



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

PEDAGOGIA GEOGRÁFICA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: contribuições da lei 10.639/03 e do Currículo em Movimento do Distrito Federal para o ensino de Geografia

NATÁLIA DIAS DOS REIS

Brasília, março de 2026



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

PEDAGOGIA GEOGRÁFICA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: contribuições da lei 10.639/03 e do Currículo em Movimento do Distrito Federal para o ensino de Geografia

NATÁLIA DIAS DOS REIS

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

Orientador: Prof. Dr. Marcel Eméric Bizerra de Araújo

Brasília, março de 2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Reis, Natália Dias dos.

PEDAGOGIA GEOGRÁFICA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:
contribuições da lei 10.639/03 e do Currículo em Movimento do Distrito
Federal para o ensino de Geografia / Natália Dias dos Reis ; orientação Marcel
Eméric Bizerra de Araújo. — Riacho Fundo, DF: 2026.
176 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Geografia em Rede
Nacional) — Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, Riacho
Fundo, DF, 2026.

Orientador(a): Marcel Eméric Bizerra de Araújo.

1. Ensino de Geografia. 2. Educação antirracista. 3. Lei nº 10.639/03. 4.
Currículo escolar. 5. Pedagogias geográficas. I. Araújo, Marcel Eméric
Bizerra de , orient. II. Instituto Federal de Brasília. III. Título.

NATÁLIA DIAS DOS REIS

PEDAGOGIA GEOGRÁFICA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: contribuições da lei 10.639/03 e do Currículo em Movimento do Distrito Federal para o ensino de Geografia

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

Aprovado em 09/03/2026

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcel Eméric Bizerra de Araújo
Presidente da Banca

Prof. Dr. José Vandério Cirqueira Pinto
Membro avaliador 1

Prof. Dr. William Kennedy Do Amaral Souza
Membro avaliador 2

Brasília, março de 2026

Dedico este trabalho a Deus, à minha família e, em especial, à minha filha, que, mesmo sem saber, são fonte de força e inspiração para que eu busque sempre ser melhor e ultrapasse limites antes inimagináveis.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela coragem de sempre me impulsionar na busca por algo melhor.
À minha família, que, muitas vezes sem saber, sempre me incentivou a ir além.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO), Campus Riacho Fundo, por oferecer uma formação comprometida com o desenvolvimento profissional e a formação continuada de professores.

A todo o corpo docente do PROFGEO, pelo profissionalismo, dedicação e humanidade.
Aos colegas de curso do PROFGEO, pela convivência enriquecedora; em especial às amigas Maria Rosângela e Odávia, cuja amizade e cujas conversas foram fundamentais para a concretização desta pesquisa.

Agradeço, especialmente, ao meu orientador, Prof. Dr. Marcel Eméric Bizerra de Araújo, que não mediu esforços para contribuir com a formulação desta pesquisa e com o cumprimento dos prazos estabelecidos.

À banca de qualificação, composta pelo Prof. Dr. José Vandério Cirqueira Pinto e pelo Prof. Dr. William Kennedy do Amaral Souza, meus sinceros agradecimentos pelos valiosos direcionamentos que contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Aos professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que concederam as entrevistas semiestruturadas e àqueles que responderam ao formulário, pela disponibilidade e colaboração com a pesquisa.

À minha psicóloga, Antônia, pela escuta atenta e pelo acolhimento nos momentos de angústia. Seu apoio foi fundamental para que eu pudesse seguir em frente.

Aos meus amigos, especialmente aos colegas de profissão, por acreditarem em mim, muitas vezes mais do que eu mesma.

E a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para o desenvolvimento desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa investiga a articulação entre o ensino de Geografia e a implementação da Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação básica. O estudo tem como objetivo analisar de que maneira os conteúdos geográficos podem ser integrados às relações étnico-raciais, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista. A pesquisa desenvolve-se no contexto da rede pública de ensino do Distrito Federal, tendo como referência o Currículo em Movimento da Educação Básica, cuja análise evidencia lacunas teóricas e metodológicas no tratamento da temática racial, bem como desafios enfrentados pelos docentes para a efetivação da legislação no ensino de Geografia. Fundamentado nas pedagogias geográficas, o estudo compreende o ensino de Geografia como um campo privilegiado para a problematização das desigualdades socioespaciais e das relações raciais historicamente constituídas. Adota-se uma abordagem qualitativa, mobilizando análise documental, pesquisa bibliográfica e a realização de entrevistas semiestruturadas com professores de Geografia da rede pública de ensino, com o intuito de compreender percepções, práticas pedagógicas e condicionantes institucionais relacionadas à implementação da Lei nº 10.639/03. Como desdobramento da pesquisa, são elaboradas sequências didáticas que articulam conteúdos geográficos e temáticas raciais, destinadas a todas as séries do Ensino Fundamental, com o propósito de oferecer subsídios teórico-metodológicos aos professores de Geografia para a integração sistemática da temática racial ao currículo escolar. Dessa forma, a pesquisa busca contribuir para o fortalecimento de uma educação antirracista, para o reconhecimento da diversidade cultural e para a valorização da história e da cultura afro-brasileira no espaço escolar.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Educação antirracista; Lei nº 10.639/03; Currículo escolar; Pedagogias geográficas.

ABSTRACT

This research investigates the articulation between Geography teaching and the implementation of Law No. 10,639/03, which establishes the mandatory teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture in basic education. The study aims to analyze how geographical content can be integrated with ethnic-racial relations, contributing to the construction of pedagogical practices committed to an antiracist education. The research is conducted within the context of the public school system of the Federal District, taking as its reference the Currículo em Movimento da Educação Básica, whose analysis reveals theoretical and methodological gaps in the treatment of racial issues, as well as challenges faced by teachers in the effective implementation of the legislation in Geography teaching. Grounded in geographical pedagogies, the study understands Geography education as a privileged field for problematizing socio-spatial inequalities and historically constituted racial relations. A qualitative approach is adopted, drawing on documentary analysis, bibliographic research, and semi-structured interviews with Geography teachers from the public school system, with the aim of understanding perceptions, pedagogical practices, and institutional constraints related to the implementation of Law No. 10,639/03. As an outcome of the research, didactic sequences are developed that articulate geographical content and racial themes, intended for all grades of Elementary Education, with the purpose of providing theoretical and methodological support to Geography teachers for the systematic integration of racial issues into the school curriculum. In this way, the research seeks to contribute to the strengthening of antiracist education, the recognition of cultural diversity, and the valorization of Afro-Brazilian history and culture within the school context.

Keywords: Geography Teaching; Antiracist Education; Law No. 10,639/03; School Curriculum; Geographical Pedagogies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa Protocolo Antirracista	52
Figura 2 – Capas: <i>A conquista Geografia e Geografia Espaço e Interação</i> – livros 7º anos...	55
Figura 3 - Conteúdos programáticos 7º anos	57
Figura 4 – Sumário livro 1	58
Figura 5 – Sumário livro 2	59
Figura 6 - Termo “escravizado” no livro 1	60
Figura 7 - Termo “escravo” no livro 1	61
Figura 8 - Termo “escravizado” no livro 2	61
Figura 9 - Termo “escravo” no livro 2	62
Figura 10 – Termo “trabalho escravo” livro 1	63
Figura 11 – Utilização do termo “escravo” no livro 2	63
Figura 12 – Mais utilização do termo “escravo” no livro 2	64
Figura 13 - Utilização inadequada do termo “escravo” livro 2	65
Figura 14 – Texto: <i>Os povos de origem africana</i> livro 1	66
Figura 15 – Exemplo emprego correto termo “escravizado” livro 2	67
Figura 16 - Exemplos utilizações do termo “escravizado” livro 2	67
Figura 17 – Influências africanas no Brasil livro 1	68
Figura 18 – Os quilombos como resistência livro 1.....	69
Figura 19 – O que é Racismo livro 2	70
Figura 20 – Indicadores socioeconômicos livro 1	72
Figura 21 – Política de Cotas livro 1	72
Figura 22 – Dados censitários livro 2	73
Figura 23 - Desigualdade racial livro 1	74
Figura 24 - Quilombos no Brasil livro 1	75
Figura 25 - manifestações culturais de origem africana livro 1	75
Figura 26 - Atividade quilombo Frechal – livro 1	76
Figura 27 – Terras quilombolas livro 2	77
Figura 28 – Escolas nas comunidades quilombolas livro 2	77
Figura 29 – Exemplo de imagem chamativa livro 1	78
Figura 30 - Regiões Administrativas do Distrito Federal	83

Figura 31 – Eixos Transversais	88
Figura 32 – Reflexões complementares	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de experiência no magistério	99
Gráfico 2 – Escola que lecionam	100
Gráfico 3 – Participação em formações EREER	101
Gráfico 4 – Abordagem da Lei 10.639/03 nos livros de Geografia	102
Gráfico 5 – Desafios enfrentados pelos professores	103
Gráfico 6 – Desafios para inserção da temática EREER	104
Gráfico 7 – Estratégias e práticas pedagógicas	105
Gráfico 8 – Reflexões e perspectivas	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo de escolas por Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs) DF 2025	81
Quadro 2 – Temas redação do ENEM 2003 a 2025.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CRE / CREs – Coordenadoria(s) Regional(is) de Ensino

DF – Distrito Federal

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais

FDT – Editora FTD (sigla utilizada na referência dos livros didáticos analisados)

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN / PCNs – Parâmetro(s) Curricular(es) Nacional(is)

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Objetivos	19
1.2 Metodologia	20
1.3 Procedimentos de pesquisa	24
2 A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA: RESPONSABILIDADES, LEIS E PRÁTICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA	27
2.1 Territorialização afro-diaspórica da população negra no Brasil: espacialidades do racismo e luta por educação	27
2.2 Movimento Negro no Brasil: resistência territorial e conquistas políticas	33
2.3 Educação como ato político: o compromisso coletivo contra o racismo	36
2.3.1 Educação antirracista e o compromisso da escola com a equidade racial	40
2.4 O papel do professor de Geografia na mediação do conhecimento: território, poder e educação antirracista	43
3 O CURRÍCULO E O LIVRO DIDÁTICO COMO ESPAÇOS DE DISPUTA: GEOGRAFIA, EDUCAÇÃO RACIAL E MATERIAL DIDÁTICO	47
3.1 A BNCC, o Currículo em Movimento do Distrito Federal e os PCN's de Geografia	48
3.2 O livro didático de Geografia: entre a padronização curricular e as possibilidades de enfrentamento ao racismo	53
3.2.1 Análise de livros didáticos de Geografia	55
4 PERCEPÇÕES DOCENTES E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO ENSINO DE GEOGRAFIA	80
4.1 Entrevistas Semiestruturadas	81
4.1.1 Entrevistas Semiestruturadas: análise e interpretação de resultados	84
4.1.1.1 Abordagem da Lei nº 10.639/03 nos livros didáticos de Geografia	85
4.1.1.2 Desafios enfrentados pelos professores de Geografia	87
4.1.1.3 Estratégias e práticas pedagógicas utilizadas	91
4.1.1.4 Reflexões e perspectivas docentes	95
4.2 Divulgação das respostas do formulário - A abordagem da Lei 10.639/03 no ensino de Geografia (Ensino Fundamental – anos finais)	99
4.3 Análise dos dados	107

5 PROPOSTAS DIDÁTICAS E ANÁLISE CRÍTICA DOS MATERIAIS: CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA GEOGRAFIA ESCOLAR	109
5.1 Proposta de aula 6º ano: relação ser humano – natureza – sociedade e o trabalho na transformação do espaço geográfico/ espaço geográfico e desigualdades	111
5.2 Proposta de aula 7º ano: indicadores demográficos básicos e desigualdades raciais	117
5.3 Proposta de aula 8º ano: as dinâmicas das populações americanas e africanas na atualidade/ migrações e desigualdades	122
5.4 Proposta de aula 9º ano: globalização, desenvolvimento tecnológico e relações étnico-raciais	128
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE A - Roteiro da entrevista semiestruturada aplicada	141
APÊNDICE B – Cronograma das entrevistas semiestruturadas	143
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	144
APÊNDICE D – Dados dos professores entrevistados	146
APÊNDICE E – Tempo de entrevista	147
APÊNDICE F – Questionário Formulário Google	148
APÊNDICE G – Caderno Pedagógico - Pedagogias Geográficas e Educação Antirracista: Sequências Didáticas para os Anos Finais do Ensino Fundamental	151

1 INTRODUÇÃO

Considerando que o racismo estrutural constitui um dos elementos centrais da sociedade brasileira, esta pesquisa tem como propósito contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental. O objetivo principal consiste em analisar as estratégias de ensino que favoreçam a integração dos conteúdos geográficos à Lei nº 10.639/03, bem como investigar a forma como essa legislação é contemplada no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal.

A pesquisa fundamenta-se na perspectiva das pedagogias geográficas, que compreendem o ensino da Geografia como um meio de problematizar a realidade e promover uma leitura crítica do espaço, levando em conta as dinâmicas sociais, econômicas e culturais. Dessa forma, ao integrar as relações étnico-raciais ao ensino geográfico, esta pesquisa busca contribuir para a construção de uma educação antirracista, alinhada ao compromisso de combater desigualdades estruturais e promover o reconhecimento da diversidade cultural na escola.

A Lei nº 10.639/03 foi instituída com o propósito de promover o reconhecimento e a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira, tornando obrigatória a abordagem dessa temática em todos os componentes curriculares da educação básica. No âmbito da Geografia, ciência que investiga as relações entre sociedade e espaço, a discussão das desigualdades raciais torna-se imprescindível, uma vez que tais desigualdades se materializam de forma expressiva no território, evidenciando processos históricos de exclusão, marginalização e segregação socioespacial, bem como as múltiplas formas de resistência protagonizadas pelas populações afrodescendentes.

Inicialmente, o estudo propõe uma discussão acerca do eurocentrismo e da herança da escravidão no Brasil, analisando suas implicações na conformação da estrutura social e educacional do país. Nesse contexto, o mito da democracia racial será problematizado à luz de dados empíricos e análises críticas que evidenciam a permanência das desigualdades raciais. Ademais, será examinada a trajetória legislativa brasileira, com destaque para dispositivos legais que, historicamente, limitaram o acesso da população negra à educação formal, assim como para as lutas e reivindicações do Movimento Negro, que culminaram na promulgação da Lei nº 10.639/03.

Na sequência, serão analisadas as legislações que consolidam a obrigatoriedade do

ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nas instituições escolares. Também será discutido o papel da escola na formação cidadã e a responsabilidade dos docentes nesse processo, com ênfase na atuação do professor de Geografia e em sua contribuição para a construção de um ensino crítico, reflexivo e comprometido com a educação antirracista.

Depois, a pesquisa examinará os conteúdos de Geografia presentes no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, bem como outros documentos orientadores relacionados aos temas transversais, com o objetivo de identificar de que forma a Lei nº 10.639/03 é contemplada. A partir dessa análise, será estabelecida uma correlação entre os conteúdos programáticos da Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental e as temáticas étnico-raciais, possibilitando a elaboração de um produto educacional como resultado da investigação.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adotará uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com professores de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como a aplicação de um formulário com questões abertas e fechadas. As entrevistas semiestruturadas possibilitarão compreender as percepções, experiências e práticas pedagógicas dos docentes no que se refere à abordagem das relações étnico-raciais e à implementação da Lei nº 10.639/03 no ensino de Geografia. O formulário, por sua vez, permitirá ampliar o alcance da investigação, sistematizando informações sobre a formação docente, o uso de materiais didáticos e a inserção do tema no cotidiano escolar.

Como desdobramento da análise dos dados e da revisão teórico-documental, a pesquisa culminará na elaboração de atividades complementares e/ou sequências didáticas voltadas às turmas do Ensino Fundamental, com o objetivo de subsidiar práticas pedagógicas que integrem os conteúdos geográficos à perspectiva da educação antirracista.

Para justificar a escolha do tema desta pesquisa, apresentam-se, inicialmente, dados demográficos com recortes raciais, considerando tanto a escala nacional quanto a regional, com ênfase no Distrito Federal, contexto no qual se desenvolve a prática docente da pesquisadora como professora de Geografia na rede pública de ensino.

De acordo com o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), 55,5% da população brasileira se autodeclara preta ou parda, o que consolida o Brasil como o país com a maior população negra fora do continente africano. Em âmbito local, a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD), realizada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN, 2022), indica que 57,4% da população do Distrito Federal se identifica como preta ou parda. Esse cenário reflete-se

diretamente no contexto educacional, uma vez que, segundo dados do Censo Escolar (BRASIL, 2024), mais da metade dos estudantes pretos e pardos está matriculada em escolas públicas, evidenciando um recorte racial significativo no acesso e na permanência na educação básica.

Nesse sentido, a escola pública constitui um espaço central de análise desta pesquisa, uma vez que é nesse contexto que se expressam, de forma mais evidente, as desigualdades sociais e raciais historicamente produzidas. A insuficiência de investimentos em políticas públicas educacionais de qualidade incide, sobretudo, sobre as escolas localizadas em áreas periféricas das cidades, territórios nos quais se concentram majoritariamente as populações negras. Cavalleiro (2024, p. 119) destaca que, “em muitas escolas públicas, a diversidade racial permanece aparentemente diluída no cotidiano escolar, como se não constituísse aspecto importante para a formação de alunos e alunas”. A autora acrescenta que essa situação se torna ainda mais preocupante no contexto das escolas privadas, onde a presença de estudantes negros é reduzida, limitando as possibilidades de conflito, debate e reflexão sobre as relações raciais.

Diante desse panorama, torna-se fundamental reconhecer que muitos estudantes negros vivenciam cotidianamente um sistema educacional que pouco valoriza suas ancestralidades e que, frequentemente, não lhes assegura representatividade social e cultural, inclusive no ambiente escolar — espaço no qual passam parte significativa de suas trajetórias formativas.

O papel da escola, portanto, extrapola a mera transmissão de conteúdos previstos no currículo formal. Cabe à instituição escolar contribuir para a formação do pensamento crítico, promovendo a reflexão acerca das dinâmicas sociais e históricas que estruturam a realidade vivida pelos estudantes. Nessa perspectiva, a escola configura-se como um espaço potencial de transformação social, devendo promover práticas educativas que fortaleçam a identidade, o sentimento de pertencimento e a participação ativa dos sujeitos na sociedade, especialmente no que se refere ao enfrentamento do racismo. Sobre a função da escola no combate ao racismo, as Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação - MEC diz 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. 16).

O foco central desta pesquisa recai sobre a questão racial no contexto educacional. Como forma de valorização da história e da cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, foi sancionada, em 2003, a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que tornou obrigatória a inclusão do

ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos da educação básica. Essa legislação representa uma conquista histórica do movimento negro e um importante marco no combate ao racismo por meio da educação.

No contexto do Distrito Federal, o Currículo em Movimento da Educação Básica (SEEDF, 2018) constitui o principal documento orientador da prática docente. No entanto, observa-se que esse currículo apresenta lacunas significativas no que se refere ao suporte teórico e metodológico para a abordagem sistemática da temática racial nas aulas. Embora seus pressupostos reconheçam o desenvolvimento historicamente desigual da educação e a necessidade de enfrentamento dessas desigualdades, sua operacionalização não assegura, de forma efetiva, a aplicação da Lei nº 10.639/03. A legislação é tratada como tema transversal que, em tese, deveria perpassar todas as áreas do conhecimento, mas que, na prática, nem sempre se concretiza. Predomina, muitas vezes, uma abordagem pontual da cultura afro-brasileira, restrita a datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, em detrimento de uma inserção contínua e articulada ao longo do ano letivo. Nos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento há um reconhecimento sobre o processo histórico que gerou um desenvolvimento desigual da educação que é inaceitável e deve ser combatido:

A história da escola pública demonstra a parcialidade de seu atendimento, pois está direcionada ao território urbano e segue uma matriz cultural eurocêntrica, política e economicamente específica, o que ocasiona exclusão social de grupos particulares. A exclusão não é aleatória; recai sobre grupos específicos que sofrem (e enfrentam) preconceito, discriminação e, por fim, exclusão (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 40).

Essa limitação curricular impõe desafios significativos aos docentes, que, em sua maioria, foram formados sob uma perspectiva eurocêntrica e se veem diante da tarefa de combater o racismo e contribuir para a construção identitária dos estudantes negros sem um direcionamento pedagógico consistente. Diante desse cenário, emerge o seguinte questionamento: qual é a relação entre a Lei nº 10.639/03 e o ensino de Geografia enquanto instrumento para a construção de uma educação antirracista?

Parte-se do pressuposto de que a articulação entre os conteúdos da cultura africana e afro-brasileira e os fundamentos da Geografia pode desempenhar papel relevante na desconstrução de visões estereotipadas e preconceituosas acerca das populações negras. Ao evidenciar, no espaço escolar, as contribuições históricas, sociais e culturais dos povos africanos para a formação da sociedade contemporânea, amplia-se a compreensão dos estudantes sobre a diversidade e promove-se um ensino de Geografia crítico, contextualizado e comprometido com a equidade racial.

Nesse contexto, as pedagogias geográficas, compreendidas como práticas, métodos e abordagens voltadas ao ensino de Geografia, não se restringem à transmissão de conteúdos de forma neutra ou descontextualizada, mas visam à formação crítica e cidadã dos estudantes. Conforme afirma Cavalcanti (1998, p. 137), “ensinar é uma forma de intervenção intencional nos processos intelectuais e afetivos do aluno, buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento”.

Como etapa final desta pesquisa, será elaborada uma sequência didática destinada a professores de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental. Esse material terá como objetivo subsidiar a prática docente daqueles que desejam integrar a temática racial ao currículo escolar, contribuindo para uma implementação mais efetiva e significativa da Lei nº 10.639/03 no ensino de Geografia.

Embora a referida legislação represente um avanço importante na promoção da valorização da identidade negra e no enfrentamento do racismo estrutural por meio da educação, sua efetivação no ensino de Geografia ainda enfrenta desafios expressivos, especialmente no âmbito do Currículo em Movimento do Distrito Federal. A ausência de diretrizes mais detalhadas, a escassez de materiais didáticos específicos e a insuficiência de formação continuada dificultam a aplicação sistemática da lei na disciplina. Ainda assim, o ensino de Geografia, ao abordar as dinâmicas territoriais, sociais e econômicas, apresenta elevado potencial para problematizar as desigualdades raciais e suas expressões espaciais, potencial este que, muitas vezes, permanece subexplorado.

Diante desse cenário, esta pesquisa tem como objetivo investigar os desafios enfrentados por professores de Geografia na implementação da Lei nº 10.639/03, analisar de que maneira a temática racial é contemplada no Currículo em Movimento do Distrito Federal e propor sequências didáticas que possibilitem uma abordagem crítica e contextualizada da questão racial no ensino geográfico. A investigação insere-se na perspectiva das pedagogias geográficas, compreendendo a escola como espaço de formação crítica e emancipatória, fundamental para a construção de uma educação antirracista.

1.1 Objetivos

Essa pesquisa tem como objetivo geral: analisar como o ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental incorpora a Lei nº 10.639/03 e as relações étnico-raciais, considerando o currículo oficial do Distrito Federal, as práticas pedagógicas docentes e a

elaboração de propostas didáticas voltadas à educação antirracista. E como objetivos específicos: 1) Examinar como a Lei nº 10.639/03 e a Educação das Relações Étnico-Raciais são abordadas nos documentos curriculares oficiais que orientam o ensino de Geografia no Distrito Federal, identificando limites, contradições e possibilidades de aplicação no contexto escolar; 2) Investigar as percepções, os desafios e as estratégias adotadas por professores de Geografia da rede pública do Distrito Federal na abordagem da temática racial em suas práticas pedagógicas, a partir de entrevistas semiestruturadas e da análise de materiais didáticos; e 3) Elaborar sequências didáticas para o ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental que articulem conteúdos geográficos e temáticas raciais, fundamentadas nas pedagogias geográficas, como subsídio à prática docente e à promoção de uma educação antirracista.

1.2 Metodologia

A definição do método constitui etapa fundamental para assegurar a coerência teórico-metodológica do conhecimento geográfico. Conforme argumenta Sposito (2004, p.27), o método não deve ser compreendido apenas como um conjunto de técnicas ou procedimentos, mas como um processo intelectual que orienta a interpretação da realidade a partir de fundamentos teóricos específicos. Nesse sentido, a escolha metodológica está diretamente relacionada à intencionalidade do pesquisador, bem como às técnicas empregadas e às formas de análise dos dados.

Esta pesquisa parte da necessidade de repensar as práticas pedagógicas no ensino de Geografia, integrando de maneira mais consistente e sistemática as temáticas raciais. Para tanto, adota-se o método dialético, por possibilitar a análise crítica dos pressupostos teóricos e dos conteúdos programáticos presentes no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, compreendendo-os em sua totalidade histórica e social, bem como identificando contradições, limites e lacunas na abordagem das relações étnico-raciais.

Nessa perspectiva, a teoria é entendida como instrumento de apreensão da realidade concreta, capaz de reproduzir, no plano do pensamento, a estrutura e a dinâmica do objeto investigado. Conforme destaca Netto (1991, p. 5), “o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador”. Para Marx, segundo o autor, a teoria constitui a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa.

Dessa forma, a análise do Currículo em Movimento do Distrito Federal é conduzida de maneira crítica e fundamentada, com o objetivo de identificar as tensões existentes entre a obrigatoriedade legal estabelecida pela Lei nº 10.639/03 e sua efetiva materialização no ensino de Geografia. Busca-se, ainda, compreender os impactos da ausência de uma abordagem estruturada das relações étnico-raciais na formação dos estudantes e na valorização da história e da cultura afro-brasileira no contexto escolar.

A abordagem dialética permite compreender a realidade educacional em sua dinamicidade e complexidade, reconhecendo as contradições inerentes ao currículo e às práticas pedagógicas. Conforme afirma Sposito (2004):

No método dialético o sujeito se constrói e se transforma vis-à-vis o objeto e vice-versa. Nesse caso, teremos as antíteses e as teses em constante contradição e movimento. Geralmente, os trabalhos que se utilizam desse método se caracterizam por ser mais críticos da realidade por sua concretude e pelo fato de mostrarem as contradições existentes no objeto pesquisado (SPOSITO, 2004, p. 46).

No âmbito do método dialético, esta investigação estrutura-se a partir da relação entre tese e antítese. A tese refere-se à existência da Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, bem como ao Currículo em Movimento do Distrito Federal, que, enquanto documento orientador da prática pedagógica, deveria assegurar a inserção desses conteúdos em todas as disciplinas. A antítese manifesta-se nas limitações do referido currículo, que não apresenta diretrizes específicas para a implementação da legislação no ensino de Geografia, tratando a temática racial predominantemente como conteúdo transversal.

Como consequência dessa lacuna curricular, os professores da rede pública de ensino enfrentam dificuldades para acessar materiais didáticos e orientações pedagógicas que possibilitem a articulação entre os conteúdos geográficos e as questões raciais, bem como a valorização da história e da cultura afro-brasileira em suas práticas docentes. Essa contradição evidencia o distanciamento entre a legislação educacional e a realidade vivenciada nas escolas.

Como destaca Leandro Konder, a dialética exige um esforço contínuo de análise e síntese, permitindo a compreensão da realidade em sua complexidade:

A dialética é muito mais exigente do que o irracionalismo. Para reconhecer as totalidades em que a realidade está efetivamente articulada (em vez de inventar totalidades e procurar enquadrar nelas a realidade), o pensamento dialético é obrigado a um paciente trabalho: é obrigado a identificar, com esforço, gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o “tecido” de cada totalidade, que dão “vida” a cada totalidade (KONDER, 2008, p. 43).

