada de algumas discussões da sequência didática para consolidação da aprendizagem;
- Direito à diversidade cultural e religiosa.

**Estratégias e procedimentos metodológicos:**

- Retomada de conceitos e discussões;
- Trabalho em grupo;
- Sondagem e orientação em cada grupo;

**Habilidades (BNCC, 2018):**

- EF08GE02: Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial;
- EF08GE20: Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando as características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial);
- EF08ER02: Analisar filosofias de vida, manifestações e tradições religiosas destacando seus princípios éticos;
- EF08ER04 Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia);
- EF09ER01: Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida.

**Avaliação:**

- Fomativa (retomada oral coletiva) e Somativa (mapas mentais em grupo, consolidação da aprendizagem)

**Bibliografia:**

SANTOS, Fernanda Carolina dos; PEDRO, Gabriel Brasil de Carvalho. **Mapas mentais no ensino de geografia – trajetórias múltiplas dos terceiros anos do ensino médio.** 2016. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/ereg/article/view/3566/3434>. Acesso em 10 de agosto de 2024.

TV RENAFRO Saúde nos terreiros. **O cuidar nos terreiros.** Youtube. (2016). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I6x9nwGsy4w>. Acessado em 08 de agosto de 2024.

UNIFESP. **Nem santas nem do diabo:** O potencial inexplorado das plantas medicinais - Unifesp 25 Anos. Youtube. (2019). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YrX9ZmYfxq4>. Acessado em 08 de agosto de 2024.

## APÊNDICE E – Modelo de questionário aplicado à professora

Não é necessário se identificar com seu nome neste questionário.

Mora em qual povoado?

Sua idade:

Formada no Curso:

Instituição:

Ano de formação:

**1) Você costuma trabalhar a história afro-indígena no Brasil? Como?**

**2) As diversidades culturais e religiosas são temáticas presentes nas aulas de geografia? Como você costuma inserir essas discussões?**

**3) Quais são os desafios para integrar os saberes ancestrais afro-indígenas no ensino de geografia? Quais? (ex: Falta de recurso, resistência a métodos ativos, dificuldades de encontrar materiais didáticos, resistências da direção, coordenação ou pais)**

**4) A escola possui projetos pedagógicos que essa temática é discutida?**

- Sim, de forma transversal e interdisciplinar
- Sim, somente em datas comemorativas. Quais?
- Não possui projetos.
- Outro. Especifique:

Fique à vontade para falar mais sobre se quiser.

**5) Já teve algum curso ou formação continuada sobre a temática?**

**6) Em sala de aula ocorre a articulação das vivências dos alunos com o conteúdo discutido em geografia? Se sim, de que forma ou métodos utilizam.**

**7) Como você se engaja na educação antirracista?**

**8) O que você gostaria de aprender em um curso de formação sobre a história afro- indígena no Brasil?**

## APÊNDICE F – Modelo de questionário aplicado aos estudantes

Não é necessário se identificar com seu nome neste questionário.

Mora em qual povoado?

Sua idade:

**1) Você já ouviu falar sobre religiões de matriz africana?**

- ( ) Sim.  
( ) Não.

Se sim, sobre o que ouviu? \_\_\_\_\_

**2) Você conhece alguma religião de matriz africana em Central do Maranhão? Assinale abaixo:**

- ( ) Tambor de Mina ( ) Pajelança  
( ) Umbanda ( ) Candomblé  
( ) Outras. Especifique \_\_\_\_\_

Fique à vontade para falar mais sobre se quiser.

**3) Das religiões acima citadas, em quais bairros ou povoados elas ficam no município?**

- ( ) São João ( ) Beleza  
( ) Centro ( ) Flechal  
( ) São Sebastião ( ) Floresta  
( ) Angelim ( ) Monte Cristo  
( ) Outro. Especifique \_\_\_\_\_

**4) A Lei 11.645/08 estabelece que a discussão sobre a história afro-indígena esteja incluída nos currículos escolares, cujo papel é compreender a diversidade cultural e religiosa. O que essa abordagem pode trazer para sua formação enquanto estudante?**

- ( ) Melhor compreensão das diversas culturas e religiões, promovendo maior empatia e respeito as diferenças.  
( ) Não mudará minha percepção negativa  
( ) Não sei.

**5) Você já escutou ou presenciou casos de intolerância e preconceitos sofridos por praticantes das religiões de matriz africana? Se sim, fale sobre.**

**6) Você conhece práticas religiosas com uso de folhas?**

**7) Você já consumiu plantas medicinais para cura de alguma doença? Se sim, quais?**