Nesse sentido, a investigação dialética aplicada ao campo educacional exige um trabalho rigoroso de análise das relações sociais e históricas, evitando interpretações superficiais que reforcem narrativas hegemônicas, o que se torna fundamental para a efetivação da Lei nº 10.639/03. Tal abordagem possibilita a desconstrução de paradigmas eurocêntricos e a inserção da cultura afro-brasileira no ensino de Geografia de forma crítica e significativa.

A presente pesquisa tem como desfecho a elaboração de sequências didáticas que integrem os conteúdos geográficos às questões raciais, buscando minimizar as lacunas existentes entre a obrigatoriedade legal e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas nas escolas. A proposta visa oferecer aos docentes instrumentos pedagógicos concretos que favoreçam a abordagem da temática racial no ensino de Geografia, contribuindo para uma educação crítica, contextualizada e comprometida com a equidade racial.

Considerando a amplitude da exigência legal de inclusão desses conteúdos em toda a educação básica, a pesquisa realiza um recorte específico, concentrando-se no Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano), etapa considerada estratégica para a consolidação do pensamento crítico e da consciência social dos estudantes.

À luz do materialismo histórico-dialético, compreende-se que a realidade social e educacional se encontra em permanente transformação. Conforme afirma Marconi (2003, p. 101), “para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está acabada, encontrando-se sempre em vias de se transformar”. Essa concepção fundamenta a compreensão de que a educação constitui um campo de disputas e possibilidades de intervenção na realidade.

Dessa maneira, a pesquisa insere-se na perspectiva da dialética marxista ou materialista-histórica, ao analisar as contradições entre a legislação educacional e as práticas pedagógicas, considerando os condicionantes sociais, políticos e históricos que influenciam a implementação da Lei nº 10.639/03 no ensino de Geografia. Conforme Frigotto (1989, p.79), a dialética materialista constitui um movimento articulado de crítica, construção de novos conhecimentos e síntese orientada para a ação transformadora.

Ainda sobre essa concepção, Frigotto afirma que:

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, nesse sentido, antecede ao método. Esta constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. (FRIGOTTO, 1989, p. 77)

Assim, esta investigação fundamenta-se no materialismo histórico-dialético ao

compreender o racismo como uma construção histórica e estrutural, indissociável das relações sociais, econômicas e políticas que conformam a sociedade brasileira. Parte-se do pressuposto de que o ensino de Geografia, enquanto prática social, integra uma totalidade contraditória, na qual a escola e o currículo se configuram como espaços de disputa entre a reprodução e o enfrentamento das desigualdades raciais. A análise das práticas pedagógicas, do currículo oficial e dos livros didáticos considera, portanto, as determinações históricas e materiais que condicionam tais processos, sem desconsiderar as possibilidades de resistência e transformação presentes na ação docente.

Ao articular teoria e prática por meio da proposição de sequências didáticas, a pesquisa assume o princípio da práxis como eixo estruturante, buscando contribuir para a construção de uma educação antirracista. Nesse contexto, a pedagogia geográfica — compreendida como prática pedagógica que promove a reflexão crítica sobre o espaço e a realidade social — configura-se como forma de intervenção necessária diante da escassez de materiais didáticos que auxiliem os docentes na abordagem das questões raciais.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, por buscar compreender significados, percepções e práticas relacionadas ao ensino de Geografia e à educação antirracista. Apresenta, ainda, caráter aplicado, uma vez que se propõe à elaboração de um produto educacional, materializado na construção de sequências didáticas destinadas aos professores de Geografia da rede pública do Distrito Federal.

No contexto da pesquisa qualitativa, Chizzotti (2003, p. 229) destaca que temas relacionados a classe, gênero, etnia e raça introduzem novas questões teóricas e metodológicas ao campo científico, deslocando problemáticas historicamente marginalizadas para o centro do debate acadêmico. Nesse sentido, a escola, enquanto espaço plural e diverso, assume papel fundamental na problematização dessas questões, possibilitando a construção de práticas educativas que reconheçam as múltiplas vivências e realidades dos estudantes.

Por fim, a noção de práxis, central na dialética marxista, materializa-se nesta pesquisa ao articular a reflexão teórica com a análise documental do currículo e dos livros didáticos, a realização de entrevistas semiestruturadas e a proposição de sequências didáticas. Tal articulação expressa um compromisso explícito com a formação crítica dos estudantes e com a superação de práticas pedagógicas racialmente excludentes no ensino de Geografia.

1.3 Procedimentos de pesquisa

O primeiro procedimento metodológico adotado nesta pesquisa consiste na análise documental de documentos oficiais que orientam o ensino de Geografia, com o objetivo de compreender de que maneira as temáticas raciais e a Educação das Relações Étnico-Raciais são contempladas nos referenciais normativos. Para tanto, serão analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Geografia, os pressupostos teóricos e legais da Lei nº 10.639/03, bem como o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal. Essa análise permitirá identificar se, e de que forma, os conteúdos relativos à história e à cultura afro-brasileira e africana estão inseridos nesses documentos, além de evidenciar possíveis lacunas, silenciamentos e contradições.

No que se refere à fundamentação teórica, será realizada uma pesquisa bibliográfica que contemple autores que discutem a formação do professor de Geografia, as pedagogias geográficas, a educação antirracista e a inserção das temáticas raciais no currículo escolar. As contribuições de Cavalcanti (1998) e Callai (2013) serão centrais para a compreensão do papel docente e das práticas pedagógicas no ensino de Geografia, especialmente no que diz respeito à construção de abordagens contextualizadas e críticas. Pinheiro (2023) fundamentará a discussão sobre a formação de educadores antirracistas, oferecendo subsídios teóricos para a análise das práticas relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais no espaço escolar.

A obra de Fanon (2008) será incorporada à bibliografia com o intuito de aprofundar a crítica ao currículo adotado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, sobretudo no que se refere às representações da população negra no ambiente escolar. Considerando que a maioria dos estudantes da rede pública é composta por sujeitos pretos e pardos, a ausência ou a marginalização de conteúdos que valorizem suas histórias e culturas contribui para a reprodução de um modelo educacional eurocentrado e excludente. As contribuições de Freire (1987) serão mobilizadas para a análise do racismo estrutural no contexto escolar, destacando a importância de uma educação dialógica, crítica e libertadora, orientada para a transformação social.

No tocante à discussão sobre a importância da Lei nº 10.639/03 e os desafios de sua implementação na educação básica, Munanga (1999) fornecerá subsídios teóricos ao tratar das dificuldades históricas da construção de uma educação antirracista no Brasil. Gomes (2012), por sua vez, contribuirá com propostas e estratégias pedagógicas para o ensino da cultura afro-brasileira na escola, dialogando diretamente com a elaboração das sequências didáticas previstas como produto educacional desta pesquisa.

Para o capítulo que aborda as sequências didáticas e o produto educacional, a obra de Zabala (1998) oferecerá fundamentação teórica para a estruturação dessas sequências, auxiliando na definição de estratégias pedagógicas coerentes com os objetivos propostos. Libâneo (2017) contribuirá para a reflexão acerca do papel do professor na mediação do conhecimento e na organização do trabalho pedagógico.

Além disso, será realizada uma análise crítica de dois livros didáticos de Geografia utilizados nos anos finais do Ensino Fundamental na rede pública do Distrito Federal. O objetivo dessa etapa é identificar de que maneira esses materiais abordam a Lei nº 10.639/03 e se contribuem para o enfrentamento do racismo no ambiente escolar. Esse procedimento possibilita articular a análise teórica e documental às práticas pedagógicas concretas, ampliando a compreensão sobre os limites e as potencialidades da implementação de uma educação antirracista no cotidiano escolar.

Como parte fundamental da pesquisa, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com professores de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. As entrevistas têm como objetivo compreender as percepções docentes acerca da implementação da Lei nº 10.639/03, das condicionantes curriculares e das estratégias pedagógicas utilizadas no ensino de Geografia. As entrevistas serão gravadas, mediante consentimento dos participantes, posteriormente transcritas e analisadas por meio da análise temática, possibilitando a identificação de categorias centrais, tais como formação docente, recursos didáticos, apoio institucional e resistências presentes no contexto escolar.

A entrevista semiestruturada caracteriza-se pela utilização de um roteiro de questões previamente elaboradas, sem a obrigatoriedade de seguir rigidamente a ordem ou a formulação das perguntas, permitindo maior flexibilidade na condução da entrevista. Conforme Manzini (1991, p. 154), esse tipo de entrevista se concentra em um tema específico, a partir de perguntas principais, que podem ser complementadas por questões emergentes ao longo da interação, desde que pertinentes aos objetivos da pesquisa.

As entrevistas desempenharão um papel duplo na investigação: por um lado, permitirão compreender as condições reais de implementação da Lei nº 10.639/03 no cotidiano escolar; por outro, contribuirão para a validação, o ajuste e a contextualização do produto educacional proposto. Esse procedimento possibilitará acessar experiências, percepções, dificuldades e saberes docentes que não se manifestam nos documentos oficiais ou na análise de currículos e livros didáticos, evidenciando, inclusive, lacunas de formação inicial e continuada, bem como a necessidade de maior apoio institucional.

O roteiro das entrevistas será composto por questões relacionadas à formação docente, às práticas pedagógicas, aos materiais didáticos disponíveis e às percepções sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino de Geografia. As perguntas que compõem o roteiro são:

1. Em sua prática pedagógica, você já trabalhou conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana? Se sim, de que forma? E em quais períodos (bimestres) do ano letivo?
2. Quais são os principais desafios que você encontra para inserir a temática das relações étnico-raciais em suas aulas de Geografia?
3. Os livros didáticos utilizados na escola contemplam adequadamente as questões raciais?
4. Você acredita que a formação inicial e/ou continuada dos professores oferece subsídios suficientes para trabalhar a temática racial no ensino de Geografia?
5. Quais estratégias ou metodologias você considera ou consideraria mais eficazes para promover uma educação antirracista no ensino de Geografia? Se possível, aponte soluções para fortalecer o trabalho docente voltado à implementação da Lei 10.639/03 na disciplina de Geografia.

2 A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA ESCOLA: RESPONSABILIDADES, LEIS E PRÁTICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

“Nós temos começo, meio e começo de novo”
Nego Bispo, 2018

A compreensão das relações étnico-raciais no Brasil exige um olhar que articule passado e presente, considerando os efeitos persistentes do racismo estrutural na sociedade e, particularmente, no espaço escolar. A história da população negra no país é marcada por processos de violência, resistência e luta por direitos, desde a escravização até os dias atuais. Essa trajetória evidencia que as desigualdades educacionais não podem ser analisadas de forma isolada, mas como reflexo direto de uma estrutura social excludente.

Nesse contexto, o Movimento Negro desempenhou papel central na denúncia das práticas racistas e na reivindicação por políticas públicas que garantissem a valorização da história e cultura afro-brasileira. A promulgação da Lei 10.639/03 representa um marco nessa luta, ao reconhecer a necessidade de incorporar ao currículo escolar conteúdos que promovam a equidade racial e a formação de uma consciência crítica.

Diante disso, este capítulo discute os fundamentos históricos, políticos e educacionais que sustentam a implementação da educação antirracista, destacando tanto os desafios quanto as possibilidades para a prática pedagógica em Geografia. Busca-se evidenciar como o espaço escolar pode se tornar um território de resistência, no qual o ensino ultrapassa a transmissão de conteúdos e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

2.1 Territorialização afro-diaspórica da população negra no Brasil: espacialidades do racismo e luta por educação

A sociedade brasileira é historicamente marcada por profundas desigualdades estruturais, fundamentadas no racismo e articuladas às dimensões de classe social e gênero. Tais desigualdades persistem até a contemporaneidade, refletindo-se na maior exposição da população negra a condições de vulnerabilidade social, pobreza e violência, bem como nas restrições sistemáticas ao acesso à alfabetização, à educação básica e ao ensino superior.

Após a abolição formal da escravidão, em 1888, consolidou-se no imaginário social a ideia de que os negros recém-libertos passariam a viver em condições de igualdade em relação ao restante da população. Esse ideário foi amplamente difundido por discursos políticos e intelectuais, sustentando a noção de que a miscigenação teria produzido uma sociedade harmoniosa e isenta de preconceitos raciais. A partir da década de 1930, tal perspectiva ganhou ainda mais força, sendo incorporada como elemento positivo da identidade nacional. Nesse contexto, Freyre (2003) argumentou que:

O negro no Brasil, nas suas relações com a cultura e com o tipo de sociedade que aqui se vem desenvolvendo, deve ser considerado principalmente sob o critério da história social e econômica. Da antropologia cultural. Daí ser impossível – insistamos nesse ponto – separá-lo da condição degradante de escravos, dentro da qual abafaram-se nele muitas das suas melhores tendências criadoras e normais para acentuarem-se outras, artificiais e até mórbidas (FREYRE, 2003, p. 404).

O autor ainda sustentou que, em um país no qual as contribuições culturais do negro africano e de seus descendentes teriam sido aceitas, não haveria espaço para contradições raciais profundas, minimizando o papel do preconceito de cor. Contudo, ele próprio reconheceu que, mesmo no Brasil, considerado por ele favorável ao mulato, manifestavam-se complexos de inferioridade resultantes da pressão dos preconceitos raciais (Freyre, 2003).

Posteriormente, a partir do avanço dos estudos sociológicos e da atuação dos movimentos sociais negros, a noção de democracia racial passou a ser amplamente questionada e desmistificada, sendo compreendida como um mito. Fernandes (2008) demonstrou que:

É muito difícil, em nossos dias, reconstruir e interpretar com objetividades as disposições que orientaram os ajustamentos raciais dos “brancos” durante a fase de consolidação da ordem social competitiva na cidade de São Paulo. Duas coisas, porém, parecem claras. Primeiro, a perpetuação, em bloco, de padrões de relações raciais elaborados sob a égide da escravidão e da dominação senhorial, tão nociva para o “homem de cor” produziu-se independentemente de qualquer temor, por parte dos “brancos” das prováveis consequências econômicas, sociais ou políticas da igualdade racial e da livre competição com os “negros” (FERNANDES, 2008, p. 304).

A compreensão do racismo como elemento estruturante da sociedade brasileira também é discutida por Carneiro (2005), que analisa como as desigualdades raciais foram historicamente naturalizadas nas instituições sociais, políticas e educacionais do país. Para a autora, o racismo no Brasil não se manifesta apenas em práticas discriminatórias explícitas, mas também em mecanismos mais sutis de exclusão e invisibilização que afetam a produção do conhecimento, a representação social e o acesso a direitos. Nesse contexto, a escola e o currículo escolar podem tanto reproduzir essas desigualdades quanto atuar como espaços de

questionamento e transformação dessas estruturas.

A trajetória histórica da população negra no Brasil é, portanto, atravessada por processos de violência, resistência e luta por direitos. O período da escravidão constitui um dos momentos mais brutais dessa história, no qual homens e mulheres negros foram reduzidos à condição de mercadoria, privados de seus direitos humanos e sistematicamente destituídos de suas referências culturais e saberes. Conforme destaca Mbembe (2014, p. 27), “[...] há bem pouco tempo, a ordem do mundo fundava-se num dualismo inaugural que encontrava parte de suas justificações no velho mito da superioridade racial”. Os efeitos dessas fabulações construídas no contexto europeu permanecem perceptíveis até a atualidade, uma vez que tais narrativas apresentavam como reais e objetivas concepções profundamente imaginárias sobre os povos colonizados (Mbembe, 2014).

O próprio conceito de raça, empregado historicamente para classificar os seres humanos, apresenta uma origem complexa e socialmente construída. Inicialmente restrito ao campo da zoologia, esse termo foi posteriormente apropriado pelo pensamento europeu moderno para nomear e hierarquizar populações não europeias, atribuindo-lhes características associadas à inferioridade, à animalização e à desumanização. Nesse sentido, Fanon (2008) evidencia como, ao longo do tempo, tanto a religião quanto a ciência contribuíram para legitimar — ou mesmo suavizar — o problema do preconceito racial, ao reconhecerem formalmente a humanidade do negro sem, contudo, enfrentarem as bases estruturais que sustentam a discriminação racial:

Com ardor, pus-me a inventariar, a sondar as vizinhanças. Através dos tempos, vimos a religião católica justificar e depois condenar a escravidão e as discriminações. Mas, ao reduzir tudo à noção de dignidade humana, eliminava-se o problema do preconceito. Os cientistas, após muitas reticências, admitiram que o preto era um ser humano; in vivo e in vitro o preto tinha-se revelado análogo ao branco; mesma morfologia, mesma histologia (FANON, 2008, p. 111).

Em diálogo com essa perspectiva, Souza argumenta que os indivíduos são constituídos em um contexto intersubjetivo pré-existente, permeado por ideias, valores morais e concepções implícitas de justiça, as quais passam a orientar suas percepções, práticas sociais e decisões no cotidiano (Souza, 2021, p. 54).

Embora não existam registros precisos sobre o número de africanos escravizados trazidos ao Brasil, estima-se que o país tenha sido o maior receptor de africanos escravizados nas Américas. Segundo Moura (1987, p. 18), “há quem estime em 50.000 o número de negros importados anualmente. Foi quando o escravo negro passou a ser chamado de ‘pés e mãos dos senhores’ e Angola, de ‘nervo das fábricas do Brasil’”. Essa população foi distribuída de forma

estratégica por diferentes regiões do território brasileiro, de modo a atender às demandas produtivas locais e, simultaneamente, dificultar a preservação de suas identidades culturais.

Nesse contexto, Mbembe (2014) destaca que as entidades territoriais coloniais foram forjadas pela violência da conquista e da sujeição, não se constituindo, em sua origem, como corpos políticos. O poder colonial operou, assim, na fabricação de raças, na classificação hierárquica dos grupos humanos e na manutenção de um estado permanente de hostilidade, cuja função era garantir a dominação:

No quadro da colonização, grupos que não reivindicavam nem as mesmas origens nem a mesma língua e menos ainda a mesma religião, foram levados a coabitar em entidades territoriais forjadas no ferro das conquistas. Se olharmos bem, essas entidades, pelo menos em sua origem, estavam longe de formar corpos políticos. O vínculo entre os grupos que as habitam encontra suas origens diretas na violência da guerra e da sujeição. Ele foi mantido por meio de modos de exercício de poder cuja função, entre outras, era literalmente fabricar raças, classificá-las, estipular as hierarquias necessárias entre elas, sendo que uma das tarefas do Estado era garantir a integridade e a pureza de cada uma delas, isto é, mantê-las todas numa condição de hostilidade permanente (MBEMBE, 2014, p. 82).

Como forma de resistência ao sistema escravocrata, os negros organizaram-se em quilombos, que proliferaram como expressão do protesto contra as condições desumanas impostas pela escravidão (Moura, 1987). Além de negar a liberdade, o regime escravista também restringia severamente o acesso à educação, compreendida como uma ameaça à ordem de dominação vigente.

A escravidão negava não apenas a liberdade, mas também a possibilidade de acesso à escolarização, uma vez que o conhecimento era compreendido como uma ameaça ao sistema de dominação. Antes mesmo da promulgação da Lei Áurea (1888), algumas medidas buscavam regular o futuro da população escravizada. Em 1867, o imperador Dom Pedro II chegou a levantar a hipótese de um processo de transição lento e gradual de liberdade dos filhos de escravizados, de modo a não comprometer a produção agrícola. A Lei do Ventre Livre (1871), por exemplo, declarava livres os filhos de mulheres escravizadas, mas não assegurava condições efetivas de cuidado e escolarização.

Conforme analisa Fonseca (2023), a responsabilidade pela criação e educação dessas crianças recaía, de forma limitada, sobre associações vinculadas ao Estado, enquanto os senhores permaneciam isentos de compromissos educacionais. Tais iniciativas não configuraram um processo de escolarização sistemática, mas sim ações paliativas, distantes da concepção de educação como direito fundamental. Ainda assim, esse modelo não representava um processo de escolarização sistemática, mas apenas medidas paliativas, distantes da

concepção de escola como espaço fundamental de aprendizagem e cidadania.

Desde aquele período até os dias de hoje há uma repetição de padrões que deixam o negro sempre aquém do processo de luta por igualdade racial. Fernandes (2008) explica como:

A mais completa e extrema assimetria continuava a imperar na convivência entre “negros”, “brancos” e seus descendentes mestiços. E não se tratava de uma assimetria nascida da livre competição racial ou das desigualdades inerentes ao regime de classes. Porém, de uma assimetria monolítica, rígida e implacável, que não deixava alternativa – ou o ajustamento esperando; ou a autoexclusão (FERNANDES, 2008, p. 345, 346).

Desde o período imperial, as legislações insistiam em segregar a população negra. A escolarização era privilégio da elite branca, enquanto os negros, não reconhecidos como cidadãos, permaneciam excluídos do acesso à educação primária gratuita. Mesmo após a promulgação de leis que prometiam liberdade parcial, a ausência de políticas públicas efetivas e a resistência dos escravocratas inviabilizavam a proteção e a inserção dos negros em uma vida social digna.

No final da década de 1870, surgiram, em alguns locais do país, escolas noturnas destinadas a trabalhadores negros. Contudo, a frequência era mínima: muitos não tinham sequer conhecimento da existência dessas escolas, outros precisavam de autorização dos senhores para frequentá-las, e, em grande parte dos casos, o trabalho exaustivo inviabilizava qualquer possibilidade de comparecimento. Assim, o acesso à educação, ainda que teoricamente permitido em algumas circunstâncias, não se configurava como um direito real e efetivo.

Não é difícil deduzir porque, mesmo havendo escola para trabalhadores, a frequência era muito pequena. O pensamento elitista dos senhores de escravos não concebia a oportunidade de estudos para seus trabalhadores. Por outro lado, o labor exaustivo a que estavam sujeitos os trabalhadores não eram motivados para frequentar escola noturna, principalmente para pessoas que não tinham acesso a informações e suas perspectivas de futuro não ultrapassavam as cercas das terras senhoriais (GONÇALVES, 2019, p. 165).

Apesar do reconhecimento da importância da educação formal, seu acesso foi historicamente restrito, resultando em um legado de desigualdades que perdura até os dias atuais. A Lei do Ventre Livre, embora carregada de promessas, revelou-se insuficiente diante da força do sistema escravista e da estrutura econômica que sustentava o país. Tanto no período escravocrata quanto no pós-abolição, o acesso da população negra à educação foi sistematicamente cerceado por preconceitos e práticas discriminatórias.

Portanto, entender as origens dessas restrições educacionais e sua consolidação ao longo do século XIX é essencial para compreender o cenário que se desenvolveu no período pós-abolição. A exclusão da população negra do sistema educacional, formalizada por legislações específicas, continuou a moldar as oportunidades de inserção social e econômica dessa parcela da população, cujos reflexos permanecem até os dias atuais. A luta por educação para todos, portanto, se revela como uma das frentes mais complexas e duradouras da resistência negra no Brasil (FERREIRA, 2024, p. 24).

Tanto no período escravocrata, quanto no pós-abolição, o acesso à educação para o negro sempre foi limitado por dificuldades que envolviam preconceitos e discriminações. Assim como hoje, a população negra escravizada não aceitou passivamente a negação do direito à educação, uns com os outros buscavam aprender a ler, escrever e se informar politicamente. Nesse cenário, o aprendizado da leitura e da escrita passou a ser uma ferramenta fundamental de resistência e afirmação da identidade, sendo crucial tanto para a sobrevivência quanto para a busca por direitos e cidadania plena (Gomes, 2017). O aprendizado da leitura e da escrita constituiu-se, assim, como prática política e estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural.

A Lei Áurea, sancionada em 13 de maio de 1888, marcou o fim jurídico da escravidão, mas não foi acompanhada de políticas públicas capazes de garantir a inserção social, econômica e educacional da população negra recém-liberta. Conforme analisa Fernandes (2008), a transição para o trabalho livre ocorreu sem assistência ou garantias institucionais, transferindo aos libertos a responsabilidade por sua sobrevivência em um contexto profundamente desigual:

A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou outra qualquer instituição assumissem encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. O liberto se viu convertido sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva (FERNANDES, 2008, p. 29).

Desse modo, o sistema escravista deixou marcas profundas na sociedade brasileira, cujos efeitos se estendem até o século XXI. O acesso e a permanência da população negra no sistema educacional sempre estiveram associados a lutas constantes, condicionadas por estruturas raciais herdadas do período colonial. A superação dessas desigualdades exige, portanto, a articulação entre políticas públicas comprometidas com a equidade racial e a formação continuada de docentes capazes de integrar o currículo às legislações vigentes. Somente a partir dessa articulação será possível promover práticas educativas que garantam visibilidade aos estudantes negros e contribuam para a construção de uma educação

verdadeiramente democrática e antirracista.

2.2 Movimento Negro no Brasil: resistência territorial e conquistas políticas

Para compreender a inserção da temática das relações étnico-raciais no espaço escolar, torna-se imprescindível reconhecer o papel histórico e político do Movimento Negro na construção das conquistas sociais e educacionais atualmente asseguradas por dispositivos legais. Os direitos hoje formalizados são resultado de um longo processo de luta coletiva, anterior à institucionalização das políticas públicas, incluindo a promulgação da Lei nº 10.639/03.

A trajetória do Movimento Negro no Brasil é marcada por práticas de resistência que remontam ao período da escravização, quando povos africanos de diferentes etnias, línguas e culturas foram trazidos de forma compulsória ao território brasileiro. Essa diversidade foi estrategicamente utilizada como mecanismo de dominação, com o objetivo de dificultar a comunicação e impedir a formação de vínculos coletivos. Ainda assim, mesmo sob condições extremas de violência e desumanização, esses grupos articularam formas de resistência cultural, política e simbólica, dando origem a experiências coletivas como os quilombos e os cultos de matriz africana, que podem ser compreendidos como práticas iniciais de organização política e de afirmação identitária.

Nesse sentido, Haesbaert (2021) conceitua os aquilombamentos como territórios de re-existência, espaços nos quais a resistência não se limita à oposição direta ao poder, mas se materializa na produção de outras formas de existência, territorialidade e sociabilidade, desafiando a lógica colonial e escravista.

[...] uma condição muito importante para o fortalecimento da territorialização de um grupo está ligada ao grau de ameaça que ele sofre por parte de outros grupos. Esses distintos graus de ameaça –e, conseqüentemente, de reação à intimidação sofrida– implicam outra forma de interpretação das distintas modalidades de território/territorialização (HAESBAERT, 2021, p. 208).

Com a promulgação da Lei Áurea, em 1888, o fim jurídico da escravidão não foi acompanhado por políticas públicas de inclusão social ou de reparação histórica. A população negra permaneceu à margem da sociedade, sem acesso à terra, à educação e aos direitos básicos de cidadania. Durante a Primeira República (1889–1930), a exclusão foi aprofundada por legislações que criminalizavam a pobreza e a chamada “vadiagem”, atingindo de maneira

desproporcional os negros recém-libertos. A negação do direito ao voto aos analfabetos — condição na qual se concentrava grande parte da população negra — reforçou um modelo de exclusão racial, social e política que consolidou o racismo estrutural no país.

Ao analisar esse processo, Fernandes (1972) evidencia que a sociedade brasileira se organizou de modo a impedir a plena integração da população negra à ordem social competitiva, perpetuando desigualdades herdadas do regime escravocrata:

Se não existe um esforço sistemático e consciente para ignorar ou deturpar a verdadeira situação racial imperante, há pelo menos uma disposição para “esquecer o passado” e para “deixar que as coisas se resolvam por si mesmas”. Isso equivale, do ponto de vista e em termos da condição social do “negro” e do “mulato”, a uma condenação à desigualdade racial com tudo que ela representa num histórico construído pelo branco e para o branco (FERNANDES, 1972, p. 25).

Na década de 1930, surge a Frente Negra Brasileira (FNB), considerada o primeiro e único partido político negro da história do Brasil. Fundada por intelectuais, trabalhadores, estudantes e artistas negros, a FNB tinha como principais objetivos o combate ao racismo, a valorização da identidade negra e a promoção da educação como instrumento de emancipação social. O jornal *A Voz da Raça* constituiu-se como um importante meio de difusão dessas ideias, enfatizando a educação como estratégia fundamental de libertação e conscientização política.

Para transformá-lo em realidade, um grupo das “pessoas de cor” logo percebeu que era necessário unir-se e lutar coletivamente, por meio de reivindicações e projetos, pela conquista de respeito, reconhecimento, dignidade, empoderamento, participação política, emprego, educação, terra. Dessas bandeiras de luta, uma das prioritárias foi a da defesa da educação (DOMINGUES, 2008, p. 518).

Durante o Estado Novo (1937–1945), o regime ditatorial de Getúlio Vargas extinguiu os partidos políticos, incluindo a Frente Negra Brasileira. Ainda assim, sua atuação deixou um legado organizativo e político que influenciou profundamente as mobilizações posteriores do Movimento Negro.

No contexto da ditadura militar (1964–1985), a repressão política e o discurso de unidade nacional dificultaram a atuação dos movimentos sociais e silenciaram o debate sobre o racismo. Contudo, em 1978, a violência policial contra um jovem negro em São Paulo impulsionou a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), marco central da luta antirracista contemporânea. O MNU denunciou o mito da democracia racial, a violência de Estado e a exclusão sistemática da população negra, contribuindo diretamente para a consolidação das políticas afirmativas e para a formulação de legislações como a Lei nº 10.639/03.

A Constituição Federal de 1988, fruto do processo de redemocratização e da mobilização social, incorporou importantes reivindicações do Movimento Negro, como o reconhecimento dos direitos territoriais das comunidades quilombolas (Art. 68 do ADCT)¹ e a tipificação do racismo como crime inafiançável e imprescritível (Art. 5º, XLII)². Tais avanços representaram o reconhecimento, ainda que parcial, das demandas históricas por igualdade racial.

No campo educacional, a atuação do Movimento Negro foi decisiva para a aprovação da Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica. A inclusão desses conteúdos representa um marco no enfrentamento ao racismo institucional e na disputa por uma narrativa histórica mais plural e representativa.

A Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, intensificou esse processo, ao pressionar o Estado brasileiro a reconhecer oficialmente a existência do racismo estrutural e a assumir compromissos concretos, entre eles a reformulação curricular. Posteriormente, a Lei nº 11.645/08 ampliou esse escopo ao incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, reforçando o caráter plural da educação nacional.

A trajetória do Movimento Negro evidencia que nenhuma dessas conquistas foi concedida de forma espontânea. Todas resultaram de processos históricos de luta, resistência e organização política. Ainda hoje, o MNU permanece ativo, ao lado de outras organizações e coletivos que seguem atuando na defesa de políticas públicas, ações afirmativas e valorização da história e cultura afro-brasileira. Como afirma Fernandes (1972, p. 28) “o resultado foi que, três quartos de século após a Abolição, ainda são pouco numerosos os segmentos da “população de cor” que conseguiram se integrar efetivamente, na sociedade competitiva e nas classes sociais que a compõem”.

¹ Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

² O Art. 5º, inciso XLII, da Constituição Federal do Brasil estabelece que **a prática do racismo é um crime inafiançável e imprescritível**, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei, visando garantir a igualdade e combater a discriminação racial. Ele prevê que atos de racismo, que ofendem a dignidade humana e se baseiam em preconceito de raça, cor, etnia ou origem, são crimes que a justiça pode julgar a qualquer tempo, sem possibilidade de fiança, diferentemente da injúria racial, que é condicionada à representação da vítima.

2.3 Educação como ato político: o compromisso coletivo contra o racismo

A luta antirracista no contexto escolar não pode ser atribuída a um único sujeito ou grupo específico. Trata-se de uma responsabilidade coletiva que envolve professores, gestores, estudantes, famílias e o Estado. Conforme argumenta Freire (1994), a educação é um ato político, e os educadores não podem se eximir do compromisso com a transformação da realidade social. Nesse sentido, o enfrentamento ao racismo deve atravessar todas as dimensões da escola, desde o currículo até as relações interpessoais e institucionais.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens dos seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1994, p. 38).

No ambiente escolar, observa-se com frequência que a responsabilidade pelas ações antirracistas recai, de forma quase automática, sobre o(a) professor(a) negro(a). Tal expectativa, entretanto, não corresponde a um dever exclusivo, tampouco a uma obrigação derivada de sua identidade racial. Pelo contrário, essa lógica revela-se como uma expressão do racismo estrutural, uma vez que desresponsabiliza o corpo docente branco da luta pela equidade racial. O enfrentamento ao racismo deve ser compreendido como um compromisso ético e político de todos os profissionais da educação, independentemente de sua cor, origem ou pertencimento racial. Não cabe, portanto, à população negra a tarefa de educar a população branca sobre como não ser racista, pois essa é uma responsabilidade coletiva, que deve ser assumida de forma consciente e contínua por toda a comunidade escolar. Nesse sentido, Pinheiro (2023) afirma que:

Por mais antirracista que a pessoa branca seja, ela se beneficia do racismo, mesmo sem querer. E é disso que todo/a educador/a branco/a precisa se conscientizar, no mínimo. Nesse sentido, pautamos o fim da branquitude e, reforço, isso não versa sobre o extermínio de pessoas brancas, mas sobre o fim do sistema social que as privilegia (PINHEIRO, 2023, p. 37).

Inserido nesse debate, o conceito de lugar de fala tem sido, muitas vezes, interpretado de maneira equivocada. A escuta atenta das vozes negras e o reconhecimento da legitimidade de suas vivências não anulam, em hipótese alguma, a responsabilidade dos sujeitos não negros em se posicionarem criticamente diante das injustiças raciais. Ao contrário, exige-se de todos

os educadores uma reflexão constante sobre sua formação, sua postura ética e sua prática docente. Romper com o silêncio pedagógico que sustenta e reproduz desigualdades implica repensar o vocabulário empregado, as narrativas históricas privilegiadas e os materiais didáticos utilizados em sala de aula.

Como alerta Gomes (2012), a ausência de letramento racial nos cursos de formação inicial de professores não pode ser utilizada como justificativa para a inércia ou para a omissão; ao contrário, torna-se imprescindível buscar processos de formação continuada e assumir um compromisso efetivo com práticas pedagógicas antirracistas. Nessa mesma direção, Pinheiro (2023, p. 44) afirma que “não dá para perder a oportunidade de falar sobre equidade racial por ser branco/a e, por isso, por esse lugar de sujeito universal, não se sentir racializado e não se sentir inserido na pauta”.

É importante reconhecer que esse processo não é simples, tampouco se realiza de maneira imediata. A transformação das estruturas educacionais e das práticas pedagógicas enfrenta inúmeros obstáculos, especialmente no contexto das escolas públicas situadas em áreas periféricas. A escassez de recursos materiais, a limitação de materiais didáticos e, em muitos casos, a dependência quase exclusiva do livro didático constituem desafios concretos para a implementação de uma educação antirracista. No entanto, mesmo diante de um currículo ainda fortemente marcado pelo eurocentrismo, é possível identificar frestas que permitam a inserção transversal da discussão racial em diferentes componentes curriculares e conteúdos escolares. A esse respeito, Munanga (2005) afirma:

Assim, a educação formal desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentido de exclusão para o aluno, que não consegue ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e sua própria experiência durante o desenvolvimento do currículo, enquanto nas festas quilombolas as crianças se identificam positivamente com tudo que está acontecendo a sua volta, como condição de um saber que os forma para a vida (MUNANGA, 2005, p. 72).

Essa abordagem pedagógica deve ultrapassar o caráter pontual das datas comemorativas, como o dia 20 de novembro, e envolver de forma contínua todos os sujeitos da comunidade escolar. Pensar em estratégias pedagógicas integradas, concebidas como projetos coletivos, possibilita que os estudantes compreendam o sujeito histórico negro a partir da perspectiva do “eu”, e não como o “outro” distante ou exótico. Trata-se de ações que também devem alcançar os estudantes brancos, promovendo reflexões críticas sobre privilégios, desigualdades e responsabilidades sociais. Pinheiro (2023, p. 45) contribui para essa discussão ao afirmar que “[...] uma abordagem transversal da EREER que não seja centralizada no 20 de

novembro e que coloque a reflexão sempre como algo central no espaço escolar possibilita um olhar racializado sobre os fenômenos sociais [...]”.

Nesse contexto, torna-se fundamental questionar quais histórias estão sendo narradas nas aulas. Ainda persiste, em muitos espaços escolares, a reprodução de uma “história única”, conforme denuncia Adichie (2019), centrada na branquitude e que marginaliza povos indígenas e negros, frequentemente apresentados como periféricos, subalternizados ou desprovidos de protagonismo histórico. Bento (2022) compartilha a experiência de seu filho, uma criança negra que se recusava a se reconhecer como protagonista das histórias apresentadas no ambiente escolar, uma vez que, nas narrativas às quais tinha acesso, ele jamais ocupava o lugar do herói. Em sua tentativa de enfrentar essa situação, a autora relata:

Por isso, no dia seguinte decidimos fazer uma lista, incluindo os feitos tanto dos escravocratas quanto dos escravizados pelo nosso país. O lado dos escravocratas incluía expropriação de trabalho, violência física e psicológica, estupros, invasões, exploração de recursos naturais e tantas outras barbaridades. Já do lado dos escravizados era curto: vieram à força a um país desconhecido para trabalhar, sem remuneração, produzindo riquezas para o colonizador em troca da própria vida. Não havia por que se envergonhar por ter antepassados escravizados, ao contrário, apenas ter orgulho do que construíram, apesar das adversidades (BENTO, 2022, p. 7).

Esse processo de invisibilização não apenas limita a imaginação e compromete a autoestima dos estudantes negros, como também reforça um ciclo de exclusão simbólica que precisa ser urgentemente rompido. É importante destacar que não se trata de romantizar os fatos históricos, mas de ampliar as narrativas, apresentando a complexidade das experiências negras para além da escravidão. Um exemplo recorrente desse reducionismo pode ser observado na forma como o continente africano é frequentemente tratado de maneira homogênea, como se fosse um único país, desconsiderando sua diversidade histórica, cultural, política e social. Sobre esse processo, Adichie (2019, p. 12) alerta: “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna”. Desde os relatos produzidos no período do chamado “descobrimento”, narrativas eurocentradas³ foram difundidas como verdades absolutas, e verdades repetidas tendem a se consolidar como verdades incontestáveis. A autora relata:

³ Visão eurocêntrica é uma perspectiva que coloca a Europa e suas culturas no centro do mundo, considerando-as como o padrão de civilização, progresso e história universal, muitas vezes desvalorizando ou ignorando as contribuições e perspectivas de outras culturas não europeias, como as africanas, asiáticas e latino-americanas, o que levou à justificação de hierarquias e dominação.

Aqui está uma citação de um mercador de Londres chamado John Lok, que velejou para a África ocidental em 1561 e fez um relato fascinante de sua viagem. Após se referir aos africanos negros como “animais que não têm casa”, ele escreveu “Também é um povo sem cabeça, com a boca e os olhos no peito”. Rio toda vez que leio isso. É preciso admirar a imaginação de John Lok. Mas o importante sobre o que ele escreveu é que representa o início de uma tradição de contar histórias sobre a África no Ocidente: uma tradição da África subsaariana como um lugar negativo, de diferenças, de escuridão, de pessoas que, nas palavras do maravilhoso poeta Rudyard Kipling, são “metade demônio, metade criança” (ADICHIE, 2019, p. 10).

No cotidiano escolar, é comum observar estudantes negros que não se reconhecem como tais ou que reproduzem falas e brincadeiras racistas direcionadas a outros colegas negros. Essa rejeição da própria identidade é resultado direto da ausência de referências positivas e da exposição contínua a narrativas que apresentam a população negra exclusivamente como escravizada, marginalizada ou subalternizada. Fanon (2008, p. 65) analisa os efeitos psíquicos do racismo internalizado, demonstrando como o sujeito negro, historicamente construído como “outro”, desenvolve sentimentos de inferioridade e autonegação que impactam profundamente sua constituição subjetiva: “ser branco é como ser rico, como ser bonito, como ser inteligente”.

Nessa mesma direção, Almeida (2019) aponta que:

Então, não estariam os programas de televisão, as capas de revistas e os currículos escolares somente retratando o que de fato é a realidade? Na verdade, o que nos é apresentado não é a realidade, mas uma representação do imaginário social acerca de pessoas negras. A ideologia, portanto, não é uma representação da realidade material, das relações concretas, mas a representação da relação que temos com essas relações concretas (ALMEIDA, 2019, p. 42).

A presença do racismo estrutural no cotidiano escolar manifesta-se de forma multifacetada, seja por meio das lacunas curriculares, da invisibilidade dos sujeitos negros, dos silêncios institucionais ou dos conflitos identitários vivenciados pelos estudantes. A efetivação da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatória a abordagem da história e da cultura afro-brasileira no ensino, exige não apenas o cumprimento formal de uma determinação legal, mas, sobretudo, uma mudança de postura ética, política e epistemológica por parte das instituições educacionais e de seus profissionais.

Diante disso, o espaço escolar configura-se como um objeto de estudo central para a promoção de práticas antirracistas. Conforme afirma Cavalleiro (2024, p. 120), “a educação antirracista reconhece o ambiente escolar como um espaço privilegiado para a realização de um trabalho que possibilite o conhecimento respeitoso das diferenças raciais, bem como dos indivíduos pertencentes a grupos discriminados”. Educar para a justiça racial implica, portanto, comprometer-se com a construção de um espaço escolar mais inclusivo, plural e representativo,

capaz de contribuir para a superação das desigualdades históricas que marcam a sociedade brasileira.

2.3.1 Educação antirracista e o compromisso da escola com a equidade racial

"A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (LDB, 1996)

A educação deve ser compreendida como um processo formativo integral, voltado à constituição do ser humano em sua totalidade. Isso implica possibilitar o desenvolvimento pessoal, a participação ativa na vida social e política e a inserção crítica e competente no mundo do trabalho. Nessa perspectiva, a educação ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, assumindo um papel fundamental na formação ética, cidadã e crítica dos sujeitos.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar (SAVIANI, 2011, p. 14).

A escola, enquanto instituição social de central importância nesse processo formativo, desempenha papel decisivo na preparação do cidadão para a convivência em sociedade. A vida social é marcada por conflitos, tensões e desigualdades, especialmente no que se refere à diversidade étnico-racial, cultural e social. É no espaço escolar — onde crianças e adolescentes passam grande parte de sua rotina cotidiana — que se aprendem não apenas os conteúdos curriculares formais, mas também valores, normas, atitudes e formas de se relacionar com o outro.

No artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), estabelece-se que a educação deve orientar-se por princípios como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, o respeito à diversidade, a liberdade de ensinar e aprender, bem como a vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais. Esses princípios reforçam a responsabilidade da escola na promoção de uma formação que reconheça e valorize as diferenças, combatendo quaisquer formas de discriminação.

Nesse sentido, a escola configura-se como um espaço privilegiado para a construção de valores sociais e para a desconstrução de estereótipos historicamente consolidados. Cabe a ela assegurar a presença efetiva da história e da cultura afro-brasileira no currículo, nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas cotidianas. Conforme afirma Pinheiro (2023), “compreendo como práticas antirracistas aquelas voltadas para a denúncia do racismo no sentido maior de sua reversão/destruição”. Assim, a escola deve acolher a diversidade e promover o sentimento de pertencimento dos estudantes negros, garantindo o reconhecimento de suas identidades, histórias e trajetórias.

Educar para as relações étnico-raciais implica compreender a educação como um processo formativo capaz de transformar posturas, comportamentos, olhares e discursos, com o objetivo de romper com os efeitos históricos e estruturais do racismo nas formas de sociabilidade. Trata-se de construir, de maneira intencional, sistemática e qualificada, uma educação comprometida com a promoção da equidade racial, com o respeito às diferenças e com o reconhecimento dos saberes e das contribuições dos povos afro-brasileiros e indígenas na constituição da sociedade brasileira.

Mayer (2005, p. 81) afirma que “é tarefa da escola fazer que a História seja contada a mais vozes, para que o futuro seja escrito a mais mãos”. Para a autora, é imprescindível romper o silêncio histórico ao qual negros e indígenas foram relegados na historiografia brasileira, possibilitando que esses sujeitos construam imagens positivas de si mesmos e se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias.

Esse processo exige, por parte do(a) educador(a), um olhar sensível, crítico e teoricamente fundamentado, o que pressupõe investimento em formação inicial e continuada. Exige, ainda, disposição para desconstruir estereótipos e crenças limitantes, como os preconceitos relacionados às religiões de matriz africana, a desvalorização da mulher negra em espaços de poder e as representações distorcidas sobre africanos, afrodescendentes e povos indígenas. Conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, é fundamental que o ensino articule os conteúdos curriculares tradicionais à abordagem étnico-racial, promovendo o reconhecimento das desigualdades, de suas origens históricas e sociais, bem como a elaboração de estratégias para sua superação.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26^a

acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004, p. 18).

Nesse contexto, o(a) professor(a), em sua atuação cotidiana, desempenha um papel central. Ao selecionar conteúdos, linguagens, autores e metodologias, o docente possui a capacidade de dar visibilidade a temas, sujeitos e narrativas historicamente invisibilizados ou distorcidos no currículo e, muitas vezes, nos próprios livros didáticos. A inserção de uma perspectiva crítica e antirracista nas práticas pedagógicas não deve ocorrer de forma pontual ou episódica, mas de maneira constante e transversal, contribuindo para a formação de estudantes capazes de compreender e intervir nas estruturas sociais que produzem e perpetuam as desigualdades raciais.

É fundamental compreender que a valorização da diversidade não beneficia apenas estudantes negros e indígenas, mas toda a comunidade escolar. Ao promover uma educação que reconhece e respeita as diferenças, constrói-se um espaço pedagógico mais justo, democrático e plural. Práticas discriminatórias, como o bullying racial — ainda recorrentes no ambiente escolar —, devem ser enfrentadas com firmeza, mas também com intencionalidade pedagógica, ensinando que a diferença constitui uma potência e não um obstáculo à convivência social.

Enquanto personagem de grande destaque no ambiente escolar, o(a) professor(a) não pode se silenciar diante de situações de racismo presenciadas em sua própria sala de aula. Conforme relata Cavalleiro (2024, p. 117), “a ausência de atitude por parte de professores/as sinaliza à criança discriminada que ela não pode contar com o apoio de seus educadores. Por outro lado, para a criança que discrimina, sinaliza que ela pode repetir a sua ação, visto que nada é feito, seu comportamento nem sequer é criticado. A convivência dos profissionais da educação banaliza a discriminação racial”.

Mais do que identificar e denunciar os problemas relacionados ao racismo na escola — que refletem, em grande medida, as estruturas da sociedade —, é necessário apresentar caminhos e perspectivas de transformação. Isso exige coragem para questionar os valores civilizatórios impostos por uma cultura dominante eurocentrada e para reconhecer os múltiplos modos de produção do conhecimento. Estratégias pedagógicas como o reconhecimento identitário e o aquilombamento — entendido como a valorização de espaços, práticas e saberes que partem das vivências e das cosmovisões dos povos negros — configuram-se como caminhos potentes para o fortalecimento da identidade e da autoestima dos estudantes.

Há inúmeros conhecimentos de origem africana presentes no cotidiano escolar que,

frequentemente, não são reconhecidos como tais. Valorizar esses saberes, bem como apresentar referências negras em todas as áreas do conhecimento — incluindo autores, intelectuais, cientistas e personagens históricos — é essencial para que os estudantes negros se reconheçam como sujeitos históricos, protagonistas de suas trajetórias e pertencentes ao espaço escolar.

Dessa forma, o papel da escola extrapola o simples cumprimento legal da Lei nº 10.639/03. Trata-se de construir uma prática pedagógica contínua, transversal e intencional, que acolha a diversidade étnico-racial, confronte o preconceito e contribua efetivamente para a formação de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

2.4 O papel do professor de Geografia na mediação do conhecimento: território, poder e educação antirracista

O professor, independentemente da área do conhecimento em que atua, deveria exercer um papel relevante na dinâmica pedagógica da escola. Para além da função tradicional de transmissor de conteúdos, o docente poderia assumir a condição de mediador do conhecimento, contribuindo para estimular nos estudantes uma leitura mais crítica da realidade. A aprendizagem escolar, nessa perspectiva, deveria ser compreendida como uma prática intencional que ultrapassa os limites físicos da sala de aula e que pode contribuir para a formação de sujeitos mais autônomos, críticos e socialmente engajados. Segundo Cavalcanti (2010):

Não se trata, então, nem de simplesmente o professor transmitir conhecimentos para os alunos, nem de apenas mobilizá-los e atender a suas necessidades imediatas. Ou seja, nesse processo nem é passivo o aluno, nem o professor. O aluno é ativo porque ele é o sujeito do processo e, por isso, sua atividade mental ou física é fundamental para a relação ativa com os objetos de conhecimento; o professor é ativo porque é ele quem faz a mediação do aluno com aqueles objetos. Portanto, ambos atuam, conjuntamente ante os objetos de conhecimento (CAVALCANTI, 2010, p. 138).

No campo específico da Geografia, o docente ocupa uma posição estratégica, sobretudo na educação básica, uma vez que essa disciplina se dedica à análise da produção, organização e transformação do espaço geográfico em suas múltiplas dimensões. Conforme afirma Callai (2013):

No ensino e aprendizagem (de Geografia) é importante que o professor tenha o controle do processo de ensino que está fazendo, pois cabe a ele dar a direção, uma vez que é sua a função da autoridade no ensinar. A ele cabe oportunizar a passagem do conhecimento produzido pela humanidade para que os alunos aprendam. Ao professor se atribui, também, fazer a condução necessária para que os alunos conheçam, isto é, que sejam informados e que estas informações possam se tornar um conhecimento significativo para a sua vida (CALLAI, 2013, p. 51).

O ensino de Geografia pode possibilitar ao estudante compreender como as relações de poder e as desigualdades sociais se expressam na organização do espaço geográfico. Nesse contexto, o racismo pode ser analisado como um fenômeno que se territorializa e se materializa em diferentes escalas, por meio de processos de segregação socioespacial, desigualdade no acesso a recursos e na distribuição de oportunidades. Assim, o ensino de Geografia contribui para evidenciar como as questões étnico-raciais estão inscritas na produção do espaço e nas dinâmicas territoriais da sociedade. Para Souza (2020, p. 152), “o ato de ensinar está centrado na relação entre o objetivo e o conteúdo, visto que a intencionalidade demanda questionamentos relacionados às mudanças conceituais que se espera no contexto pedagógico do conhecimento científico”.

De acordo com Cavalcanti (2010, p. 11), discutir o papel e a importância da Geografia na vida dos alunos é fundamental para refletir sobre a construção do conhecimento geográfico e sobre a capacidade dos estudantes de apreender a realidade a partir da espacialidade. A autora afirma que “o conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação de indivíduos participantes da vida social, à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais”.

Ainda para Anjos (2005):

A geografia é a ciência do território, e o território é o melhor instrumento de observação do que está acontecendo no Brasil. Ela expõe a diversidade regional, as desigualdades espaciais e a heterogeneidade da população. Essa é a área de conhecimento que tem o compromisso de tornar o mundo e suas dinâmicas compreensíveis para os alunos, de dar explicações para as transformações territoriais e de apontar soluções para uma melhor organização do espaço. A geografia é, portanto, uma disciplina fundamental na formação da cidadania do povo brasileiro, que apresenta uma heterogeneidade singular na sua composição étnica, socioeconômica e na distribuição espacial (ANJOS, 2005, p. 177).

O conceito de espaço antecede o de território. O ensino de Geografia, ao abordar o território como espaço vivido, possibilita uma leitura crítica da realidade e o reconhecimento dos estudantes como sujeitos históricos inseridos em dinâmicas socioespaciais complexas. Raffestin (1993, p. 143) afirma que “o território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático”. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou

simbolicamente, o sujeito o territorializa. Ao relacionar os conteúdos geográficos com o cotidiano dos alunos — seus bairros, suas experiências e suas lutas —, o(a) professor(a) contribui para a valorização dos territórios e para a construção de sentimentos de pertencimento e resistência.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no ensino de Geografia está intrinsecamente ligada à abordagem do território. O território, nesse sentido, ultrapassa a noção de extensão física, constituindo-se como espaço de vida, identidade, pertencimento e, simultaneamente, de exclusão. Para Medeiros (2008, p. 217), “o território é um espaço de identidade ou pode se dizer que é um espaço de identificação. O sentimento é a sua base e a forma espacial importa muito pouco, pois esta pode ser variável”.

A Geografia escolar, ao tratar de temas como urbanização, industrialização, regionalização, meio ambiente e população, pode — e deve — evidenciar como o racismo se manifesta espacialmente. A marginalização das populações negras e periféricas, a negação do direito ao território a comunidades quilombolas e a exposição desproporcional de populações racializadas a riscos ambientais são exemplos de como o território se constitui como marcador das desigualdades raciais.

O racismo ambiental é um exemplo emblemático dessa intersecção entre espaço, poder e raça, evidenciando como populações negras, indígenas e pobres são sistematicamente destinadas a áreas degradadas ou de alto risco, frequentemente desprovidas de infraestrutura básica. Essas situações devem ser problematizadas em sala de aula como expressões espaciais das desigualdades raciais, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência territorial crítica.

A articulação entre os conteúdos da Geografia, o conceito de território e as relações étnico-raciais dialoga com os princípios estabelecidos pela Lei nº 10.639/03 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004). Contudo, é importante reconhecer que o debate sobre educação antirracista e valorização da história e cultura da população negra não se origina exclusivamente no campo legal. Essas discussões foram historicamente impulsionadas por práticas pedagógicas, intelectuais e políticas desenvolvidas por movimentos sociais, especialmente pelo movimento negro, que reivindicaram o reconhecimento das desigualdades raciais e a necessidade de sua superação no espaço escolar. Nesse sentido, os marcos legais podem ser compreendidos como resultado dessas mobilizações e como instrumentos que orientam e fortalecem práticas educativas voltadas à valorização da diversidade e ao enfrentamento do racismo.

A formação de uma consciência espacial crítica requer práticas pedagógicas que superem abordagens meramente conteudistas ou tecnicistas, priorizando estratégias que articulem o saber geográfico aos contextos vividos pelos estudantes. As chamadas pedagogias geográficas referem-se ao conjunto de práticas e fundamentos teóricos que orientam o ensino e a aprendizagem da Geografia, abrangendo tanto os conteúdos quanto as metodologias adotadas, com o objetivo de tornar o conhecimento geográfico significativo e contextualizado.

Essas práticas são amplamente discutidas por Cavalcanti (2010) e Callai (2022), que defendem a articulação entre o conhecimento científico da Geografia e as experiências cotidianas dos estudantes, promovendo uma leitura crítica e situada do espaço. Para Callai (2022, p. 5), “os campos teóricos que sustentam a educação geográfica desafiam a elaborar uma epistemologia do ensino da geografia contribuindo assim com os caminhos do ensinar, baseados nos princípios, categorias, conceitos e linguagem que sustentam a epistemologia da ciência geográfica”.

Ao incorporar essas abordagens e adotar pedagogias geográficas comprometidas com a ERER, o professor de Geografia contribui significativamente para a formação de uma consciência territorial antirracista, promovendo o reconhecimento dos estudantes como sujeitos históricos, pertencentes e protagonistas na transformação do espaço em que vivem.

3 O CURRÍCULO E O LIVRO DIDÁTICO COMO ESPAÇOS DE DISPUTA: GEOGRAFIA, EDUCAÇÃO RACIAL E MATERIAL DIDÁTICO

Este capítulo tem como objetivo analisar os fundamentos curriculares e os materiais didáticos que orientam o ensino de Geografia no Ensino Fundamental, com especial atenção às questões étnico-raciais e ao enfrentamento do racismo no contexto escolar. Parte-se do entendimento de que o currículo e o livro didático constituem instrumentos centrais na organização do trabalho pedagógico, influenciando diretamente as práticas docentes, as formas de abordagem dos conteúdos e os processos de construção de sentidos e identidades pelos estudantes.

Inicialmente, discute-se o papel dos documentos curriculares oficiais — a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia — compreendendo-os como produções históricas e políticas que expressam concepções de educação, sociedade e conhecimento. A análise desses documentos permite identificar os princípios pedagógicos que orientam o ensino de Geografia, bem como o lugar atribuído às relações étnico-raciais, aos temas transversais e à formação crítica dos sujeitos, em consonância com marcos legais como a Lei nº 10.639/2003 e as políticas educacionais voltadas à educação para as relações étnico-raciais.

Na sequência, o capítulo problematiza o livro didático enquanto recurso pedagógico central no cotidiano escolar, especialmente na rede pública de ensino, onde frequentemente se configura como a principal fonte de acesso ao conhecimento sistematizado. Considerando que o livro didático não é um material neutro, mas um artefato atravessado por valores, discursos e disputas simbólicas, discute-se seu potencial tanto para o enfrentamento quanto para a reprodução de estereótipos racistas, silenciamentos históricos e perspectivas eurocentradas.

Por fim, o capítulo apresenta a análise de dois livros didáticos de Geografia utilizados no 7º ano do Ensino Fundamental, selecionados a partir de entrevistas com professores da rede pública. A análise busca identificar de que maneira as obras dialogam com os documentos curriculares, como abordam as temáticas étnico-raciais, quais linguagens e imagens mobilizam, e em que medida contribuem para a construção de uma educação geográfica crítica, contextualizada e comprometida com o combate ao racismo. Dessa forma, o capítulo procura evidenciar a articulação — e, por vezes, as tensões — entre currículo prescrito, material didático

e prática pedagógica, destacando a importância da atuação docente na mediação desses elementos.

3.1 A BNCC, o Currículo em Movimento do Distrito Federal e os PCN's de Geografia

O currículo constitui um dos elementos estruturantes da organização do processo educativo, uma vez que orienta as finalidades, os conteúdos, as metodologias e as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar. Para além de uma simples relação de conteúdos a serem ensinados, o currículo expressa concepções de educação, de sociedade e de sujeito, revelando disputas de natureza política, cultural e epistemológica que permeiam o campo educacional. Compreendê-lo, portanto, implica reconhecê-lo como uma construção histórica e social, atravessada por relações de poder e por escolhas que legitimam determinados saberes em detrimento de outros.

Nessa perspectiva, o currículo não pode ser compreendido como neutro, pois está atravessado por disputas de poder, interesses sociais e projetos de sociedade que se materializam no cotidiano das instituições escolares. Mais do que um conjunto de conteúdos e orientações normativas, o currículo constitui uma prática social e política que envolve a atuação de diferentes sujeitos — gestores, professores, estudantes e comunidade escolar — que, direta ou indiretamente, participam de sua construção, interpretação e resignificação. Ao considerar a proposta do Currículo em Movimento, torna-se possível compreender o currículo como um processo dinâmico, em constante construção, que dialoga com as realidades sociais, territoriais e culturais vivenciadas no espaço escolar.

Entretanto, a análise curricular também exige reconhecer que as desigualdades raciais presentes na sociedade não se reproduzem de forma isolada no campo educacional. Elas estão profundamente relacionadas às estruturas de poder que organizam a sociedade, nas quais o Estado e as dinâmicas do capital historicamente contribuíram para a manutenção de hierarquias sociais e raciais, privilegiando grupos hegemônicos e aprofundando desigualdades. Nesse sentido, a construção de práticas curriculares comprometidas com uma perspectiva antirracista requer ir além de uma abordagem restrita aos marcos legais, incorporando uma leitura crítica das relações entre racismo, poder e produção do espaço social, de modo a tensionar estruturas que historicamente naturalizaram processos de exclusão e subalternização. Conforme assinala Libâneo, o currículo expressa opções políticas e pedagógicas que orientam a ação educativa e influenciam a formação dos sujeitos:

Uma das responsabilidades do poder público é a elaboração de planos e programas oficiais de instrução, de âmbito nacional, reelaborados e organizados nos estados e municípios em face das diversidades regionais e locais. Os programas oficiais, à medida que refletem um núcleo comum de conhecimentos escolares, têm um caráter democrático, pois, a par de serem garantia da unidade cultural e política da nação, levam a assegurar a todos os brasileiros, sem discriminação de classes sociais e de regiões, o direito de acesso a conhecimentos básicos comuns (LIBÂNEO, 1994, p. 221).

No âmbito nacional, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental, em 2017, representou um marco na organização curricular da Educação Básica. A BNCC foi elaborada com o objetivo de definir as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, assegurando o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

A BNCC fundamenta-se juridicamente na Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 205, reconhece a educação como um direito fundamental, dever do Estado e da família, promovido e incentivado com a colaboração da sociedade. Além disso, encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que, em seu artigo 9º, inciso IV, atribui à União a responsabilidade de estabelecer, em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e competências para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, assegurando uma formação básica comum (BRASIL, 1996).

No âmbito do Distrito Federal, os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento foram aprovados em 2014 e implementados nesse mesmo ano em toda a rede pública de ensino. Embora tenha sido concebido anteriormente à BNCC, o documento buscou atender às bases legais da educação nacional, organizando-se a partir de princípios pedagógicos próprios e alinhados às diretrizes vigentes à época.

Com a homologação da BNCC, o Currículo em Movimento passou por um processo de adequação a partir de 2017, de modo a assegurar sua consonância com as competências, habilidades e conteúdos previstos para cada etapa da Educação Básica. Conforme explicitado em sua versão reformulada em 2018, o documento reafirma seu compromisso com uma educação integral, contextualizada e socialmente referenciada, mantendo-se articulado às normativas nacionais sem perder de vista as especificidades do contexto educacional do Distrito Federal.

Outra questão importante considerada para a revisitação desse documento foi que, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em dezembro de 2017 (Resolução CNE/CP nº2), seguida de adesão da SEEDF ao Programa de Apoio à Implementação da BNCC, previsto na Portaria nº 331, do Ministério da Educação, surgiu a necessidade de alteração das matrizes curriculares a fim de contemplar os conhecimentos essenciais trazidos na BNCC, garantindo aos estudantes do Distrito Federal os mesmos direitos (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 8).

Nos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, observa-se a centralidade dos temas transversais como elementos constitutivos do processo educativo, entre os quais se destacam as relações étnico-raciais. O documento reconhece que tais temáticas não devem ser tratadas de forma pontual ou periférica, mas integradas de maneira sistemática ao currículo escolar, orientando as práticas pedagógicas em todas as áreas do conhecimento.

No que concerne à inclusão de negros na sociedade brasileira em geral, e na educação de forma mais específica, alguns conceitos podem auxiliar-nos nesse debate. Termos como afro-brasileiro, antirracismo, etnocentrismo, xenofobia, entre outros precisam estar presentes e ser abordados no Currículo escolar, para que profissionais da educação e estudantes os compreendam e percebam a importância de sua presença na prática pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 41).

O Currículo em Movimento fundamenta-se teoricamente na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, escolhas que se justificam, sobretudo, pela realidade socioeconômica do público atendido pela rede pública de ensino do Distrito Federal, marcada, em grande parte, por situações de vulnerabilidade social. Nesse sentido, uma educação pública de qualidade, entendida como direito social, pressupõe o acesso dos estudantes a conteúdos que promovam o reconhecimento, a valorização e o fortalecimento de suas identidades e da diversidade cultural presente na sociedade brasileira.

Isso porque o Currículo escolar não pode desconsiderar o contexto social, econômico e cultural dos estudantes. A democratização do acesso à escola para as classes populares requer que esta seja reinventada, tendo suas concepções e práticas refletidas e revisadas com vistas ao atendimento às necessidades formativas dos estudantes, grupo cada vez mais heterogêneo que adentra a escola pública do DF (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 30).

A perspectiva histórico-crítica compreende a prática educativa como um processo intencional e planejado, no qual os sujeitos são reconhecidos como protagonistas da história. Conforme Saviani (2011, p. 13), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Assim, a educação escolar deve possibilitar aos

estudantes a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, ao mesmo tempo em que contribui para a formação de uma consciência crítica e socialmente comprometida.

Tanto a BNCC quanto o Currículo em Movimento constituem documentos oficiais que orientam o planejamento pedagógico e a organização do trabalho docente. Contudo, é fundamental compreendê-los como referências gerais, que devem ser contextualizadas pelas escolas e pelos professores, considerando as especificidades territoriais, culturais e sociais de cada comunidade escolar. Desse modo, cabe às unidades de ensino elaborar seus próprios planos e projetos pedagógicos, adequando-os às realidades locais e às necessidades dos estudantes.

Anteriormente à BNCC e ao Currículo em Movimento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já indicavam diretrizes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e sensíveis às vivências dos alunos. Embora se trate de um documento anterior, os PCNs continuam sendo uma importante referência para o trabalho docente. No caso específico da Geografia, as questões étnico-raciais aparecem no Ensino Fundamental sob a forma de tema transversal, então denominado Pluralidade Cultural.

A abordagem das relações étnico-raciais como tema transversal implica a responsabilidade de todas as áreas do conhecimento e de todos os professores em seu tratamento pedagógico, superando a lógica de que tais questões seriam restritas a determinadas disciplinas ou a momentos específicos do calendário escolar. Utilizar os PCNs como referência no ensino de Geografia significa, portanto, valorizar as experiências dos estudantes, possibilitando que eles reconheçam a relação entre os conteúdos escolares e sua própria vivência social e territorial.

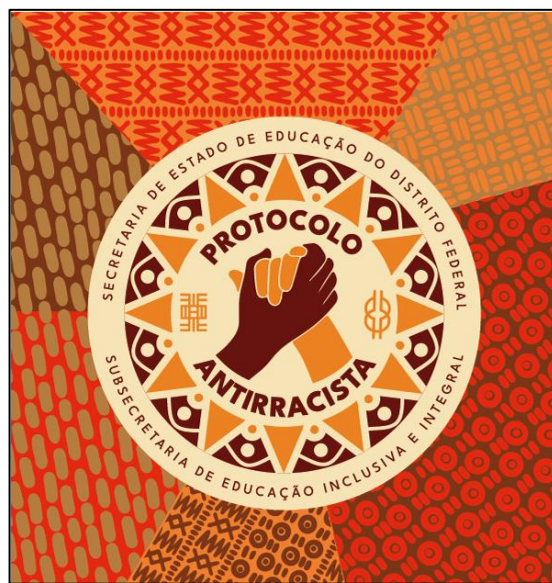
Em Geografia, as questões sociais fazem parte de seu próprio objeto de estudo. Mesmo assim é fundamental abordá-los em diferentes contextos de aprendizagem, tanto na própria área como no convívio escolar. [...] Uma forma de alcançar essa meta é organizar projetos que permitam a articulação das questões sociais em torno dos conteúdos específicos de cada área (BRASIL, 1998, p. 42).

Doze anos após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) lançou o Protocolo Antirracista (Figura 1), com o objetivo de orientar os profissionais da educação no enfrentamento ao racismo no ambiente escolar. Intitulado *Orientações para a Consolidação do Trabalho Técnico-Pedagógico Voltado à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)*, o documento inicia com a seguinte indagação: “Enquanto profissionais da educação, com diferentes papéis e funções nas comunidades escolares, quantas vezes já nos perguntamos ou fomos questionadas/os sobre a

relação entre nossas disciplinas, práticas pedagógicas e a educação antirracista?” (SEEDF, 2025, p. 22).

A partir dessa provocação, o Protocolo apresenta fundamentos conceituais essenciais, como as distinções entre raça e etnia, a formação dos grupos étnico-raciais brasileiros, a supremacia branca, os diferentes tipos de racismo e de violências raciais, além de orientações sobre como a escola deve agir diante da identificação de práticas racistas. O documento também explicita situações recorrentes de violência racial no cotidiano escolar.

Figura 1 – capa Protocolo Antirracista



Fonte: SEEDF, 2025

Entre os sinais de violência racial no cotidiano escolar, destaca-se a exotização e a estereotipação cultural, evidenciadas quando as culturas africanas, indígenas, ciganas e de comunidades tradicionais são abordadas apenas em datas comemorativas específicas, de maneira superficial e marcada por estereótipos, sem sua incorporação efetiva e respeitosa ao cotidiano pedagógico (SEEDF, 2025, p. 45). Essa prática não se restringe a uma limitação didática, mas pode ser compreendida como uma forma de violência simbólica que reforça hierarquias raciais historicamente construídas. Ao reduzir essas culturas a representações folclorizadas, a escola acaba por reproduzir lógicas de subalternização que têm raízes na colonialidade do poder, conceito que evidencia como as classificações raciais estabelecidas no período colonial continuam estruturando relações de dominação e exclusão na sociedade contemporânea.

O documento também problematiza o currículo eurocentrado como uma forma de violência simbólica, na medida em que tende a privilegiar determinados referenciais culturais e epistemológicos em detrimento de outros, contribuindo para a reprodução de desigualdades raciais de forma muitas vezes naturalizada. No entanto, a crítica decolonial aponta que o problema não reside simplesmente na presença de referenciais europeus no currículo, mas na centralidade exclusiva que esses referenciais historicamente assumiram na organização do conhecimento escolar. Quando determinados saberes e experiências são sistematicamente silenciados ou marginalizados, o currículo passa a operar como um instrumento que reforça hierarquias culturais e epistemológicas construídas no contexto da expansão colonial.

Em uma situação real de ensino... Em aulas de Ciências humanas e suas Tecnologias, a contribuição de civilizações africanas para o desenvolvimento da humanidade (como o Egito antigo, os reinos de Mali, Songhai e outros) é omitida ou tratada superficialmente, enquanto civilizações europeias recebem múltiplas aulas detalhadas. Quando se estuda a história do Brasil, os africanos aparecem apenas como escravizados, sem mencionar suas resistências, organizações sociais ou contribuições culturais, tecnológicas e econômicas. Já nas aulas de Ciências da Natureza ou Matemática e suas Tecnologias, omite-se o desenvolvimento matemático egípcio e dos reinos de Timbuktu, as técnicas metalúrgicas e químicas africanas milenares, e os conhecimentos botânicos e medicinais que revolucionaram tratamentos de saúde nas Américas. **Agentes sociais identificáveis:** Ministério da Educação e secretarias de educação que definem diretrizes curriculares e currículos nacionais, estaduais e municipais, autoras/es e editores de livros didáticos, coordenadoras/es pedagógicas/os que não implementam adequadamente a Lei 10.639/03 e sua alteração 11.645/08, professoras/es que não buscam complementar o currículo com outras perspectivas históricas (DISTRITO FEDERAL, 2025, p. 47).

Nesse sentido, o Protocolo Antirracista configura-se como um instrumento formativo fundamental, funcionando como um manual de orientação acessível a todos os profissionais da rede. Trata-se de um documento de grande relevância, que deveria ser amplamente divulgado, discutido e incorporado às práticas pedagógicas e à formação continuada, alcançando toda a comunidade escolar como parte de uma política efetiva de promoção de uma educação antirracista.

3.2 O livro didático de Geografia: entre a padronização curricular e as possibilidades de enfrentamento ao racismo

Atualmente, o livro didático configura-se como um dos principais recursos pedagógicos utilizados nas escolas brasileiras, especialmente na rede pública de ensino, onde, em muitos

contextos de vulnerabilidade social, constitui-se como a principal — e por vezes únicas — fonte de leitura e acesso ao conhecimento sistematizado para os estudantes. Essa centralidade é reforçada pela universalização do acesso proporcionada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), política pública que assegura a distribuição gratuita desses materiais às instituições de educação básica.

Embora frequentemente naturalizado no cotidiano escolar, o livro didático reúne um conjunto diversificado de conteúdos, linguagens e representações que podem contribuir tanto para a ampliação do conhecimento quanto para a reprodução de informações distorcidas ou estereotipadas, caso sua escolha e utilização não sejam realizadas de maneira crítica e criteriosa. Assim, o livro não é um recurso neutro, mas um artefato pedagógico atravessado por concepções de mundo, valores e disputas simbólicas.

Nesse sentido, o livro didático ocupa lugar significativo no processo de ensino-aprendizagem. Conforme afirmam Peyneau et al. (2022), “o livro acaba sendo um material indispensável na mediação do conhecimento. É uma grande ferramenta aliada ao trabalho do professor, que pode servir como um guia, uma base ou norteador, para um trabalho pedagógico mais eficiente, mas que não deve ser engessado apenas no que o livro diz”. Tal compreensão reforça a necessidade de que o livro seja utilizado de forma crítica, articulado a outras fontes e estratégias didáticas.

A cada ciclo de quatro anos, professores de todas as áreas do conhecimento participam do processo de escolha das obras que serão utilizadas pelos estudantes nos anos subsequentes. Essa seleção não deve ocorrer de forma aleatória, mas a partir de critérios pedagógicos bem definidos, considerando aspectos como a adequação da linguagem, a qualidade das imagens e ilustrações, a coerência com o currículo vigente e o tratamento dado às temáticas socialmente relevantes.

No que se refere às questões étnico-raciais, esse cuidado deve ser ainda mais rigoroso. Em um país cuja população é majoritariamente composta por pessoas negras (pretas e pardas), essa realidade também se reflete no ambiente escolar. Assim, é fundamental que os estudantes se reconheçam e se vejam representados nos materiais didáticos, os quais historicamente foram marcados por silenciamentos, estereótipos e perspectivas eurocentradas. Conforme alerta Silva (2005, p. 23), “em virtude da importância que lhe é atribuída e do caráter de verdade que lhe é conferido, o livro didático pode tornar-se um veículo de disseminação de estereótipos, muitas vezes não percebidos pelo professor”.

A escola, enquanto instituição social, não está isenta de reproduzir práticas e discursos racistas presentes na sociedade. Nesse contexto, o livro didático, como instrumento central do

trabalho pedagógico, deve ser submetido a uma análise minuciosa e crítica. Desde a promulgação da Lei nº 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, observa-se a introdução de mudanças — ainda que graduais — nos conteúdos e abordagens presentes nos livros didáticos. Oliveira (2025) discute esse processo ao destacar que tais alterações representam avanços importantes, embora ainda insuficientes diante da complexidade das relações raciais no Brasil:

A Lei nº 10.639/03 trouxe mudanças nos textos e imagens referentes à história do negro e/ou da África nos livros didáticos. É possível observar que a alteração do Art. 26 da LDBEN, que promulgou a Lei nº 10.639/03, gerou mudanças de caráter quantitativo nos conteúdos escolares e no livro didático, devido à inclusão da história e cultura negra e africana. Contudo, é preciso considerar que essas transformações ainda não provocaram um impacto verdadeiramente significativo na relação do aluno com a cultura escolar, pois acabam sendo utilizadas apenas para atender à demanda legal do PNLD, sem promover reflexão mais profunda sobre o tema em sala de aula (OLIVEIRA, 2025).

No âmbito das políticas públicas educacionais, o PNLD merece destaque por sua abrangência e impacto. Trata-se de uma política executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), destinada à distribuição sistemática, regular e gratuita de obras didáticas, pedagógicas e literárias para todas as etapas da educação básica. A adesão ao programa é realizada pelas escolas, cuja permanência é por tempo indeterminado. Segundo dados oficiais do próprio programa, em 2024 foram distribuídos mais de 195 milhões de exemplares, atendendo a aproximadamente 35 milhões de estudantes em todo o território nacional. Tal magnitude evidencia o papel central do livro didático como recurso de maior acessibilidade em sala de aula, reforçando a necessidade de que sua escolha e utilização estejam comprometidas com uma educação crítica, inclusiva e antirracista.

3.2.1 Análise de livros didáticos de Geografia

Para a presente pesquisa, realizou-se a análise de dois livros didáticos de Geografia, cuja seleção não ocorreu de forma aleatória, seguindo procedimento semelhante ao adotado no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). A escolha das obras foi fundamentada em entrevistas semiestruturadas, cujos procedimentos metodológicos serão detalhados no capítulo seguinte. Durante as entrevistas, um dos professores destacou que o livro *A Conquista – Geografia*, de Sônia Castellar e Igor de Paula, não abordava de maneira

satisfatória as questões étnico-raciais, enquanto outro docente afirmou que o livro *Geografia: Espaço e Interação*, de Marcello Moraes, Denise Pinesso e Angela Rama, apresentava uma abordagem adequada sobre essa temática.

A análise contempla dois livros didáticos destinados ao 7º ano do Ensino Fundamental, escolha justificada pelo fato de os professores entrevistados atuarem, atualmente, com essas turmas. Para fins de organização e identificação ao longo da pesquisa, o livro *A Conquista – Geografia* será denominado Livro 1, enquanto *Geografia: Espaço e Interação* será identificado como Livro 2, cujas capas encontram-se ilustradas na Figura 2.

Figura 2 – Capas: *A conquista Geografia* e *Geografia Espaço e Interação* – livros 7º anos



Fonte: Editora FTD

Ambas as obras têm como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 para o Ensino Fundamental – Anos Finais. O Currículo em Movimento do Distrito Federal encontra-se alinhado às diretrizes da BNCC:

Outra questão importante considerada para a revisitação desse documento foi que, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em dezembro de 2017 (Resolução CNE/CP nº2), seguida de adesão da SEEDF ao Programa de Apoio à Implementação da BNCC, previsto na Portaria nº 331, do Ministério da Educação, surgiu a necessidade de alteração das matrizes curriculares a fim de contemplar os conhecimentos essenciais trazidos na BNCC, garantindo aos estudantes do Distrito Federal os mesmos direitos de aprendizagem assegurados a todos os outros estudantes brasileiros (BRASIL, 2017) (DISTRITO FEDERAL, 2018, p.9).

Apesar dessa adequação curricular, é recorrente o debate acerca das especificidades regionais das Unidades Federativas, considerando-se a diversidade sociocultural do território brasileiro. Em muitos casos, os livros didáticos utilizados não são elaborados por autores locais, concentrando-se majoritariamente em produções oriundas do estado de São Paulo. Tal realidade frequentemente exige que o professor complemente o material didático com outros recursos. No entanto, no que se refere às questões étnico-raciais, a análise demanda critérios específicos, especialmente no que diz respeito à linguagem, às representações e às abordagens históricas adotadas.

De acordo com esse documento curricular, o Currículo em Movimento do DF, os conteúdos previstos para o 7º ano (Figura 3) correspondem àqueles apresentados nos sumários dos dois livros analisados (Figuras 4 e 5), evidenciando consonância entre o material didático, o currículo local e o documento nacional.

Figura 3 – Conteúdos programáticos 7º anos

CONTEÚDOS	CONTEÚDOS	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Cartografia: continentes, oceanos e mares; localização do Brasil no mundo; fronteiras; comparação territorial do Brasil com outros países; formação sócio-histórico-cultural do território brasileiro e sua relação com a dinâmica econômica (ciclos produtivos) • Mapas temáticos, gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas. Setores da economia e desenvolvimento socioeconômico no território brasileiro • Mapas temáticos. Gráficos. Dados do IBGE e outras fontes de dados oficiais. População brasileira: características gerais e regionais • Fatores de crescimento e distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-racial e cultural (indígena, africana, europeia e asiática); migração da população: interna e externa e o êxodo rural 	<ul style="list-style-type: none"> • Divisão Regional: IBGE e geoeconômica; características físicas e distribuição da biodiversidade no Brasil. Características socioeconômico-culturais das regiões brasileiras • Os processos de industrialização e urbanização na transformação, produção e organização do território brasileiro. Consequências da modernização dos meios de produção e desigualdades sociais. Período mercantilista e capitalista. Urbanização e seus efeitos, observando os seguintes aspectos: emprego/desemprego, trabalho infantil, direitos e deveres de crianças e adolescentes, moradia, transportes, educação, segurança, saúde • Mecanização, automação, concentração de terras. Expansão da fronteira agrícola. Desenvolvimento do agronegócio na região Centro-Oeste brasileira - implicações econômicas, sociais, ambientais e culturais. Degradação dos Biomas - Cerrado e Pantanal • Agricultura Familiar e Reforma Agrária no Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> • Conflitos socioambientais no campo e na cidade. Movimentos Sociais do campo e da cidade; povos indígenas; Quilombolas; Ribeirinhos; povos da floresta • Unidades de Conservação no DF e em outras Regiões do Brasil. Sistema Nacional de Unidades de Conservação - SNUC

Fonte: Currículo em Movimento DF (p. 267 a 269)

Figura 4 – Sumário livro 1

SUMÁRIO			
<p>UNIDADE 1</p> <p>A FORMAÇÃO DO TERRITÓRIO BRASILEIRO 12</p> <p>1. A expansão marítima europeia 14</p> <p>As Grandes Navegações 15</p> <p>As especiarias orientais 16</p> <p>A chegada dos portugueses à América 17</p> <p>O choque entre culturas 18</p> <p>Atividades 20</p> <p>2. Da colonização à formação atual do território 23</p> <p>A cana-de-açúcar, a mineração e a pecuária 24</p> <p>As fronteiras do território brasileiro 27</p> <p>A extensão territorial atual 29</p> <p>Atividades 30</p> <p>CARTOGRAFIA – A variável visual cor 32</p>	<p>UNIDADE 2</p> <p>AS ORIGENS DO POVO BRASILEIRO 34</p> <p>3. Os povos indígenas e as comunidades tradicionais 36</p> <p>A identidade e a cultura brasileiras 36</p> <p>As nações indígenas 37</p> <p>As permanências e as transformações 38</p> <p>As comunidades indígenas na atualidade 39</p> <p>Os conflitos em Terras Indígenas 41</p> <p>GEOGRAFIA EM AÇÃO – Etnocartografia: o mapeamento sociocultural 44</p> <p>Atividades 49</p> <p>4. Os povos de origem africana 50</p> <p>A diversidade cultural africana no Brasil 52</p> <p>As formas de resistência 54</p> <p>Os quilombos como forma de resistência 56</p> <p>A evolução da demarcação das comunidades remanescentes de quilombos 57</p> <p>A resistência cultural 58</p> <p>O trabalho em condições análogas à escravidão 62</p> <p>Atividades 64</p> <p>CARTOGRAFIA – A variável visual tamanho 66</p>	<p>UNIDADE 3</p> <p>AS MIGRAÇÕES 68</p> <p>5. As migrações internacionais e o Brasil 70</p> <p>A imigração incentivada ao Brasil 70</p> <p>As imigrações para o Brasil 73</p> <p>Os principais fluxos de imigração para o Brasil 74</p> <p>Os novos fluxos de imigração para o Brasil 76</p> <p>Os brasileiros no exterior 78</p> <p>A fuga de cérebros 79</p> <p>Os refugiados 80</p> <p>Atividades 81</p> <p>6. As migrações internas 82</p> <p>Os primeiros grandes fluxos de migração 82</p> <p>Os fluxos recentes de migração 84</p> <p>As décadas de 1950 a 1970 84</p> <p>As décadas de 1970 a 1990 85</p> <p>As décadas de 1990 e 2000 86</p> <p>As condições de vida dos migrantes e a discriminação 88</p> <p>Atividades 90</p> <p>CARTOGRAFIA – Os mapas de fluxos 92</p> <p>GEOGRAFIA EM AÇÃO – O raciocínio geográfico no estudo da covid-19 94</p>	<p>UNIDADE 4</p> <p>A DINÂMICA POPULACIONAL E OS INDICADORES DEMOGRÁFICOS 96</p> <p>7. A estrutura da população brasileira 98</p> <p>O Censo Demográfico 98</p> <p>A população absoluta e a população relativa 99</p> <p>A coleta e o tratamento de dados 100</p> <p>Os indicadores socioeconômicos 102</p> <p>As pirâmides etárias 106</p> <p>A população idosa 107</p> <p>O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 108</p> <p>Atividades 109</p> <p>8. Os indicadores na análise de problemas sociais 110</p> <p>A desigualdade de gênero 110</p> <p>A violência contra a mulher 112</p> <p>A desigualdade racial 113</p> <p>Os indicadores sobre a juventude brasileira 115</p> <p>A juventude e a escolaridade no Brasil 116</p> <p>Atividades 119</p> <p>PENSAMENTO ESPACIAL – Os recenseamentos e as políticas públicas 120</p> <p>PENSAR, FAZER, COMPARTILHAR – Os direitos das pessoas LGBTQIAPN+ 122</p>
<p>UNIDADE 5</p> <p>AS REGIONALIZAÇÕES DO TERRITÓRIO BRASILEIRO 124</p> <p>9. A evolução da regionalização do Brasil 126</p> <p>A formação do território brasileiro 127</p> <p>O Brasil: século XVI 127</p> <p>O Brasil: século XVII 128</p> <p>O Brasil: século XVIII 128</p> <p>O Brasil: século XIX 129</p> <p>A evolução das regionalizações no Brasil 130</p> <p>A divisão regional atual 133</p> <p>Atividades 134</p> <p>10. A economia e a regionalização do Brasil 136</p> <p>Os quatro Brasis 138</p> <p>A Região Concentrada 140</p> <p>As regiões geoeconômicas 142</p> <p>Os domínios morfoclimáticos 144</p> <p>Atividades 147</p> <p>PENSAMENTO ESPACIAL – As indicações geográficas para as origens dos produtos agrícolas 148</p>	<p>UNIDADE 6</p> <p>A AMAZÔNIA 150</p> <p>11. As regionalizações, os aspectos naturais e a ocupação 152</p> <p>O ambiente amazônico 154</p> <p>O clima 154</p> <p>A vegetação 155</p> <p>O solo 156</p> <p>O relevo e a hidrografia 157</p> <p>A ocupação colonial da Amazônia 158</p> <p>O extrativismo vegetal 159</p> <p>Os projetos de colonização na Amazônia e a construção de estradas 160</p> <p>A Zona Franca de Manaus 161</p> <p>A exploração mineral 161</p> <p>Os grandes empreendimentos agropecuários 165</p> <p>A geração de energia elétrica 166</p> <p>Atividades 167</p> <p>12. A economia, a população e os impactos ambientais 168</p> <p>Os setores da economia 168</p> <p>A população 169</p> <p>As cidades e as regiões metropolitanas 170</p> <p>Os impactos ambientais 172</p> <p>As Unidades de Conservação 172</p> <p>O desmatamento e a mineração 174</p> <p>Atividades 177</p> <p>PENSAMENTO ESPACIAL – As atividades mineradoras na Amazônia 178</p>	<p>UNIDADE 7</p> <p>O NORDESTE 180</p> <p>13. A ocupação, a dinâmica natural e a divisão regional 182</p> <p>O início da colonização no Nordeste e a sociedade açucareira nos séculos XVI e XVII 182</p> <p>A economia colonial e o declínio do açúcar 184</p> <p>A ocupação do interior: pecuária 185</p> <p>As sub-regiões do Nordeste 186</p> <p>A conexão entre clima e relevo 188</p> <p>A escassez de chuva no Sertão 188</p> <p>A vegetação no Nordeste 190</p> <p>Atividades 194</p> <p>14. A população, a cultura e a economia 196</p> <p>As redes urbanas no Nordeste 196</p> <p>As políticas de desenvolvimento econômico e social 198</p> <p>Os problemas socioeconômicos do Nordeste 200</p> <p>As produções mineral e industrial 202</p> <p>A produção de petróleo no Nordeste 205</p> <p>A modernização da agropecuária 205</p> <p>Os cinturões agrícolas nas sub-regiões nordestinas 206</p> <p>O biocombustível 208</p> <p>A importância do Rio São Francisco 209</p> <p>A transposição do Rio São Francisco 209</p> <p>A atividade turística 210</p> <p>As migrações nordestinas 211</p> <p>Os movimentos pendulares e sazonais 211</p> <p>A riqueza cultural nordestina 212</p> <p>Atividades 214</p> <p>CARTOGRAFIA – A imagem de satélite na análise espacial 216</p>	<p>UNIDADE 8</p> <p>O CENTRO-SUL 218</p> <p>15. O processo de ocupação do Centro-Sul 220</p> <p>A colonização do Centro-Sul 221</p> <p>A mineração do ouro 221</p> <p>A cafeicultura 222</p> <p>Os imigrantes 224</p> <p>A agropecuária 226</p> <p>O agronegócio 227</p> <p>A mineração 228</p> <p>O petróleo 229</p> <p>Os impactos ambientais 230</p> <p>Atividades 232</p> <p>16. A indústria, a urbanização e as redes no Centro-Sul 233</p> <p>A industrialização 233</p> <p>A trajetória da indústria no Centro-Sul 234</p> <p>A urbanização 236</p> <p>Os problemas urbanos 238</p> <p>Brasília, a capital federal 240</p> <p>A concentração de redes no Centro-Sul 241</p> <p>As redes de comunicação 241</p> <p>As redes de energia 242</p> <p>As redes de transporte 244</p> <p>Atividades 247</p> <p>CARTOGRAFIA – Comparação de mapas 248</p> <p>GEOGRAFIA EM AÇÃO – A produção tecnológica no Centro-Sul 250</p> <p>PENSAR, FAZER, COMPARTILHAR – Queimadas no Pantanal 252</p> <p>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS 254</p>

Fonte: CASTELLAR, FDT, 2022

Nem sempre os livros didáticos de Geografia são elaborados por autores com formação específica na área, aspecto já problematizado por Anjos (2005, p. 178,179), ao destacar que muitas obras apresentam deficiências nas representações cartográficas, em razão da ausência de uma compreensão aprofundada da alfabetização cartográfica como elemento fundamental para o desenvolvimento das capacidades de representação espacial dos estudantes. No caso das obras analisadas, verificou-se que seus autores possuem formação em Geografia, o que, embora não seja uma exigência formal do PNL D, configura um aspecto positivo para a qualidade do material.

Esse dado revela-se relevante, uma vez que ambos os livros apresentam ampla utilização de representações cartográficas. Cabe ao professor de Geografia, nesse contexto, promover a leitura crítica dos mapas, considerando que, muitas vezes, esses recursos passam despercebidos pelos estudantes, seja por dificuldades de compreensão, seja pela ausência de processos sistemáticos de alfabetização cartográfica.

Figura 5 – Sumário livro

<p>UNIDADE 1 TERRITÓRIO BRASILEIRO 10</p> <p>1. Características do território 12 Dimensões 12 Divisão territorial 14 Regionalizações 16 Organização política 18 Pensar e agir - Política e cidadania 20</p> <p>2. Brasil na América 22 Brasil e países vizinhos 24 Brasil visto pelos estrangeiros 26</p> <p>3. Formação do território 28 Inegrando com História - As Grandes Navegações e o mercantilismo 30 América portuguesa e Brasil 32 Inegrando com mapas - Mapas como fontes históricas 34 Atividades 36</p>	<p>UNIDADE 3 DINÂMICAS DA POPULAÇÃO BRASILEIRA 70</p> <p>1. Quantos somos? 72 Crescimento em queda 74 A população está mais velha 76</p> <p>2. Distribuição da população 78 No território 78 Por sexo e por idade 80 Inegrando com mapas - Sexo, idade e renda nas regiões brasileiras 82</p> <p>3. Populações tradicionais e território 84 Terras indígenas 86 Terras quilombolas 88 Pensar e agir - Escolas nas comunidades quilombolas 90</p> <p>4. Desigualdades sociais 92 Inegrando com Matemática e Educação Física - Para meninas e meninos 94 Atividades 96</p>	<p>UNIDADE 5 DINÂMICAS DA NATUREZA NO BRASIL 132</p> <p>1. Relevo 134 Altitudes modestas 136 Distribuição das formas do relevo 138</p> <p>2. Recursos hídricos 140 Pensar e agir - Uso eficiente da água 142</p> <p>3. Vegetação 144 Florestas Tropicais 145 Cerrado 145 Catinga 145 Pantanal 146 Mato de Araucárias 146 Vegetação litórfnea 146 Mato dos Cocais 147 Campos Sulinos 147 Campos Amazônicos 147 Inegrando com Ciências - Devastação da vegetação 148</p> <p>4. Clima 150 Fatores do clima 151 Inegrando com mapas - Sobreposição 154</p> <p>5. Unidades de Conservação 156 Unidades de Conservação nos municípios 158 Atividades 160</p>	<p>UNIDADE 7 BRASIL, PAÍS URBANO 194</p> <p>1. Rede urbana 196 Hierarquia urbana 198 Inegrando com mapas - Hierarquia urbana e regiões de influência 200</p> <p>2. Regiões metropolitanas 202 Pensar e agir - Uso eficiente da água 204</p> <p>3. Cidades: dinâmicas e desigualdades 204 Direito à moradia 206 Mobilidade urbana 208 Pensar e agir - Mobilidade no trajeto para a escola 212</p> <p>4. Cidades inteligentes 214 Inegrando com Arte - Arte urbana 216 Atividades 218</p>
<p>UNIDADE 2 INTEGRAÇÃO DO TERRITÓRIO BRASILEIRO 40</p> <p>1. América portuguesa 42 Exploração do pau-brasil 42 A cana-de-açúcar e o engenho 44 Outros cultivos, pecuária e drogas do sertão 46 Inegrando com História - Bandeirantes: nem heróis, nem vilões 48 O ouro das Minas Gerais 50 Inegrando com mapas - Mapas de fluxos 52</p> <p>2. O Império do café 54 Do café às indústrias 56</p> <p>3. O processo de industrialização 58</p> <p>4. Comunicação e transportes 60</p> <p>5. Fluxos populacionais 62 Pensar e agir - Superando as desigualdades regionais 64 Atividades 66</p>	<p>UNIDADE 4 DIVERSIDADE E DESIGUALDADE 100</p> <p>1. Diversidade 102 Origens da população brasileira 104 Inegrando com mapas - Diversidade no território 106</p> <p>2. População indígena 108 Inegrando com Arte e Língua Portuguesa - Povos indígenas e manifestações artísticas 110</p> <p>3. População negra 112 Racismo 114</p> <p>4. Imigrantes 116 Imigração recente 118 Pensar e agir - Estudantes imigrantes 124 Atividades 126 Conhecimento em ação - Censo na escola 130</p>	<p>UNIDADE 6 CAMPO: PRODUÇÃO, TERRA E TRABALHO 164</p> <p>1. Da produção ao consumo 166 Agricultura familiar 168 Inegrando com Língua Portuguesa - Produção local e consumo 170 Agricultura comercial 172 Pecuária 174 Produção agroecológica 176 Pensar e agir - Agrotóxicos e saúde 178</p> <p>2. Transformações no campo 180</p> <p>3. Distribuição das terras 182 Reforma agrária 184 Inegrando com mapas - Trabalho escravo no campo 188 Atividades 190</p>	<p>UNIDADE 8 O BRASIL EM REGIÕES 222</p> <p>1. Região Norte 224 Importância dos rios 226</p> <p>2. Região Nordeste 228 Conviver com a seca 230 Inegrando com Língua Portuguesa e Arte - Mitos do Velho Chico 232</p> <p>3. Região Sudeste 234 Pensar e agir - Impactos da mineração: Mariana e Brumadinho 236</p> <p>4. Região Centro-Oeste 238 Do Sul para o Centro-Oeste 240</p> <p>5. Região Sul 242 Inegrando com mapas - Ameaças ambientais por região 244 Atividades 246 Conhecimento em ação - A região onde eu moro 250 Planiferação política 252 Referências bibliográficas comentadas 253</p>

Fonte: PAULA, FDT, 2022

Após a análise dos conteúdos destinados ao 7º ano, procedeu-se ao levantamento quantitativo e qualitativo do uso dos termos “escravizado” e “escravo” nas duas obras. No Livro 1, o termo “escravizado” aparece 52 vezes, enquanto “escravo” é utilizado 20 vezes, conforme ilustrado nas figuras 6 e 7. Já no Livro 2, “escravizado” aparece 53 vezes e “escravo”, 41 vezes, conforme ilustrado nas Figuras 8 e 9.

Figura 6 - Termo “escravizado” no livro 1



Fonte: CASTELLAR, FDT, 2022

Figura 7 - Termo “escravo” no livro 1

escravo 3/20

ENCAMINHAMENTO
Nesta página, são apresentadas várias cartilhas e mapas, que possibilitam abordar temas relacionados ao tráfico de escravos, sobretudo com ênfase no comércio de escravos, antes de chegarem ao Brasil, com ênfase no comércio de escravos, antes de chegarem ao Brasil, com ênfase no comércio de escravos, antes de chegarem ao Brasil...

ORIGEM AFRICANA
Além da situação do trabalho forçado de origem indígena presente no território colonial da América, os portugueses passaram a trazer pessoas da África para trabalhar na condição de escravos, em diferentes atividades produtivas. O tráfico de africanos para a colônia portuguesa foi iniciado ainda no século XVI. No primeiro momento, foi usado um comércio de troca denominado escravidão. Essa prática usava dois produtos escarceados nos territórios coloniais – o açúcar e o ouro – quanto ao produto. Nesse período, calcula-se que cerca de 10 milhões de africanos foram trazidos à força para o Brasil. Analise o gráfico e responda:

PARA AMPLIAR
Indicação para o professor
• **BRUNO, 2016.** O comércio de negro brasileiro próximo de um cachorro morto. São Paulo: Perspectiva, 2016.

PARA AMPLIAR
Indicação para o professor
• **BRUNO, 2016.** O comércio de negro brasileiro próximo de um cachorro morto. São Paulo: Perspectiva, 2016.

PARA AMPLIAR
Indicação para o professor
• **BRUNO, 2016.** O comércio de negro brasileiro próximo de um cachorro morto. São Paulo: Perspectiva, 2016.

Fonte: CASTELLAR, FDT, 2022

Figura 8 - Termo “escravizado” no livro 2

escravizado 2/53

AMÉRICA PORTUGUESA

A América portuguesa corresponde ao território ocupado e colonizado pelos portugueses na América, entre os séculos XVI e XIX, e que viria a constituir o território brasileiro.

Exploração do pau-brasil
Em 1500, ao chegarem ao território onde hoje é o Brasil, os portugueses, entretanto em contato com os povos originários. Os primeiros contatos foram estabelecidos principalmente com os tupi-guarani, que ocupavam o litoral. A medida que os portugueses se deslocaram para o interior, foram se deparando com uma grande diversidade de povos indígenas, cuja população, sem a Apoca, era estimada em mais de 7 milhões de indivíduos. Analise o mapa e responda:

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS
Os conteúdos propostos nas páginas 42 a 53, possibilitam a interdisciplinaridade com História. Para organizar o encaminhamento das aulas, convém que o professor elabore um roteiro contextual e verifique a possibilidade de desenvolver jogos, ou mesmo propostas de acordo com o planejamento anual e a disponibilidade de recursos.

PARA AMPLIAR
Indicação para o professor
• **BRUNO, 2016.** O comércio de negro brasileiro próximo de um cachorro morto. São Paulo: Perspectiva, 2016.

PARA AMPLIAR
Indicação para o professor
• **BRUNO, 2016.** O comércio de negro brasileiro próximo de um cachorro morto. São Paulo: Perspectiva, 2016.

PARA AMPLIAR
Indicação para o professor
• **BRUNO, 2016.** O comércio de negro brasileiro próximo de um cachorro morto. São Paulo: Perspectiva, 2016.

Fonte: PAULA, FDT, 2022

Figura 9 - Termo “escravo” no livro 2

The image shows a digital interface of a textbook page. At the top, a search bar contains the word "escravo". The page is titled "Mapas de fluxos" (Flow Maps). It features a map of Africa with arrows indicating the flow of enslaved people from the continent to the Americas and Europe. The page includes several sections: "Mapas de fluxos", "Mapa de fluxos", "Mapa de fluxos", and "Mapa de fluxos". There are also several activities and questions related to the slave trade, such as "1. Em qual mapa está representada a quantidade de escravizados que chegaram na América? Responda!" and "2. Que recurso gráfico foi usado para representar a quantidade de escravizados? Responda!".

Fonte: PAULA, FDT, 2022

Atualmente, o uso do termo “escravo” é considerado inadequado, uma vez que desumaniza os sujeitos históricos envolvidos, reduzindo-os à condição de objeto. A historiografia contemporânea reconhece que se tratava de seres humanos sequestrados de seus territórios de origem e submetidos a um regime de trabalho forçado, razão pela qual o termo “escravizado” é o mais apropriado. Sobre essa discussão, Carvalho, Botelho e Rassi (2021) oferecem uma análise aprofundada, enfatizando a importância da linguagem como instrumento de reparação histórica.

Os estudos que se relacionam ao campo da semântica, no que se refere ao sentido da expressão “escravizado”, têm como objetivo promover um regate histórico, responsabilizando o opressor pelo processo da escravidão, retirando a ideia de naturalização do processo. Quanto ao uso do termo escravo, tem-se uma naturalização da situação. Utilizando-se desse termo, fica a noção de que o cativo é o culpado pela sua condição de submissão e inferioridade. A sua condição não é transitória; é uma condição de vida, portanto, natural (CARVALHO; BOTELHO; RASSI, 2021, p. 112).

A análise do contexto de uso do termo “escravo” revelou que, no Livro 1, sua ocorrência está majoritariamente associada à expressão “trabalho escravo”, o que não configura inadequação conceitual (Figura 10). No Livro 2, por sua vez, a maior parte das ocorrências refere-se a citações de obras mais antigas (Figuras 11 e 12), que utilizavam o termo de forma

naturalizada. A exceção observada encontra-se na página 88 (Figura 13), em que o termo é empregado sem a devida problematização. Considera-se que a substituição sistemática do termo e a explicitação dessa escolha aos estudantes deveriam constituir uma diretriz nos materiais didáticos mais recentes, contribuindo para processos de reparação simbólica e histórica.

Figura 10 – Termo “trabalho escravo” livro 1

<p>PARA AMPLIAR Texto complementar Dicionário da escravidão e liberdade O primeiro ponto a ser delimitado é o período em que perdurou o comércio de africanos para o Brasil, ou seja, os anos 1550-1850. Os dados disponíveis assinalam que os primeiros desembarques de cativos africanos ocorreram nos anos 1560 em Pernambuco. Contudo, a data geral-</p>	<p>mente considerada como início do tráfico é o ano 1550. Da mesma forma, o fim do tráfico clandestino para o Brasil é fixado em 1850, embora 6 900 africanos escravizados ainda tenham sido desembarcados no país entre 1851 e 1856. [...] Em outras palavras, desde 1550 até 1850 todos os “ciclos” econômicos brasileiros – o do açúcar, o do ouro e o do café – derivam do ciclo multissecular de trabalho</p>	<p>escravo trazido pelos traficantes. [...] ALENCASTRO, Luiz Felipe de. África, números do tráfico atlântico. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (org.). Dicionário da escravidão e liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 57-63. p. 41, 44. 57</p>
---	--	---

Fonte: CASTELLAR, FDT, 2022, p. 57

Figura 11 – Utilização do termo “escravo” no livro 2

<p>[...] A imagem construída pelos historiadores e políticos paulistas mostra o bandeirante como um homem imponente, de longas botas, chapéus de abas largas, capas, armas na cintura, empunhando um mosquete poderoso e galopando em garbosos cavalos. A realidade era bem mais dura e violenta. As tropas, compostas por uma maioria de escravos indígenas, caminhavam descalças por distâncias inimagináveis. A fome era companhia constante. As roupas se resumiam a calças e camisas de tecido grosseiro, o gibão de couro de anta (espécie de colete fechado e acolchoado), chapéu de palha, mosquetes, pistolas e espingardas (geralmente enferrujadas) para os que lideravam; forquilhas, arcos e flechas como armas para a maioria. Os bandeirantes assimilaram os costumes dos índios e mamelucos para conseguir sobreviver.</p> <p>RASPANTI, Mircia Pinna. O mito dos bandeirantes. <i>História Hoje</i>. [S. l.], [20 jan. 2014]. Disponível em: https://historiahoje.com.br/0-mito-dos-bandeirantes/. Acesso em: 24 jan. 2022.</p>

Fonte: PAULA, FDT, 2022, p. 49

Figura 12 – Mais utilização do termo “escravo” no livro 2

Como era um navio negreiro da época da escravidão?

O navio negreiro – ou “tunbeiro” – foi o tipo de cargueiro usado para trazer mais de 11 milhões de africanos para serem escravizados na América. Em caravelas ou barcos a vapor, europeus, americanos e até mesmo negros se metiam no “infame comércio”. Os traficados eram, na maioria, meninos e jovens de 8 a 25 anos. Isso mudou nos últimos anos do tráfico. “Tudo quanto se podia trazer foi trazido: o manco, o cego, o surdo, tudo; príncipes, chefes religiosos, mulheres com bebês e mulheres grávidas”, disse o ex-trafficante Joseph Cliffer, em depoimento ao Parlamento Britânico, em 1840. Como não havia fabricação de navios apenas para o comércio de **escravos**, até hoje já foram identificados pelo menos 60 tipos de embarcações adaptadas como tunbeiros. Se houve uma regra, é que eles ficaram menores e mais velozes no século 19, à medida que o tráfico se tornou ilegal e passou a ser perseguido pela política antiescravista dos ingleses a partir da aprovação da lei Bill Aberdeen, em 1845.

[...]

Fonte: PAULA, FDT, 2022, p. 53

Figura 13 - Utilização inadequada do termo “escravo” livro 2



Fonte: PAULA, FDT, 2022, p. 88

No que se refere ao uso do termo “escravizado”, o Livro 1 introduz a temática logo na segunda unidade, intitulada *As origens do povo brasileiro*. Na página 50, ao abordar a população africana trazida ao Brasil (Figura 14), os autores empregam o termo adequado e apresentam orientações pedagógicas aos professores, além de indicações bibliográficas para aprofundamento, como *O genocídio do negro brasileiro*, de Abdias do Nascimento, e *Racismo estrutural*, de Silvio Almeida. O capítulo inicia-se com a seguinte afirmação: “Além da utilização do trabalho forçado de povos indígenas presentes no território colonial da América, os portugueses passaram a trazer pessoas da África para trabalhar na condição de escravizados, em diferentes atividades econômicas” (Livro 1, p. 50).

Figura 14 – Texto: *Os povos de origem africana* livro 1

Fonte: CASTELLAR, FDT, 2022, p. 50

Na sequência, o livro aborda as diásporas africanas, a diversidade cultural do continente e a contribuição africana para a formação da cultura brasileira, rompendo com narrativas que historicamente desumanizaram esses povos.

O Livro 2 também emprega corretamente o termo “escravizado” desde o início, tanto nos textos explicativos quanto nas orientações didáticas e atividades propostas aos estudantes (Figuras 15 e 16).

Figura 15 – Exemplo emprego correto termo “escravizado” livro 2

No século XVI, os europeus utilizaram a mão de obra compulsória de indígenas nos engenhos. No século XVII, com a população indígena já bastante reduzida, a principal mão de obra utilizada foi a de **escravizados** africanos, fundamental para o desenvolvimento das atividades econômicas no período colonial.

Em pouco tempo, a produção de açúcar superou a extração de pau-brasil, embora essa madeira continuasse a ser explorada e comercializada na Europa.

O plantio de cana e a produção do açúcar promoveram mudanças no espaço geográfico da América portuguesa, com destaque para o desenvolvimento dos primeiros núcleos urbanos, principalmente no litoral da atual Região Nordeste, maior área produtora de cana-de-açúcar do período. Cidades como Recife (PE) e Olinda (PE) prosperaram ao redor dos portos de onde partiam os navios que levavam o açúcar para a Europa.

Responda em seu caderno. **1. A vegetação original era derrubada para dar lugar ao cultivo de cana e aos equipamentos necessários para transformá-la em açúcar.**

- 1** Que impactos ambientais eram provocados pela produção de cana-de-açúcar na América portuguesa?
- 2** Que região atual do Brasil concentrou a produção de cana e a riqueza na América portuguesa? **A Região Nordeste.**
- 3** Cite as mudanças ocorridas no espaço geográfico da América portuguesa com o plantio da cana e a produção de açúcar.
Destaca-se o desenvolvimento dos primeiros núcleos urbanos, principalmente no litoral da atual Região Nordeste.

45

jugadas e exploradas. Os quilombos ficavam em locais afastados das cidades que surgiam e das fazendas. No século XVII, o Quilombo dos Palmares foi um dos mais famosos, cuja principal liderança foi Zumbi. O fluxo de **escravizados** entre a África e a América será trabalhado na seção **Interagir**

Fonte: PAULA, FDT, 2022, p. 45

Figura 16 - Exemplos utilizações do termo “escravizado” livro 2

Em seu caderno, responda às questões a seguir.

- 1** Em qual mapa está representada a quantidade de **escravizados** que desembarcou na América? **No mapa 2.**
- 2** Que recurso gráfico foi usado para representar a quantidade de **escravizados**? **Foram usadas setas com diferentes espessuras.**
- 3** O que representam as setas de cor verde e laranja no mapa 1? **Auxiliar os estudantes na análise do mapa e na elaboração da resposta. Consultar comentários adicionais em Orientações didáticas.**
- 4** Qual cor de seta do mapa 1 se relaciona com a informação trazida no mapa 2? **Explique essa relação. As setas verdes. O estudante deverá explicar com as próprias palavras. Consultar comentários adicionais em Orientações didáticas.**
- 5** Analise novamente os mapas 1 e 2 e responda:
 - a) Que região da África foi o principal ponto de partida de **escravizados** para a América? **Foi a costa oeste da África Central.**
 - b) Quantos **escravizados** eram originários dessa região? **Aproximadamente 5,7 milhões de escravizados.**
 - c) Qual é o número aproximado de **escravizados** africanos que foram trazidos para o Brasil? **Aproximadamente 4,8 milhões de africanos escravizados.**
 - d) Em qual mapa você obteve essa informação? **A informação foi obtida no mapa 2.**
- 6** Identifique, no mapa 2, as áreas que receberam maior número de **escravizados** africanos no Brasil. Qual área recebeu maior contingente dessa população? **A Região Sudeste, que recebeu 2 281 000 escravizados.**

53

Fonte: PAULA, FDT, 2022, p. 53

Em relação às representações imagéticas, o Livro 1 não se limita ao período da escravização, apresentando imagens contemporâneas da população negra associadas à herança cultural africana no Brasil. Destaca-se a abordagem da resistência negra, evidenciando que os povos africanos não foram sujeitos passivos do processo de escravização. O livro aborda os quilombos, a Guerra de Palmares, a demarcação de terras quilombolas e a resistência cultural, conforme ilustrado nas Figuras 17 e 18.

Figura 17 – Influências africanas no Brasil livro 1



Fonte: CASTELLAR, FDT, 2022, p. 53

Figura 18 – Os quilombos como resistência livro 1


Os quilombos como forma de resistência

Eram muitas as pessoas que fugiam da servidão. Essas pessoas criaram núcleos de resistência denominados **quilombos**, que se localizavam no meio das matas, na zona rural ou, ainda, em núcleos urbanos.

Em todas as regiões onde existiram escravos, existiram quilombos, que eram maiores quando ligados aos centros econômicos mais dinâmicos. Palmares e outros quilombos do Nordeste estão ligados à economia do açúcar, e os quilombos de Minas Gerais, entre os quais se destacava o do Ambrósio, ligam-se à economia mineradora. Goiás, para onde os escravos também foram levados para trabalhar nas minas, abrigou muitos quilombos, que também existiram no Maranhão, no Pará, no Rio Grande do Sul, em São Paulo e no Rio de Janeiro. No século XIX havia vários quilombos relativamente próximos às principais cidades da época [...].

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008. p. 97.

O mais conhecido de todos os quilombos foi o de Palmares, formado por africanos, afrodescendentes, indígenas e pessoas brancas pobres que eram abrigadas. Foi criado no início do século XVII e só foi destruído em 1694. Em seu apogeu, chegou a reunir aproximadamente 30 mil pessoas, espalhadas por nove povoados, ou mocâmbos, dos quais Macaco, o mais importante, foi considerado a capital. Desde 1988, o governo brasileiro tem criado políticas de reconhecimento dos territórios quilombolas. Nos mapas da página 57, verifique os resultados das políticas criadas para demarcar os territórios.



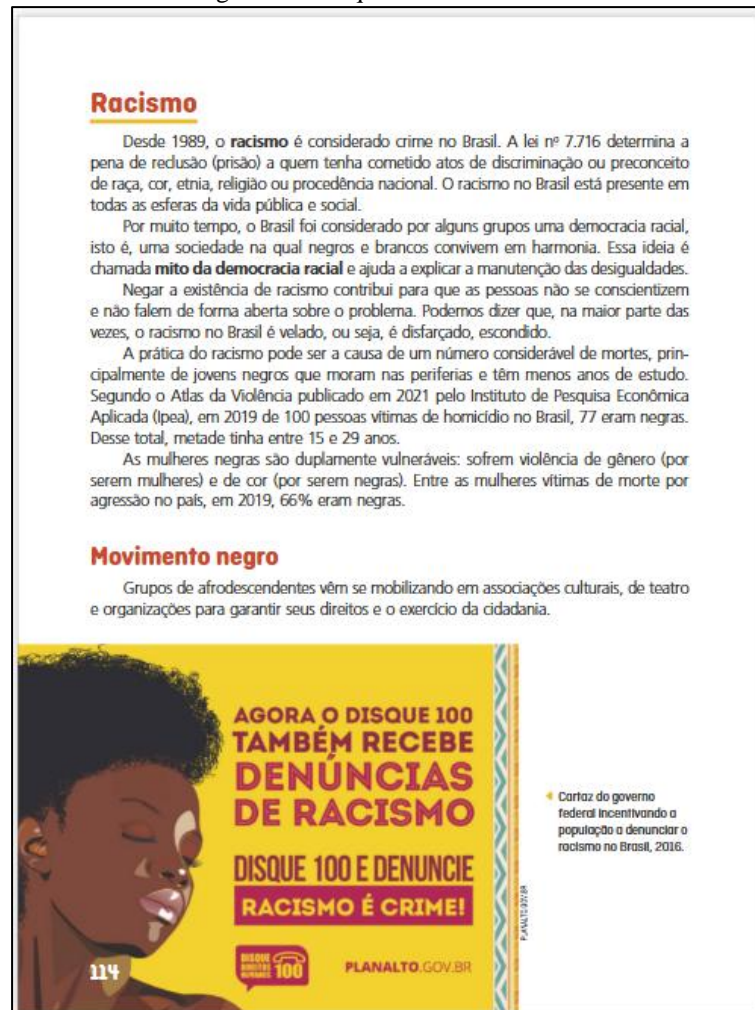
► VICTOR, Manuel. **Guerra de Palmares**. 1955. Óleo sobre tela. Coleção particular.

56

Fonte: CASTELLAR, FDT, 2022, p. 56

No Livro 2, as imagens da população negra concentram-se majoritariamente no período colonial. Embora não apresentem caráter vexatório, observa-se a ausência de maior diversidade de representações contemporâneas, mesmo em capítulos que tratam da população negra atual. Ainda assim, o livro dedica espaço ao debate sobre racismo e às lutas do Movimento Negro, conforme indicado na Figura 19.

Figura 19 – O que é Racismo livro 2



Fonte: PAULA, FDT, 2022, p. 114

Ressalta-se que o ensino da escravidão é necessário e incontornável, dado seu peso histórico. Contudo, é fundamental que autores e materiais didáticos adotem cuidados éticos quanto à linguagem e às imagens utilizadas, evitando a reprodução de estereótipos e práticas de racismo recreativo, conforme discutido por Anjos (2005),

[...] não se pode mais aceitar a difusão da escravidão como fato que se associa exclusivamente aos povos africanos, nem tampouco imagens do negro apenas como escravos ou no desempenho de atividades na sociedade sem prestígio; de não inserir devidamente o papel do negro brasileiro nos ciclos econômicos do país; de não revelar o contingente populacional de afrodescendentes atual no Brasil e sua importância; enfatizar que os africanos e seus descendentes são, também, responsáveis pela adequação aos trópicos da tecnologia pré-capitalista brasileira, como a mineração, a medicina, a nutrição e a agricultura; que a herança cultural trazida da África constitui a matriz mais importante da cultura popular brasileira e que é frequentemente relegada pela ideologia dominante ao folclore (ANJOS, 2005, p. 177).

No que se refere ao papel do livro didático na reprodução de estereótipos racistas, Silva (2024) destaca os impactos negativos da manutenção de representações e discursos que naturalizam desigualdades raciais, contribuindo para a perpetuação de visões estigmatizadas sobre a população negra no contexto escolar:

Apontou-se a medida em que essas práticas afetavam crianças e adolescentes negros/as e brancos/as em sua formação, destruindo a autoestima do primeiro grupo e cristalizando, no segundo, imagens negativas e inferiorizadas da pessoa negra – empobrecendo em ambos o relacionamento humano e imitando as possibilidades exploratórias da diversidade étnico-racial e cultural (SILVA, 2024, p. 41).

Na Unidade 4, intitulada *A dinâmica populacional e os indicadores demográficos*, do Livro 1, observa-se uma abordagem abrangente acerca da estrutura atual da população brasileira. O texto apresenta de forma didática os procedimentos de coleta de dados censitários, bem como os principais indicadores socioeconômicos utilizados na análise demográfica. Além disso, são explicitadas as desigualdades de gênero e raça presentes na sociedade brasileira, conforme ilustrado na Figura 20.

No que diz respeito à abordagem do racismo estrutural, da segregação socioespacial e das desigualdades raciais, o Livro 1 adota uma perspectiva crítica ao evidenciar que os piores indicadores sociais do país incidem, majoritariamente, sobre a população negra. O material destaca, por exemplo, os elevados índices de violência, as taxas de feminicídio e os maiores níveis de analfabetismo associados a esse grupo populacional. Na sequência, o livro apresenta uma explicação sobre a política de cotas, contextualizando-a como medida de enfrentamento às desigualdades historicamente construídas, conforme indicado na Figura 21.

Figura 20 – Indicadores socioeconômicos livro 1

Ao comparar as duas representações gráficas, destaca-se um ponto importante sobre a situação da juventude brasileira em relação à segurança pública: as mortes violentas são maiores entre a juventude negra, índice que se agrava à medida que essa população se torna mais velha. Esses dados indicam a vulnerabilidade da população negra em relação à violência.

Fonte: REINACH, Sofia. A violência contra crianças e adolescentes na pandemia: análise do perfil das vítimas. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2021, São Paulo, ano 15, p. 226-239, 2021. p. 230. Disponível em: <https://forumgeografia.org.br/wp-content/uploads/2021/07/13-a-violencia-contras-criancas-e-adolescentes-na-pandemia-analise-do-perfil-das-vitimas.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2022.

Faixa Etária	Negros	Branços	Outros
0 a 4 anos	45%	5%	50%
5 a 9 anos	73%	2%	25%
10 a 14 anos	71%	8%	21%
15 a 19 anos	80%	9%	11%

PENSE E RESPONDA

1. Analise o gráfico Brasil: taxa de homicídios de jovens por grupo de 100 mil, por UF (2019). Elabore um mapa político do Brasil com base nos dados desse gráfico, seguindo as etapas a seguir. Consulte respostas e comentários em orientações didáticas.

- Crie uma legenda com cinco intervalos: de 10 a 30 homicídios; de 31 a 50 homicídios; de 51 a 70 homicídios; de 71 a 90 homicídios; e acima de 90 homicídios.
- Como é representado um único fenômeno, porém com intensidades diferentes, escolha uma cor e crie uma escala, de um tom mais claro para um mais escuro. Caso não tenha material suficiente para diferenciar os intervalos, é possível utilizar cores que são do mesmo grupo (cores quentes ou cores frias).

2. O gráfico Brasil: vítimas de mortes violentas intencionais por faixa etária e raça/cor (em %) (2020) representa os dados durante o ano de pandemia. Considerando seus conhecimentos e as discussões já realizadas, reúna-se com os colegas em grupo e, juntos, discutam sobre a vulnerabilidade das crianças e dos jovens durante a pandemia. Espere-se que os estudantes percebam que as crianças e os jovens negros sofrem mais violência que as crianças e os jovens brancos, refletindo as dificuldades socioeconômicas que enfrentam desde a época do Brasil Colônia.

A juventude e a escolaridade no Brasil

Dois indicadores importantes para compreender as características educacionais de um país são a escolaridade e o analfabetismo. Com base nesses indicadores, é possível analisar alguns problemas sociais e a eficiência das políticas públicas voltadas para garantir e melhorar o acesso à educação. Além das políticas de acesso, é necessário promover ações que garantam a frequência e a permanência das crianças e dos jovens na escola, reduzindo, assim, a taxa de evasão e o analfabetismo.

116

De acordo com o IBGE, no ano de 2019, a taxa de analfabetismo no Brasil foi de 6,6%. Verifique no gráfico a seguir a taxa de analfabetismo por região brasileira.

Conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) 2019, a taxa de analfabetismo entre pessoas brancas é de 3,6%, mas, entre pessoas pretas e pardas, esse cenário é mais do que o dobro: estima-se que 8,9% dessa população seja analfabeta.

Fonte: IBGE. Conheça o Brasil - Educação. IBGEduca. Rio de Janeiro, c2022. Disponível em: <https://educacao.ibge.gov.br/jornalcontnua-o-brasil/populacao/18317/educacao.html>. Acesso em: 23 mar. 2022.

O BULLYING

Muitos motivos combinados podem levar à evasão escolar e um deles é o bullying. Definido como agressões verbais ou físicas feitas de maneira repetitiva, o bullying pode prejudicar seriamente a saúde mental e física da vítima. Mas como diferenciar uma brincadeira de uma atitude de bullying? O primeiro passo é se colocar no lugar da pessoa que está sofrendo as agressões. Como você se sentiria se fosse a pessoa perseguida pelos seus colegas?

Algumas atitudes podem contribuir com a prevenção do bullying ou auxiliar a resolver o problema. Incentive os colegas a relatar as violências que sofreram e valorize a ajuda daqueles que querem contribuir positivamente para o bom convívio em sala de aula.

Refleta sobre essa situação. Você já sofreu bullying? Já praticou atitudes agressivas contra colegas? Por que esses momentos aconteceram? Qual é a sua sugestão para resolver esse tipo de problema?

117

Fonte: CASTELLAR, FDT, 2022, p. 116, 117

Figura 21 – Política de Cotas livro 1

Em relação ao Ensino Superior, os dados seguem a tendência de desigualdade racial já presente na Educação Básica. A maioria das pessoas que acessam as universidades públicas é branca. Analise o gráfico a seguir.

Fonte: ALVARENGA, Cristiana. Pesquisa sobre o perfil do estudante universitário brasileiro: Cor/raça, Universidade, 20 maio 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/handle/cv/10409/pesquisa-sobre-o-perfil-do-estudante-universitario-brasileiro>. Acesso em: 23 mar. 2022.

FÓRUM

A política de cotas

A política de cotas foi instituída pela lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. O objetivo é assegurar que pessoas pretas, pardas e indígenas e estudantes de escolas públicas de baixa renda tenham 50% das vagas de acesso a instituições públicas de Ensino Superior. A medida busca reduzir os impactos e as discrepâncias nos índices educacionais dessa parcela da população. Embora a lei exista desde 2012, de acordo com o IBGE, a população preta, parda e indígena atingiu a marca de 55,6% de pessoas com ensino superior completo apenas em 2018.

A permanência das políticas de cotas é defendida por muitos estudiosos e grupos sociais. Embora o número de pessoas que fazem parte do grupo que pode ingressar pelo sistema de cotas tenha aumentado, a expressividade desse número é ainda desproporcionalmente inferior. É importante ressaltar que essa é uma política que visa reduzir os impactos causados a essa parcela da população desde o período colonial brasileiro, quando pessoas negras e indígenas foram escravizadas e, mesmo libertas, eram desprovidas de qualquer direito social ou possibilidade de mudança de vida.

1. Discuta com os colegas e o professor os benefícios da política de cotas no Brasil. Em seguida, reúna-se em grupo com os colegas e produzam uma cartilha sobre o assunto. A cartilha deve apresentar as informações a seguir:

- O que a lei nº 12.711 assegura.
- Como essa lei funciona.
- A que público ela se destina.
- O papel da lei para o processo de democratização do Ensino Superior público no Brasil. Deem preferência à produção de uma cartilha digital para que vocês possam divulgá-la para mais pessoas. Para isso, escolham as redes sociais e as plataformas em que vão publicá-la e planejem as ações de divulgação.

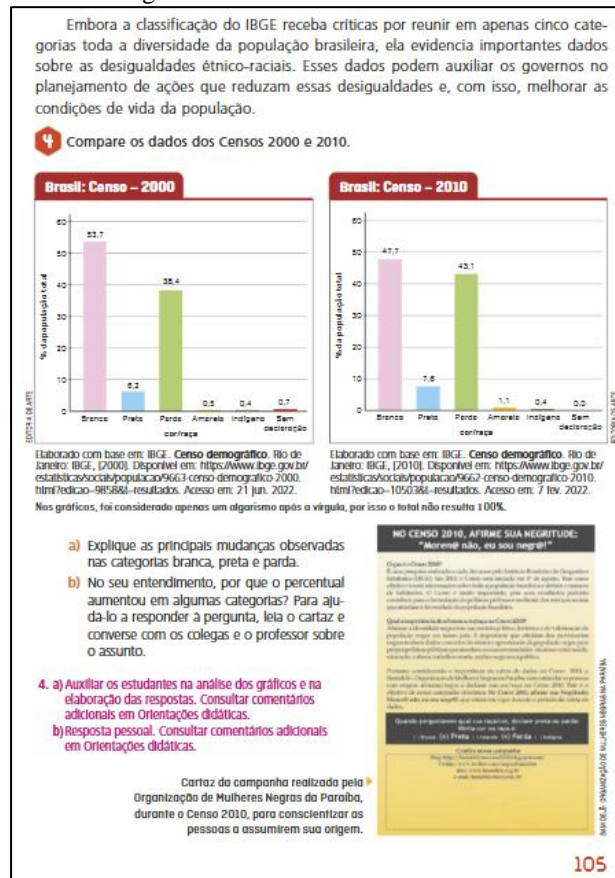
Consulte comentários em orientações didáticas.

118

Fonte: CASTELLAR, FDT, 2022, p. 118

O Livro 2 utiliza dados oficiais dos censos demográficos (Figura 22); contudo, a abordagem adotada privilegia a descrição estatística, sem aprofundar a análise das desigualdades sociais existentes no país, o que restringe a compreensão crítica dos processos que estruturam a dinâmica populacional brasileira.

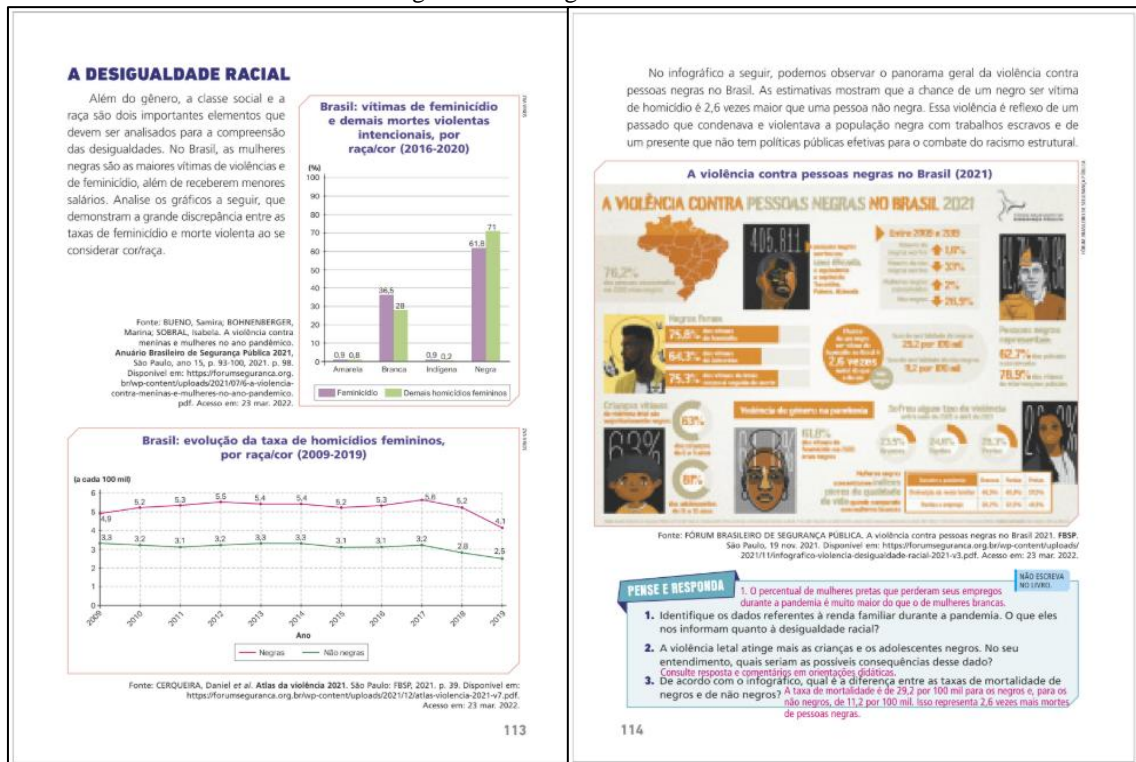
Figura 22 – Dados censitários livro 2



Fonte: PAULA, FDT, 2022, p. 105

Quanto à linguagem empregada e à postura pedagógica adotada, o Livro 1 configura-se como um material que favorece a construção de um pensamento crítico por parte dos estudantes, incentivando a pesquisa e o debate de temas socialmente relevantes e considerados polêmicos. O livro apresenta diversos materiais complementares, como textos e atividades que problematizam a política de ações afirmativas, exemplificados na Figura 23. Embora a presente análise esteja centrada nas temáticas étnico-raciais, observa-se que a obra também contempla discussões relacionadas às questões de gênero, à população indígena e à população LGBTQIAPN+, ampliando o escopo das reflexões propostas.

Figura 23 - Desigualdade racial livro 1



Fonte: CASTELLAR, FDT, 2022, p. 113, 114

No âmbito da Geografia escolar, torna-se fundamental analisar a forma como o conceito de território é abordado nos livros didáticos. O território não deve ser compreendido apenas como delimitação física do espaço, mas como expressão de relações de poder, disputas e identidades. Nesse sentido, a análise buscou identificar se o território é apresentado de maneira crítica ou neutra, bem como a presença de referências às territorialidades negras, indígenas e quilombolas.

O Livro 1 aborda os quilombos tanto no contexto histórico da escravização quanto na contemporaneidade, ao tratar dos processos de demarcação das terras quilombolas. A obra utiliza uma linguagem clara e objetiva, acompanhada de representações cartográficas das áreas quilombolas atualmente existentes no Brasil, conforme ilustrado na Figura 24. Nas páginas subsequentes, o livro discute a permanência dos costumes, das crenças e das manifestações culturais de origem africana, evidenciando a continuidade histórica dessas territorialidades, como apresentado nas Figuras 25 e 26.

Figura 24 - Quilombos no Brasil livro 1


Os quilombos como forma de resistência

Eram muitas as pessoas que fugiam da servidão. Essas pessoas criaram núcleos de resistência denominados **quilombos**, que se localizavam no meio das matas, na zona rural ou, ainda, em núcleos urbanos.

Em todas as regiões onde existiram escravos, existiram quilombos, que eram maiores quando ligados aos centros econômicos mais dinâmicos. Palmares e outros quilombos do Nordeste estão ligados à economia da açúcar, e os quilombos de Minas Gerais, entre os quais se destacava o do Ambrósio, ligam-se à economia mineradora. Goiás, para onde os escravos também foram levados para trabalhar nas minas, abrigou muitos quilombos, que também existiram no Maranhão, no Pará, no Rio Grande do Sul, em São Paulo e no Rio de Janeiro. No século XIX havia vários quilombos relativamente próximos às principais cidades da época [...].

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008. p. 97.

O mais conhecido de todos os quilombos foi o de Palmares, formado por africanos, afrodescendentes, indígenas e pessoas brancas pobres que eram abrigadas. Foi criado no início do século XVII e só foi destruído em 1694. Em seu apogeu, chegou a reunir aproximadamente 30 mil pessoas, espalhadas por nove povoados, ou mocambos, dos quais Macaco, o mais importante, foi considerado a capital. Desde 1988, o governo brasileiro tem criado políticas de reconhecimento dos territórios quilombolas. Nos mapas da página 57, verifique os resultados das políticas criadas para demarcar os territórios.



► VICTOR, Manuel. *Guerra de Palmares, 1955*. Óleo sobre tela. Coleção particular.

A evolução da demarcação das comunidades remanescentes de quilombos

Hoje, os territórios quilombolas são ocupados por descendentes dos negros escravizados. A demarcação dessas terras está determinada na Constituição Federal de 1988. Leia, a seguir, o artigo 68, que trata dessa questão.

Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.


BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2022?]. p. 160. Disponível em: <https://www2.planalto.gov.br/brasil88/art68/>. Acesso em: 25 maio 2022.

Nos mapas a seguir, podemos verificar a demarcação de territórios quilombolas no Brasil nos anos indicados. Embora novas comunidades tenham sido demarcadas, com as intensas atividades do agronegócio e da mineração, elas têm sofrido com ataques e invasões para exploração das riquezas locais, passando por processos de desapropriação e, até mesmo, surtiço de comunidades completas. Com as ameaças constantes e a falta de políticas públicas efetivas que impeçam tais ataques, muitos saem dessas terras e migram para as cidades.

Fonte: ANJOS, Rafael Senzio Araújo dos. *Quilombos: geografia africana, cartografia étnica, territórios tradicionais*. Brasília, DF: Mapa Editora e Consultoria, 2009. p. 143.

No topo, observamos as fronteiras dos territórios quilombolas demarcados em 2006 e 2007. No lado direito, observamos os territórios quilombolas demarcados em 2006 e 2007.

Comunidades remanescentes de quilombos demarcadas a cada ano (anos selecionados)



2000 2003 2006 2007

• Localização aproximada de comunidades remanescentes de quilombos

• Localização aproximada de comunidades remanescentes de quilombos

• Localização aproximada de comunidades remanescentes de quilombos

• Localização aproximada de comunidades remanescentes de quilombos

PENSE E RESPONDA

Analise os mapas e, depois, responda às questões a seguir.

1. Em qual ano foi registrado o maior número de terras demarcadas? Em 2006, o ano com mais registros de terras quilombolas.
2. Quais são as regiões brasileiras com maior concentração de quilombos? As regiões Nordeste e Sudeste.

NÃO ESQUEÇA NO LIVRO.

Fonte: CASTELLAR, FDT, 2022, p. 56, 57

Figura 25 - manifestações culturais de origem africana livro 1

A resistência cultural

Como você estudou, os movimentos de resistência surgiram durante o período de escravidão, com a formação dos quilombos. Outra forma de resistência era manter vivos os costumes e as crenças trazidos da África pelos negros escravizados.

As manifestações culturais afrodescendentes, como a capoeira, angola, revestiram-se de caráter libertário, mantendo, assim, um potencial revolucionário que desde cedo foi percebido pelo colonizador como uma séria ameaça ao regime escravocrata. Por isso, essas manifestações foram proibidas, e as pessoas que delas participavam, perseguidas mesmo depois da abolição.

Leia o trecho de um texto que aborda essa questão a seguir.

Para enfrentar os senhores e seus agentes, os cativos tiveram que agir com malícia e sempre tratando de dissimular sua verdadeira intenção. A capoeira, uma luta corporal criada pelos escravos, é um bom exemplo disso. [...]

A mesma estratégia de dissimulação orientou os africanos para podermos continuar adorando seus próprios deuses no Brasil. Nos *candumbé* do século XVIII e nas casas de *candumbé* do século XIX, percebia-se uma íntima convivência de elementos africanos e cristãos. No entanto, a intolerância sempre foi grande, e os negros, a fim de cultivarem seus orixás, acabaram relacionando-os aos santos da Igreja Católica. Para que seus batuques pudessem se realizar, os africanos aproveitaram as ocasiões em que havia as festas religiosas das irmandades negras, como as de São Benedito e de Nossa Senhora do Rosário. Nessas festas, os atabaques batiam para os homens e para os deuses.

REIS, Leticia Vidler de Souza. Negro em "terra de branco": a reinvenção da identidade. In: SCHWARZ, Lilia Moritz; REIS, Leticia Vidler de Souza (org.). *Negras imagens: ensaio sobre cultura e escravidão no Brasil*. São Paulo: Editora Companhia, 1996. p. 31-94. p. 35-37.



► RUGENDAS, Johann Moritz. *Jogar capoeira, 1825*. Litografia, 17 cm x 24,8 cm. Coleção particular.

Para os africanos e seus descendentes, preservar sua cultura significou uma luta diária, pois eles eram proibidos de praticar seus ritos e costumes cotidianos, sendo punidos com violência e isolamento. Embora ameaçados pelo cativo, eles continuaram lutando por seus valores culturais. Para manter seus costumes, fizeram constantes adaptações a essas práticas, dessa forma, era possível evitar que punições fossem aplicadas. No entanto, ainda hoje, as religiões afro-brasileiras, como a umbanda e o candomblé, são alvo de preconceito e discriminação.



► LEITE, Vanice Ayres. *Orixás femininos do candomblé, 2011*. Nanquim colorido sobre papel, 24 cm x 42 cm. Galeria Jacques Ardies.

[...] 21 de janeiro. Nesta data, desde 2007, é celebrado o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa. O dia foi escolhido em homenagem à Iyalorixá Mãe Gilda de Ogum, que faleceu em 2000, vítima de um infarto por ver o seu terreiro ser atacado e outros seguidores agredidos. Em novembro de 2014, foi feito um busto em homenagem à Mãe Gilda, no bairro de Itapuã (BA). Dois anos depois, o busto foi alvo de vandalismo e acabou destruído. A história da Mãe Gilda de Ogum reflete o que milhares de pessoas passaram e o quanto é preciso debater sobre a laicidade do Estado. A intolerância com as religiões afro-americanas é um retrato do racismo cultural presente desde o tempo da colonização. O Brasil tenta apagar 400 anos da sua história, apagar elementos que ajudaram na construção do país. Esse apagamento da cultura das pessoas trazidas da África e do povo nativo foi uma missão iniciada com os Jesuítas e que é feita até hoje. [...]

LEITA, Riemann. Intolerância religiosa: o racismo cultural que vem desde a colonização. *Portal Geledés*. São Paulo, 16 mar. 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/intolerancia-religiosa-o-racismo-cultural-que-vem-desde-a-colonizacao/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

Fonte: CASTELLAR, FDT, 2022, p. 58, 59

Figura 26 - Atividade quilombo Frechal livro 1

ATIVIDADES


NÃO ESCREVA NO LIVRO. Consulte respostas e comentários desta seção em orientações didáticas.

1. Leia o fragmento de um texto e analise as imagens a seguir para responder às questões.

[...]
O processo histórico de criação desta Reserva está ligado à luta que a comunidade negra do Frechal defende há muitos anos, pelo reconhecimento do Estado ao direito de terem acesso à terra, garantido aos remanescentes das comunidades de quilombos no texto da Constituição do Brasil. [...]
[...]
Dois tipos de intervenções podem ser facilmente identificados: atividades agrícolas de subsistência (pequenas roças de milho, mandioca e arroz) e atividades agropecuárias em grande escala (pastos e plantações de café, guaraná e pimenta do reino).

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Reserva Extrativista do Quilombo Frechal. Unidades de Conservação no Brasil. [Brasília, DF], [20-]. Disponível em: <https://uc.socioambiental.org/pt-br/lupa/632>. Acesso em: 9 jun. 2022.

Maranhão: localização do Quilombo Frechal



► Moradas na comunidade quilombola do Quilombo Frechal em Mirinzal (MA), 2019.

Fonte: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Reserva Extrativista do Quilombo Frechal. Unidades de Conservação no Brasil. [Brasília, DF], [20-]. Disponível em: <https://uc.socioambiental.org/pt-br/lupa/632>. Acesso em: 11 maio 2022.

a) Em que estado e sub-região está localizada a Reserva Extrativista?
b) Quais são as atividades econômicas desenvolvidas no Quilombo Frechal?
c) Qual é a importância da garantia do direito à terra para a comunidade do Quilombo Frechal?

2. Relacione as condições ambientais de cada sub-região do Nordeste com as atividades econômicas nelas desenvolvidas.

194

Fonte: CASTELLAR, FDT, 2022, p. 194.

No que se refere ao conceito de território, o Livro 2 também apresenta explicações sobre as comunidades quilombolas, conforme ilustrado na Figura 27. Destaca-se, ainda, a proposta de uma atividade pedagógica que estimula os estudantes a conhecerem a realidade de uma escola quilombola, promovendo a aproximação entre o conteúdo escolar e as vivências territoriais desses grupos (Figura 28).

Figura 27 – Terras quilombolas livro 2

Terras quilombolas

Hoje, no Brasil, há mais de 3 mil **comunidades quilombolas**, formadas principalmente por descendentes de populações negras escravizadas que resistiram ao sistema escravagista em espaços denominados **quilombos**. A maior parte das comunidades quilombolas está em áreas rurais, mas também há comunidades em áreas urbanas.


Desde a Constituição de 1988, as comunidades quilombolas passaram a ter direito às terras que habitavam. No entanto, apenas uma pequena parcela dessas terras foi regularizada, e a maioria encontra-se em processo de regularização.

Como outras comunidades tradicionais, as populações quilombolas enfrentam condições de vida precárias e pressão sobre suas terras. Leia a seguir sobre o caso do Quilombo Sacopã, na cidade do Rio de Janeiro.

Quilombo Sacopã resiste há 105 anos em meio a prédios e mansões na Lagoa

Aos 76 anos, Luiz é músico e patriarca da sexta geração de uma família descendente de escravos, acostumada a lutar e a resistir. São os moradores do Quilombo Sacopã, pequena comunidade situada em área de 18 mil m² de mata em meio a prédios de luxo e mansões no bairro com o terceiro metro quadrado mais caro do Rio, a Lagoa, na Zona Sul.

“Nós aqui somos 9 famílias, com 32 pessoas. Estamos na sexta geração. Todos temos traços sanguíneos, não tem ninguém de fora. Somos uma comunidade negra, cercada por brancos de todos os lados. Então, ninguém melhor do que eu para entender de racismo.”



88

1. Pressão de grupos imobiliários que querem comprar as terras da comunidade, já que ela se encontra em uma área muito valorizada.

A família Pinto ocupa o local há 105 anos. A batalha que começou por liberdade e sobrevivência teve vários outros capítulos ao longo dos anos. Por décadas, eles tentaram junto à União o reconhecimento da propriedade, o que só saiu em 2014.

[...]

Para se manter em uma das áreas mais valorizadas da cidade, a família Pinto se agarrou à Constituição de 1988, que garante propriedade aos remanescentes dos quilombos. Há quatro anos, o espaço foi reconhecido pela Fundação Cultural Palmares (FCP). Segundo o órgão do governo federal, em todo Brasil existem 2 465 certificados emitidos para 2 890 comunidades quilombolas; só 29 no Rio.


Agora, um dos desafios é resistir à especulação imobiliária, que tenta comprar o terreno para erguer mais imóveis luxuosos na Rua Sacopã, com vista privilegiada para a Lagoa Rodrigo de Freitas, um dos mais belos cartões-postais do Rio.

[...]

A briga com vizinhos é recorrente. Em 2015, os moradores do quilombo foram proibidos de realizar suas atividades culturais, como as tradicionais rodas de samba e feijoadas. Fonte de renda da família, os eventos já tiveram presença de artistas como Zeca Pagodinho e Beth Carvalho. A proibição se deu depois que vizinhos alegaram perturbação da ordem e muito barulho.

[...]

TORRES, IMA; SOARES, Jorge; LIMA, Marcos Serra. Quilombo Sacopã resiste há 105 anos em meio a prédios e mansões na Lagoa. G1, Rio de Janeiro, 11 maio 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/quilombo-sacopa-resiste-ha-105-anos-em-meio-a-predios-e-mansoes-na-lagoa-video.ghtml>. Acesso em: 12 maio 2022.



Rio de Janeiro: localização do Quilombo Sacopã

Fonte: TORRES, IMA; SOARES, Jorge; LIMA, Marcos Serra. Quilombo Sacopã resiste há 105 anos em meio a prédios e mansões na Lagoa. G1, Rio de Janeiro, 11 maio 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/quilombo-sacopa-resiste-ha-105-anos-em-meio-a-predios-e-mansoes-na-lagoa-video.ghtml>. Acesso em: 12 maio 2022.

Em seu caderno, responda às atividades a seguir.

- 1** Que tipo de pressão a comunidade quilombola Sacopã sofre?
- 2** Em seu entendimento, qual é a importância da luta e da organização de comunidades quilombolas como a citada na reportagem? Resposta pessoal. Consultar comentários adicionais em Orientações Didáticas.
- 3** Selecione ao menos dois argumentos para defender o direito das comunidades tradicionais às terras. Auxiliar a turma a pontuar seus argumentos. Consultar comentários adicionais em Orientações Didáticas.

89

Fonte: PAULA, FDT, 2022, p. 88, 89

Figura 28 – Escolas nas comunidades quilombolas livro 2

Escolas nas comunidades quilombolas

Nas comunidades quilombolas vivem crianças e adolescentes em situação social desfavorável. Algumas comunidades não têm escolas. Em outras, as escolas são precárias ou insuficientes para atender todos os jovens em idade escolar.

Leia o texto a seguir, que narra a situação de jovens quilombolas em 2014. Em 2022, ainda havia situações parecidas em muitas comunidades quilombolas espalhadas pelo Brasil. A história se repete ano a ano. **Mais da metade das famílias quilombolas não tem acesso a água encanada, 33% não têm banheiro, 20% não têm energia elétrica e 15% convivem com esgoto a céu aberto.**

[...]

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), toda criança tem direito a uma "escola pública e gratuita próxima a sua residência". Em lugares como o Quilombo de Bombas, no município de Iporanga, [...] São Paulo, a realidade é outra. A comunidade fica a três horas de caminhada da cidade e só é alcançada por uma trilha com subidas e descidas íngremes, trechos de mata fechada e nenhuma segurança. [...]

Os estudantes que conseguem completar o 5º ano param em seguida. Não há, no quilombo, instituições de ensino voltadas aos anos finais do Ensino Fundamental ou ao Médio, e a recomendação do município é que todos estudem em Iporanga. Como a comunidade fica distante, ir e voltar a pé todos os dias é inviável. [...]

MIRRELLIS, Fátima; FERRIRA, Anna Rachel. Educação no campo sem perspectivas. Nova Escola, São Paulo, 1 abr. 2014. Disponível em: <https://novaescola.org/temas/educacao-no-campo-sem-perspectivas>. Acesso em: 4 fev. 2022.



No Quilombo de Bombas, em Iporanga (SP) viviam, em 2022, 16 famílias, totalizando 68 pessoas, a maioria jovens em idade escolar. Fotografia de 2015.

90

1. Algumas comunidades não têm escolas; as escolas existentes são precárias ou insuficientes para atender todas as crianças e os jovens em idade escolar.

Qual é o principal problema enfrentado por quilombolas em idade escolar?

2 Forme um grupo com os colegas e imaginem que vocês compõem uma equipe do Ministério da Educação responsável pela educação quilombola. Vocês precisam garantir que todas as crianças das comunidades estejam matriculadas e frequentando escolas. Para isso:

- investiguem e respondam por que em algumas comunidades quilombolas não há escolas e por que as crianças param de estudar;
- busquem soluções para que as crianças quilombolas possam continuar seus estudos depois do 5º ano.

Vocês deverão trabalhar de acordo com o roteiro indicado a seguir.

- Identificar o problema enfrentado pelos estudantes.
- Analisar o problema, levantando hipóteses que expliquem por que ele acontece.
- Pesquisar e coletar informações para resolver o problema. Essa etapa deve ser feita individualmente. Você deverá registrar sua pesquisa e suas ideias.
- Discutir soluções com os colegas de grupo. Cada um vai apresentar os conhecimentos que obteve com a pesquisa.
- Elaborar, em grupo, uma solução para a escolarização de crianças e adolescentes quilombolas.

Depois de realizar o trabalho, com a orientação do professor, cada grupo vai compartilhar com a turma o resultado do estudo e as soluções encontradas. Consultar comentários em Orientações Didáticas.



Escola quilombola na Comunidade Kallunga de Vão das Almas, em Cavalcante (GO), 2017.

91

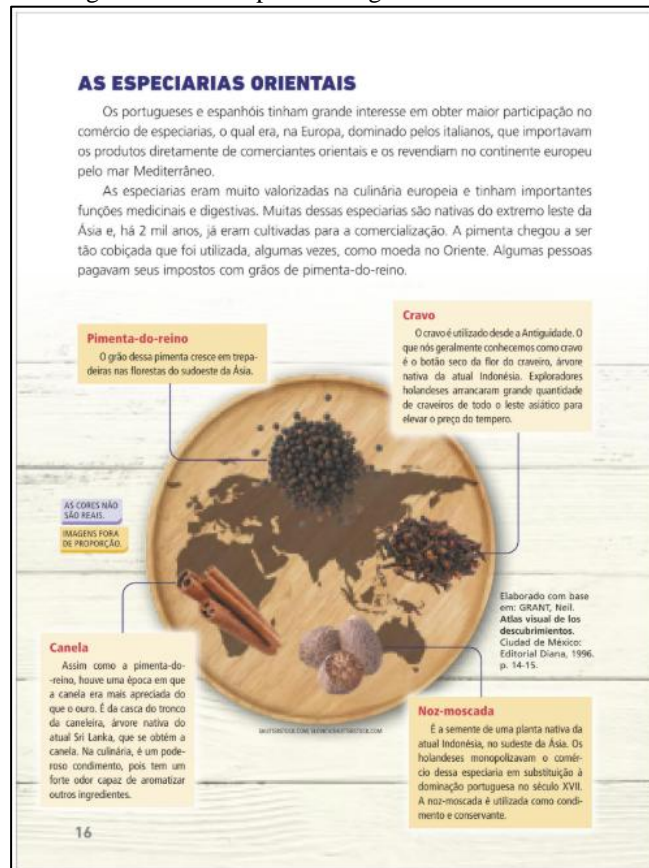
Fonte: PAULA, FDT, 2022, p. 90, 91

De modo geral, o Livro 1 apresenta uma organização visual detalhada, com uso expressivo de cores e mapas, os quais contribuem para a mediação pedagógica dos conteúdos. As imagens utilizadas tendem a despertar o interesse dos estudantes e a favorecer o aprofundamento dos temas abordados. Sobre o trabalho com imagens no ensino de Geografia, Pires e Cavalcanti (2020) ressaltam que:

A elaboração das imagens ocorre, via de regra, por meio da percepção sensorial/visual. Nesse processo, as imagens são internalizadas, uma vez que o sistema cerebral funciona com base na mediação das linguagens e dos sistemas sígnicos, fundamentais na relação entre sujeito e objeto do conhecimento. Além de mediar a relação do homem com o real, elas permitem transcender o espaço/tempo (PIRES E CAVALCANTE, 2020, p. 385).

A relevância das imagens como recurso didático pode ser observada, por exemplo, na clareza com que determinados conteúdos históricos são apresentados, permitindo aos estudantes compreender elementos que, muitas vezes, não fazem parte de seu repertório cotidiano (Figura 29). Esse tipo de abordagem contribui para tornar o conteúdo mais significativo e acessível ao público discente.

Figura 29 – Exemplo de imagem chamativa livro 1



Fonte: CASTELLAR, FDT, 2022, p.16

No que concerne à necessidade de articulação entre a Geografia escolar e a realidade dos alunos, Cavalcanti (2014) afirma que “a Geografia na escola deve ter um ‘link’ com a geografia do aluno, na convicção de que só assim ele terá alguma relação de sentido com a matéria de ensino formalizada”. A autora reforça, ainda, que “há de se estabelecer aproximações entre a Geografia veiculada como disciplina e aquela construída por alunos-sujeitos de espacialidade”, evidenciando a importância da contextualização dos conteúdos para a aprendizagem significativa.

O Livro 2 também apresenta uma abordagem consistente das questões raciais, oferecendo subsídios para que o professor desenvolva discussões qualificadas sobre o tema. Embora não se trate da única pauta a ser trabalhada ao longo do ano letivo, a temática racial é apresentada de modo a estimular reflexões e debates, sendo complementada, conforme indicado pelos próprios autores, por outros materiais e recursos pedagógicos.

Em uma eventual escolha no âmbito do PNLD para turmas de 7º ano, o Livro 1, *A Conquista – Geografia*, revela-se mais aprofundado no tratamento das temáticas étnico-raciais, ao apresentar maior diversidade de textos, imagens e atividades em comparação ao Livro 2. Ainda assim, ambas as obras se configuram como opções adequadas para o trabalho dos conteúdos de Geografia nessa etapa da escolarização.

Por fim, ressalta-se que o trabalho docente não deve estar restrito ao livro didático. A prática pedagógica permite a problematização dos conteúdos prescritos e a ressignificação das habilidades propostas. O conhecimento geográfico é dinâmico e se transforma à medida que novas demandas sociais emergem. Dessa forma, quando o livro didático não contempla plenamente determinadas temáticas, torna-se necessário recorrer a outros recursos e estratégias pedagógicas, conforme aponta Anjos (2005):

Dentre as possibilidades de trabalho do professor de geografia com seus alunos na tentativa de alterar o padrão do uso contínuo do livro didático, um dos caminhos é a elaboração do seu próprio material instrucional. Nessa direção, o uso de mapas temáticos construídos com materiais de baixo custo e com assuntos atualizados é um instrumento que tem estimulado a criatividade e o comprometimento do professor e tem revelado bons resultados didáticos (ANJOS, 2005).

4 PERCEPÇÕES DOCENTES E DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar os dados empíricos da pesquisa, obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas com professores de Geografia da rede de ensino do Distrito Federal e da aplicação de um formulário eletrônico direcionado a docentes da mesma área. A partir desses instrumentos, busca-se compreender como a Lei nº 10.639/03 tem sido incorporada às práticas pedagógicas, aos materiais didáticos e ao planejamento curricular, bem como identificar os principais desafios e possibilidades para a construção de uma educação antirracista no ensino de Geografia.

O capítulo articula três eixos centrais de investigação: (i) as percepções docentes acerca da implementação da legislação e da formação inicial e continuada; (ii) a análise crítica dos livros didáticos e demais materiais pedagógicos utilizados em sala de aula; e (iii) as estratégias, metodologias e propostas didáticas mobilizadas pelos professores para inserir a temática das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Dessa forma, o capítulo se propõe a evidenciar tanto os limites estruturais e institucionais que atravessam o trabalho docente quanto as iniciativas e práticas que sinalizam caminhos possíveis para a efetivação de uma educação comprometida com o enfrentamento do racismo.

A análise aqui apresentada dialoga diretamente com os pressupostos teóricos discutidos nos capítulos anteriores, especialmente no que se refere à Geografia escolar como campo privilegiado para a problematização das desigualdades socioespaciais, das heranças coloniais e das relações de poder que historicamente marginalizam populações negras e afrodescendentes. Ao considerar o livro didático como um recurso central no processo de ensino-aprendizagem, mas não exclusivo, o capítulo busca problematizar seu papel tanto como potencial instrumento de reprodução de silenciamentos quanto como possibilidade de mediação crítica, quando articulado a práticas pedagógicas reflexivas.

Além disso, ao incorporar os dados do formulário eletrônico, amplia-se o alcance da análise para além do grupo entrevistado, permitindo identificar tendências, recorrências e percepções compartilhadas entre professores com diferentes tempos de atuação, inseridos em distintas realidades escolares. Essa triangulação metodológica contribui para uma compreensão mais consistente do cenário investigado, fortalecendo a análise crítica e a validade dos resultados apresentados.

Por fim, este capítulo pretende não apenas descrever práticas e dificuldades, mas também apontar caminhos possíveis para o fortalecimento da educação antirracista na Geografia escolar, evidenciando a necessidade de políticas públicas de formação docente, de materiais didáticos mais representativos e de propostas pedagógicas que ultrapassem abordagens pontuais ou comemorativas. Nesse sentido, as reflexões aqui desenvolvidas buscam contribuir para o debate acadêmico e educacional sobre o papel da Geografia na promoção de uma educação comprometida com a justiça social e com a valorização da diversidade étnico-racial.

4.1 Entrevistas Semiestruturadas

O Distrito Federal contava, em 2024, com 1.284 estabelecimentos de ensino, dos quais 666 pertenciam à rede pública e 607 à rede privada. Desse total, 404 escolas ofertavam o Ensino Fundamental – anos finais, e 261 ofereciam o Ensino Médio. No mesmo ano, foram registradas 629.593 matrículas, abrangendo desde a educação infantil até o Ensino Médio, além de um contingente de 30.864 docentes atuando nas diferentes etapas da educação básica, conforme dados do Anuário Estatístico da Educação do Distrito Federal.

Para compreender a organização do sistema educacional do Distrito Federal, faz-se necessário destacar a existência de 14 Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs), popularmente conhecidas como regionais de ensino, conforme apresentado no Quadro 1. Essas instâncias constituem um nível intermediário entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e as unidades escolares, desempenhando papel fundamental no suporte administrativo e pedagógico, bem como na orientação da gestão escolar.

Quadro 1 - Quantitativo de escolas por Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs) DF 2025

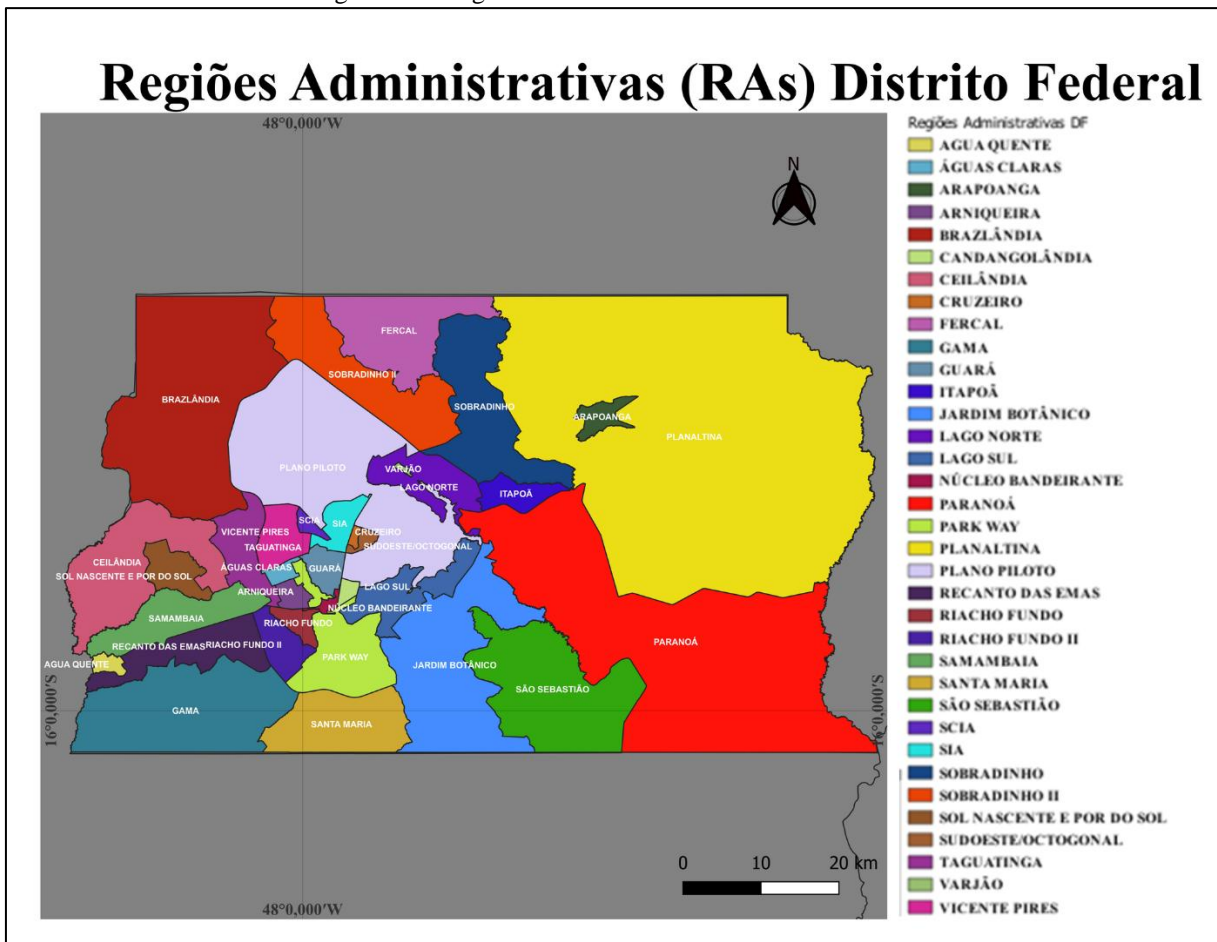
Coordenadorias Regionais de Ensino (CREs) DF – Escolas Públicas			
REGIONAL		Quantidade de escolas	Regiões Administrativas (RAs)
1	Brazlândia	32	IV Brazlândia
2	Ceilândia	98	XIX Ceilândia XXXII Sol Nascente/ Pôr do Sol
3	Gama	52	II Gama

4	Guará	29	X Guará XXV SCIA XXIX S.I.A
5	Núcleo Bandeirante	36	VII Núcleo Bandeirante XVII Riacho Fundo XIX Candangolândia XXI Riacho Fundo II XXIV Park Way
6	Paranoá	38	VII Paranoá XXVIII Itapoã
7	Planaltina	69	VI Planaltina XXXIV Arapoanga
8	Plano Piloto	113	I Brasília XI Cruzeiro XVI Lago Sul XVIII Lago Norte XXII Sudoeste/ Octogonal XXIII Varjão XXVII Jardim Botânico
9	Recanto das Emas	31	XV Recanto das Emas XXXV Água Quente
10	Samambaia	43	XII Samambaia
11	Santa Maria	31	XIII Santa Maria
12	São Sebastião	30	XIV São Sebastião
13	Sobradinho	47	V Sobradinho XXVI Sobradinho II XXXI Fercal
14	Taguatinga	67	III Taguatinga XX Águas Claras XXX Vicente Pires XXXIII Arniqueira
	TOTAL	716	35 RAs

FONTE: <https://www.educacao.df.gov.br/sobre-a-secretaria-coordenacoes-regionais/> e <https://www.educacao.df.gov.br/escolas/>

O Distrito Federal é composto por 35 Regiões Administrativas (RAs) (ver Figura 30), criadas com o objetivo de organizar a gestão pública e facilitar a prestação de serviços à população, tais como infraestrutura urbana, transporte, limpeza urbana, iluminação pública e manutenção de espaços coletivos. Ressalta-se que o número de Regionais de Ensino é inferior ao de Regiões Administrativas, uma vez que algumas CREs são responsáveis pela gestão de mais de uma RA, em função da distribuição e da quantidade de escolas existentes em cada território.

Figura 30 – Regiões Administrativas do Distrito Federal



Fonte: IBGE com arte da autora da tese.

A aplicação dos formulários e a realização das entrevistas semiestruturadas ocorreram com professores de Geografia vinculados a diferentes Coordenadorias Regionais de Ensino, dentre elas Samambaia, Ceilândia e Recanto das Emas.

Com o objetivo de analisar como os professores de Geografia da SEEDF percebem a abordagem da Lei nº 10.639/03 em seu cotidiano pedagógico, foi realizada uma pesquisa de

natureza qualitativa, por meio de entrevistas semiestruturadas, envolvendo seis docentes da rede pública de ensino.

Segundo Queiroz (1988), a entrevista semiestruturada — ou narrativa oral, conforme denominação adotada pela autora — constitui uma técnica de coleta de dados baseada em uma conversação contínua entre pesquisador e informante, conduzida de acordo com os objetivos da pesquisa. O produto desse processo, a transcrição, configura-se como um documento textual passível de análise científica. A autora ressalta que tanto o narrador quanto o pesquisador participam da situação de entrevista motivados por interesses distintos, o que exige atenção metodológica durante a interpretação dos dados.

O capítulo de análise e interpretação dos resultados foi organizado em quatro partes, seguindo a estrutura do roteiro da entrevista (Apêndice A). A primeira aborda a percepção dos docentes acerca da forma como a Lei nº 10.639/03 é tratada nos livros didáticos de Geografia; a segunda discute os desafios enfrentados pelos professores para a inserção de conteúdos relacionados às questões étnico-raciais em suas aulas; a terceira analisa as estratégias e práticas pedagógicas atualmente utilizadas; e a quarta apresenta reflexões e perspectivas para a implementação mais eficaz da referida legislação no ensino de Geografia.

4.1.1 Entrevistas Semiestruturadas: análise e interpretação de resultados

A entrevista semiestruturada foi realizada com seis professores de Geografia da rede pública de ensino do Distrito Federal. Os participantes foram selecionados de forma aleatória, considerando sua disponibilidade para participação na pesquisa (Apêndice B).

Para fins de preservação da identidade, os docentes foram identificados como Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4, Professora 5 e Professora 6, conforme acordado no momento da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C). Ressalta-se que os participantes não se opuseram à divulgação de informações como gênero, tempo de atuação, escola ou regional de ensino (Apêndice D); a opção pelo anonimato refere-se exclusivamente a uma estratégia metodológica de apresentação dos resultados.

As entrevistas com os Professores 1 e 2 foram realizadas presencialmente no dia 10 de novembro de 2025, em uma segunda-feira, no período matutino, durante o contraturno das aulas. Ambos são do gênero masculino, atuam na regional de ensino de Samambaia e possuem, respectivamente, 14 e 4 anos de experiência no ensino de Geografia.

O Professor 3 concedeu entrevista de forma remota, por meio da plataforma Google Meet, no dia 15 de novembro de 2025, em um sábado, no período da manhã, conforme sua disponibilidade. O docente é do gênero masculino, atua na disciplina de Geografia há cerca de três anos nas regionais do Guará e Ceilândia e integra a rede pública de ensino desde 2010.

As três últimas entrevistas ocorreram no dia 19 de novembro de 2025, véspera do feriado nacional do Dia da Consciência Negra, também de forma remota. O Professor 4 foi entrevistado no período da manhã, enquanto as Professoras 5 e 6 participaram no período da tarde. O Professor 4, do gênero masculino, atua há 14 anos na regional de São Sebastião; a Professora 5, do gênero feminino, leciona há 16 anos na regional de Ceilândia; e a Professora 6, também do gênero feminino, atua há 14 anos na regional de Samambaia.

Ressalta-se que todos os docentes entrevistados atuam atualmente em turmas do Ensino Fundamental — anos finais. Na etapa inicial da entrevista, referente à identificação dos participantes, foi questionado se haviam participado de formações ou cursos voltados às relações étnico-raciais ou à Lei nº 10.639/03. O Professor 1 e as Professoras 5 e 6 afirmaram que sim; o Professor 2, o Professor 3 e o Professor 4 relataram não possuir formação específica sobre a temática, sendo que a Professora 5 destacou que sua participação ocorreu há aproximadamente 13 anos (Apêndice E).

4.1.1.1 Abordagem da Lei 10.639/03 nos livros didáticos de Geografia

Conforme discutido em capítulo anterior, o livro didático ocupa lugar central na organização das aulas de diferentes disciplinas, constituindo-se como um dos principais recursos pedagógicos disponibilizados gratuitamente aos estudantes da rede pública de ensino. Nesse sentido, espera-se que esse material funcione como suporte didático capaz de abordar, de forma clara e objetiva, os conteúdos fundamentais da disciplina, articulando-os à realidade social na qual os estudantes estão inseridos.

Para Callai (2013, p.50), “no caso do uso do livro didático, é importante ter claro que um texto didático está produzido e se apresenta pronto e acabado”. Diante disso, cabe ao professor problematizar o conteúdo apresentado, de modo a evidenciar a instabilidade e a superação do conhecimento. Ao questionar o texto didático, abre-se espaço para a construção de novos entendimentos que ultrapassam o que está previamente posto, evitando uma postura passiva frente ao material.

Quando questionados sobre os recursos pedagógicos mais utilizados em suas aulas, todos os docentes entrevistados afirmaram que o livro didático constitui o principal instrumento de apoio. Em segundo lugar, alguns mencionaram o uso de apresentações em slides, elaboradas pelos próprios professores, projetadas por meio de recursos multimídia. No entanto, destacaram a escassez desses equipamentos nas escolas, bem como a dificuldade de produção diária desse tipo de material.

Os professores entrevistados, com carga horária de 40 horas semanais no Ensino Fundamental, relataram atuar em regime de grade horária fechada, o que implica o atendimento a aproximadamente dez turmas, distribuídas entre o 6º e o 9º ano. Em geral, cada docente trabalha com pelo menos duas séries distintas, e a média de estudantes por turma é de cerca de 35 alunos.

Ao serem indagados sobre a adequação do livro didático em relação à abordagem das questões raciais, a maioria dos professores considerou que o tema é tratado de forma superficial ou pontual. O Professor 2 destacou que o livro do 7º ano, ao abordar conteúdos relacionados ao Brasil, contempla aspectos da cultura e da história afro-brasileira; contudo, segundo ele, essa abordagem torna-se menos evidente nos livros do 9º ano. O Professor 1 afirmou que, no 8º ano, os conteúdos sobre o continente africano permitem alguma inserção do tema, porém com ênfase predominante nos aspectos físicos, sem aprofundamento das questões étnico-raciais. No 9º ano, segundo o docente, o tema praticamente não aparece, mesmo em conteúdos relacionados à globalização.

Diante dessas limitações, os professores relataram a necessidade de complementar o conteúdo do livro didático com outras fontes e estratégias pedagógicas. O Professor 1 afirmou realizar essa complementação principalmente nas turmas do 8º ano, por meio de aulas expositivas. A Professora 5, por sua vez, avaliou que o livro utilizado em suas turmas do 7º ano contempla de forma mais satisfatória as questões raciais, ressaltando que participou do processo de escolha da obra. Ainda assim, enfatizou a necessidade de complementação, especialmente por meio de reportagens e outros materiais.

Cabe destacar que os dois livros mencionados nas entrevistas — aquele utilizado pelos Professores 1 e 2 e o adotado pela Professora 5 — foram selecionados para análise no capítulo anterior desta dissertação.

4.1.1.2 Desafios enfrentados pelos professores de Geografia

No cotidiano escolar, os professores enfrentam diversos desafios relacionados às condições de trabalho, à carência de recursos materiais e à insuficiência de formação para lidar com as múltiplas demandas que emergem no ambiente da sala de aula. No que tange ao objeto desta pesquisa, tais dificuldades tornam-se ainda mais evidentes.

Embora a Lei nº 10.639/03 esteja em vigor há mais de duas décadas, observa-se que sua efetiva implementação no cotidiano escolar ainda encontra inúmeros obstáculos. Entre eles destacam-se a dificuldade de articulação da temática com os conteúdos programáticos das diferentes séries e a fragilidade na consolidação de práticas pedagógicas voltadas, de fato, para uma educação antirracista.

Durante as entrevistas, os professores foram questionados acerca da suficiência da formação inicial e/ou continuada para o trabalho com a temática racial no ensino de Geografia. De modo geral, as respostas indicaram que tanto a formação inicial quanto a continuada apresentam lacunas significativas nesse aspecto. Docentes com formações mais antigas e mais recentes relataram não ter cursado disciplinas específicas sobre relações étnico-raciais durante a graduação, tampouco ter percebido a abordagem sistemática dessa temática em outras disciplinas do curso.

Ao discutir a formação docente no contexto escolar, Pinheiro (2023, p.77) ressalta que “[...] todas as pessoas que atuam no interior de uma escola são educadoras e precisam ser formadas, não apenas professores/as”. Nesse sentido, a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) deve envolver todos os sujeitos que compõem o espaço escolar, independentemente do cargo ocupado, da cor da pele ou das crenças pessoais, considerando que lidam cotidianamente com crianças e jovens inseridos em uma sociedade marcada pela diversidade.

No que se refere à formação continuada, os entrevistados também apontaram limitações significativas. A Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), é responsável pela oferta de cursos, pesquisas e ações formativas destinadas aos profissionais da educação. Contudo, sua sede localiza-se na região administrativa do Plano Piloto, e grande parte das formações ocorre de maneira presencial nesse espaço.

Embora existam cursos ofertados em outras regiões administrativas e na modalidade online, estes são considerados pontuais. Diante da sobrecarga de trabalho docente e das condições de mobilidade urbana no Distrito Federal, especialmente nos horários de pico, o deslocamento

até a sede da EAPE torna-se um fator limitante para a participação dos profissionais em formações voltadas às temáticas raciais.

Semestralmente, a EAPE disponibiliza aos profissionais da educação o denominado “catálogo de percursos formativos”. Conforme apresentado na Figura 31, observa-se que, dentre os eixos transversais, há apenas um curso relacionado diretamente à educação escolar quilombola, entre um total de 77 percursos ofertados no segundo semestre de 2025, sendo este localizado na região administrativa do Plano Piloto. Esse dado evidencia a reduzida presença da temática racial na política de formação continuada da rede.

Figura 31 – Eixos Transversais

EIXOS TRANSVERSAIS

A PAZ COMO CAMINHO – APRENDER E ENSINAR A SER E ESTAR NO MUNDO – DIURNO

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: APRENDIZAGEM, INSTITUCIONAL E EM LARGA ESCALA – DIURNO

COMO EDUCAR PARA MASCULINIDADES SAUDÁVEIS? – DIURNO

CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO – DIURNO

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E QUILOMBOLA: OUTRAS EPISTEMOLOGIAS PARA REPENSAR A ESCOLA – DIURNO

MARIA DA PENHA VAI À ESCOLA – ABORDAGEM TÉCNICA DAS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA SEXUAL – DIURNO

MARIA DA PENHA VAI À ESCOLA – VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES – DIURNO

FONTE: <https://www.eape.se.df.gov.br/conheca-os-percursos-oferecidos-pela-eape-para-o-primeiro-semester-de-2025/>

A dificuldade de conciliar tempo, deslocamento e carga horária foi recorrente nas falas dos entrevistados. O Professor 1, por exemplo, destacou que:

“[...] na formação inicial a UEG, no polo que estudei em Anápolis, tem o núcleo de integração África-Brasil, eles têm intercâmbios de estudantes, mas dentro do curso [de geografia] não tem, a não ser que você fosse selecionado pelos professores, você não tem contato. E na minha formação continuada a EAPE até oferece, oferta lá o curso, mas é muito difícil fazer esses cursos da EAPE, tem que ir lá no Plano Piloto, que eles não têm aqui perto [...] tem que ir lá e voltar aqui na escola, dá muito trabalho” (Entrevistado – Professor 1).

O professor 3 disse “[...] eu nunca participei de curso nenhum, pode ser que tenha na EAPE, mas a dificuldade para chegar lá é meio complicado para quem trabalha 60 horas, e não tem incentivo para a gente fazer cursos. Talvez vez até libere uma coordenação, mas ir para um lugar mais distante e atrasar para voltar ao trabalho é difícil [...]”. A professora 5 afirmou “[...]”

tanto que no meu caso, não lembro de ter visto na faculdade (formada há 16 anos) e o curso que eu tive foi eu que paguei depois, não tive esse incentivo de escolas particulares, nem de públicas (pelo menos até agora).”

Outro elemento destacado diz respeito ao Currículo em Movimento do Distrito Federal, documento orientador dos conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos no Ensino Fundamental e Médio. Conforme analisado anteriormente, constatou-se que a temática racial aparece de forma limitada em algumas séries. Questionados sobre o planejamento das aulas, todos os professores afirmaram seguir o Currículo em Movimento, por se tratar do documento oficial da rede, articulando-o à sequência dos conteúdos do livro didático, com preocupação em não comprometer o planejamento das séries subsequentes.

Como a Secretaria de Educação do DF praticamente não oferece formação continuada na área e tampouco o Currículo em Movimento, então foi perguntado aos professores quais são os principais desafios que encontram para inserir a temática das relações étnico-raciais em suas aulas.

Diante da escassez de formações continuadas e da limitada presença da temática racial no currículo, os professores foram questionados sobre os principais desafios para a inserção das relações étnico-raciais em suas aulas. Para Gomes, há importância de se trabalhar as diversas temáticas (inclusive as raciais) em sala de aula:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar (GOMES, 2008, p. 147).

O Professor 1 apontou, inicialmente, a insegurança decorrente da falta de conhecimento específico, seguida das dificuldades estruturais da escola, como o currículo extenso, a desmotivação discente e a ausência de recursos didáticos, como projetores e equipamentos audiovisuais adequados.

O Professor 2 ressaltou o desinteresse e a imaturidade de parte dos estudantes, que, em alguns casos, tratam a temática com deboche. O Professor 1 acrescentou que percebe resistência dos alunos em levá-lo a sério ao abordar o tema, associando essa reação à sua identidade racial. O Professor 2 afirmou que “[...] a questão da identidade é uma barreira cultural [...]”, o que dialoga com Fanon (2008, p. 108), ao evidenciar os efeitos do não reconhecimento e da negação

da identidade negra nos processos educativos: “Como assim? Quando então eu tinha todos os motivos para odiar, detestar, rejeitavam-me? Quando então devia ser adulado, solicitado, recusavam qualquer reconhecimento? Desde que era impossível livrar-me de um complexo inato, decidi me afirmar como negro. Uma vez que o outro hesitava em me reconhecer, só havia uma solução: fazer-me conhecer”.

O Professor 3 destacou a polarização política e social como um desafio contemporâneo, ressaltando que temas considerados polêmicos — como raça, gênero e sexualidade — frequentemente geram conflitos em sala de aula, influenciados pelos valores trazidos pelos estudantes de seus contextos familiares e comunitários. Ele citou o exemplo do caso recente que ocorreu no dia 28/10/2025 no Rio de Janeiro, na operação realizada pela polícia ao qual vitimou mais de 100 pessoas, disse que os estudantes espontaneamente começaram a discutir o tema e para não gerar briga ele entrevistou trazendo uma visão mais global do assunto.

“[...] o professor está ali falando sobre África, aí começam as piadas, os comentários nada a ver, começa o racismo recreativo, e dependendo do teor, já tem que parar a aula e dar um ‘sermão’ dizendo que vocês estão numa escola, é espaço democrático, mas não podem falar tudo que lhe vem à cabeça [...] tem que escolher muito bem o material e até se preparar psicologicamente [...]” (Entrevistado - Professor 3).

Nesse sentido, o docente apontou o livro didático como um importante respaldo institucional, especialmente diante de possíveis intervenções da comunidade escolar, ao tratar de temas como religiões de matriz africana.

Silva (2005, p.125) denomina esse fenômeno como *negrofobia*, definida como o medo ou rejeição a elementos associados à cultura afrodescendente, que se manifesta historicamente no ambiente escolar, perpetuando práticas excludentes e preconceituosas. “A *negrofobia*, ou medo de tudo que a população afrodescendente pudesse representar, alcançou os bancos escolares e acabou sendo responsável por uma série de erros que se mantiveram em uma espécie de círculo vicioso entre educadores e educando”.

O Professor 4 também destacou a resistência da comunidade como um dos principais entraves, classificando a temática como sensível e sujeita a críticas, especialmente em contextos marcados por uma formação cultural eurocêntrica.

“[...] presenciei isso esse ano junto com a colega [professora] de português ela estava ouvindo uma música em casa. Por coincidência um aluno é vizinho dela e a mãe mandou avisar pelo estudante para falar para ela não ouvir essas músicas porque estava evocando os demônios na casa dela, então isso foi uma situação bem constrangedora e tivemos que chamar a responsável para conversar sobre isso” (Entrevistado - Professor 4).

Relatos semelhantes foram apresentados pelas Professoras 5 e 6, que enfatizaram a escassez de recursos didáticos e o desinteresse discente como fatores limitantes. Para a professora 5 o maior desafio é a parte de recurso. Ter algum recurso diverso que chame a atenção do aluno. E chamou atenção também para a falta de interesse da maioria dos alunos.

A Professora 6 relatou dificuldades ao abordar temas como segregação racial nos Estados Unidos e na África do Sul, quando debates sobre ações afirmativas suscitaram discursos preconceituosos previamente arraigados no contexto sociocultural dos estudantes. Conforme aponta Gomes (2008, p. 148), embora o racismo seja frequentemente negado no discurso social brasileiro, ele permanece presente nas práticas e valores que estruturam o comportamento coletivo.

4.1.1.3 Estratégias e práticas pedagógicas utilizadas

Apesar das limitações relatadas, os professores entrevistados desenvolvem estratégias pedagógicas voltadas à inserção da história e da cultura afro-brasileira e africana nas aulas de Geografia. A urgência dessa pauta se impõe mesmo diante da ausência de formação específica, da insuficiência de apoio institucional e das dificuldades estruturais enfrentadas no cotidiano escolar.

Pinheiro (2023, p.80) destaca que o processo formativo exige esforço e enfrentamento, ao afirmar que “[...] aprender ‘dói’, tanto do ponto de vista psíquico quanto social”, uma vez que implica a reestruturação de pensamentos e concepções previamente consolidadas.

Entre as estratégias mencionadas, destaca-se o uso de reportagens jornalísticas, rodas de conversa e debates mediados, conforme relatado pela Professora 5. A Professora 6 descreveu uma experiência pedagógica envolvendo seminários sobre o continente africano e a produção de fichas biográficas de personalidades históricas africanas, com o objetivo de valorizar lideranças negras e promover o reconhecimento de suas contribuições.

O professor 2 destacou que quando o próprio conteúdo programático da série já traz a temática, fica mais fácil discorrer o assunto. Ele disse “[...] quando o conteúdo permite, eu já trago direto [...] às vezes eu tenho que acrescentar [...], mas numa aula expositiva falando da cultura do Brasil, eu tento enaltecer (a africana) porque geralmente o livro vai trazer a europeia como majoritária, então eu tento trazer a importância da cultura africana também”.

O professor 1 concordou com o professor 2 no que diz respeito aos complementos de conteúdos principalmente nas turmas de 9º anos, mas, complementou, que nas turmas de 8º

anos já seria normal durante todo o ano, pelo currículo ter conteúdos de “África” e “América”, onde o próprio livro didático já trabalha a temática. O professor confessou que nesse ano (2025), com os 9º anos só está trabalhando a temática no mês da consciência negra.

Ao refletir sobre o conceito de educação antirracista, Pinheiro (2023, p.89) define como práticas antirracistas aquelas voltadas à denúncia e à desconstrução do racismo em suas múltiplas manifestações. Trata-se, portanto, de um processo contínuo, que não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a transformação de valores e práticas sociais.

Seguindo a entrevista, foi perguntado aos professores se já trabalharam conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana durante sua trajetória educacional, de que forma e em quais períodos do ano letivo. O professor 1 disse que já tem alguns anos que leciona para turmas de 8º anos e realmente trabalha a temática o ano inteiro. O professor 2 disse que com os 7º anos trabalha quando fala sobre o Brasil e nos 9º anos quando fala de neocolonialismo. Na fala dos dois, a temática é tratada como pontual devido à dificuldade de articular outros conteúdos programáticos das séries com a temática racial. O professor 4 afirmou:

“[...] como seguimos o currículo, então o período a que a gente trabalha geralmente é no mês de novembro [...] por exemplo nos 6º anos, mesmo não estando no Currículo em Movimento trabalhar esse conteúdo, eu trabalho alguns países africanos para eles terem conhecimento, mas uma coisa bem superficial, trazendo a cultura, apresentação de alguns artistas, musicais, produções de alguns filmes, falo de países que falam a língua portuguesa [...] mas no mês de novembro, no 4º bimestre, já deixo reservado para trabalhar essa temática com eles (Entrevistado - Professor 4).

No que se refere às experiências pedagógicas relatadas, o Professor 4 mencionou a realização de uma saída de campo a um museu cuja temática abordava as divindades africanas. Segundo o docente, parte dos estudantes demonstrou desinteresse durante a atividade, o que foi atribuído à falta de respeito em relação ao tema proposto. O professor destacou que, caso o conteúdo estivesse relacionado à mitologia grega, a receptividade teria sido maior, evidenciando uma hierarquização simbólica dos referenciais culturais presentes no currículo escolar.

Essa percepção dialoga com a análise de Silva (2005, p. 126), ao afirmar que a estrutura do pensamento ocidental tende a dicotomizar e antagonizar tudo aquilo que remete à alteridade, o que contribui para a banalização e a desvalorização de elementos das culturas afro-brasileiras e africanas. O docente acrescentou que tal postura reflete uma formação cultural predominantemente eurocêntrica, presente em amplos setores da sociedade brasileira,

dificultando o reconhecimento e a valorização de outras matrizes culturais, inclusive aquelas constitutivas da própria história nacional.

A Professora 5, que atua há vários anos com turmas do 7º ano, relatou que costuma trabalhar a temática racial especialmente nos conteúdos relacionados à demografia e, de forma mais pontual, no final do ano letivo, em função das atividades associadas ao Dia da Consciência Negra. Contudo, ressaltou que essa abordagem ocorre de maneira reduzida, em virtude da sobrecarga de conteúdos no último bimestre. Nessas ocasiões, a docente prioriza o uso de vídeos e reportagens jornalísticas como recursos didáticos.

No que concerne aos recursos pedagógicos considerados mais eficazes para o trabalho com as relações étnico-raciais, os professores destacaram o uso de slides contendo imagens, tabelas e gráficos. A Professora 6 enfatizou que os estudantes apresentam maior engajamento quando os conteúdos são acompanhados de elementos visuais, indicando que a abordagem exclusivamente textual tende a dificultar a fixação das ideias. Tal percepção encontra respaldo em Gomes e Ribeiro (2013), ao afirmarem que o raciocínio geográfico sempre esteve associado a um forte aparato visual, atendendo a um imperativo gráfico presente desde a constituição da Geografia como campo do conhecimento.

As estratégias adotadas pelo Professor 1 estão diretamente relacionadas ao estímulo à proatividade discente. O docente propõe atividades que envolvem pesquisa, entrevistas — inclusive com outros professores — e a produção de podcasts, recurso escolhido por demandar apenas o uso da voz, considerando que muitos estudantes ainda se sentem constrangidos em expor sua imagem em produções audiovisuais.

A receptividade dos estudantes às atividades voltadas à implementação da Lei nº 10.639/03 mostrou-se heterogênea. O Professor 2 observou que, embora alguns alunos demonstrem interesse pela temática, a maioria tende a percebê-la como apenas mais um conteúdo escolar, sem atribuir-lhe maior relevância. O Professor 1 corroborou essa percepção ao relatar que, em suas aulas, houve comportamentos de desatenção e desvalorização das atividades propostas, inclusive durante a exibição de filmes relacionados ao tema.

Por outro lado, o Professor 4 identificou reações distintas entre os estudantes: enquanto alguns passaram a manifestar posturas mais críticas e reflexivas em relação ao racismo, outros demonstraram maior vigilância e cobrança sobre atitudes discriminatórias no convívio escolar. Essas observações indicam que, embora os efeitos das práticas pedagógicas não sejam homogêneos, elas podem desencadear processos de autorreflexão e conscientização social, assim como Cavalcanti afirma:

Essa é uma ação didática muito importante para o desenvolvimento intelectual dos alunos, particularmente para o processo de construção de conceitos, na medida em que pode interferir eficazmente na formação de uma consciência reflexiva. Trata-se de propiciar atividades no ensino que estimulem a autorreflexão e o controle deliberado do pensamento, desenvolvendo assim as funções da atenção, da percepção, da memória (CAVALCANTI, 2010, p. 162).

Ao serem questionados sobre estratégias consideradas mais eficazes para a promoção de uma educação antirracista no ensino de Geografia, a Professora 6 destacou as metodologias ativas como fundamentais para ampliar o envolvimento discente. Segundo Santos e Moura (2021), "As metodologias ativas podem servir como uma alternativa para o professor alcançar maior envolvimento dos estudantes, alterando essa constância de desinteresse que vem ocorrendo em aulas assentadas em uma perspectiva tradicional de ensino". A docente afirmou que atividades que envolvem pesquisa e apresentação tendem a despertar maior interesse dos estudantes, ressaltando que não existe uma solução única para a transformação de concepções, mas que todas as ações que valorizem a identidade e a ancestralidade dos alunos são relevantes.

O Professor 4 acrescentou que muitos estudantes ainda apresentam conhecimento limitado sobre o continente africano, o que reforça a necessidade de aprofundamento dos conteúdos e da comparação de dados entre diferentes regiões do mundo, como África e Europa, a fim de desconstruir estereótipos associados exclusivamente à pobreza.

O Professor 2 defendeu a ampliação da oferta de materiais de apoio para o trabalho com a temática racial, destacando que a busca individual por recursos demanda tempo e esforço adicionais em um contexto já marcado pela sobrecarga docente. Para ele, não se trata da elaboração de um manual prescritivo, mas de materiais que subsidiem e orientem o trabalho pedagógico. Ele disse “[...] quando a gente quer trabalhar, temos que procurar e é exaustivo, porque já temos a exaustão geral da sala de aula. Então quando vamos procurar, geralmente é do zero [...]”.

O Professor 1 reforçou a necessidade de investimentos mais efetivos na formação docente, abrangendo não apenas os professores de Geografia, mas também os das demais áreas do conhecimento. Segundo o docente, é fundamental aproveitar todas as oportunidades em que a temática emerge no cotidiano escolar, uma vez que o debate e a problematização constituem estratégias centrais para a construção de uma educação antirracista. Complementando, o que diz Cavalcanti sobre o assunto:

A discussão coletiva em sala de aula pode ter sempre como uma das finalidades a reflexão sobre as funções intelectuais que as tarefas vão exigir e sobre os resultados das tarefas, para levar os alunos a entender as operações mentais requeridas para a atividade proposta; a compreender os argumentos intelectuais utilizados na realização

da tarefa e por que o foram; a entender as razões de suas próprias dificuldades (CAVALCANTI, 2010, p. 163)

A Professora 5 destacou ainda o enaltecimento de personalidades negras como uma estratégia pedagógica eficaz, associada ao uso de reportagens atuais que permitam aos estudantes compreender a existência de legislações e a centralidade do respeito nas relações sociais. Segundo a docente, exemplos concretos do Brasil e do mundo contribuem para aproximar os conteúdos da realidade dos alunos.

Por fim, o Professor 4 enfatizou que a abordagem das relações étnico-raciais não deve se restringir ao Dia da Consciência Negra ou ao mês de novembro, mas integrar o currículo ao longo de todo o ano letivo. Defendeu, inclusive, a reserva de ao menos uma aula mensal para discussões que possibilitem aos estudantes refletir criticamente sobre situações cotidianas relacionadas à cor da pele, como abordagens policiais, promovendo, assim, uma compreensão mais ampla das desigualdades raciais presentes na sociedade.

4.1.1.4 Reflexões e perspectivas docentes

[...] vale ressaltar que trabalhar com equidade exige um posicionamento sistêmico, significa reconhecer e enfrentar o racismo entranhado nas diferentes instâncias sociais, seja no interior das organizações, seja no campo em que ela atua enquanto parte de um coletivo e organizações que compõe a sociedade (BENTO, 2022).

Durante as entrevistas, os professores foram instigados a responder ao seguinte questionamento: *qual é a importância da Lei nº 10.639/03 para o ensino de Geografia e para a formação dos estudantes?*

O Professor 3 destacou que a referida lei tem contribuído para a formação de estudantes menos racistas em comparação a períodos anteriores, promovendo mudanças de hábitos e de concepções, inclusive aquelas oriundas do ambiente familiar. Segundo o docente, os jovens passaram a desenvolver uma postura mais reflexiva, compreendendo que práticas e discursos preconceituosos não encontram mais legitimidade na sociedade contemporânea.

Em seu relato, o Professor 3, afirmou que, sem a implementação da lei, o país permaneceria reproduzindo padrões semelhantes aos observados em meados do século XX, ressaltando que, mesmo na década de 1990, frequentemente associada a um período de maior democracia, a realidade racial era marcada por piadas, exclusões e negação da diversidade. Essa

percepção dialoga com a análise de Pinheiro (2023, p. 50), ao afirmar que “a dissimulação do racismo dificulta a percepção cotidiana desse gigantesco mal social”.

Outro aspecto ressaltado pelo professor 3 refere-se à questão do pertencimento cultural e à negação da miscigenação, especialmente em determinadas regiões do país. O docente observou que há grupos que se identificam exclusivamente com matrizes europeias, como a alemã, exaltando tais referências culturais e, ao mesmo tempo, desconsiderando os múltiplos povos que constituem a formação histórica e social brasileira. Tal postura evidencia processos de invisibilização das contribuições africanas e afro-brasileiras na construção da identidade nacional.

Corroborando o pensamento do Professor 3, Cavalleiro (2024, p.74) afirmou “[...] não é para menos que uma parcela significativa dos brasileiros fique procurando uma ascendência europeia na qual se apoiar – um bisavô português, uma tataravó italiana – para assim se ver menos negra, menos indígena, até mesmo menos brasileira.

Para o professor 2, a Lei nº 10.639/03 possui grande relevância para a valorização da cultura brasileira; contudo, sua efetivação depende, em grande medida, da atuação docente enquanto agente de transformação social. O entrevistado ponderou que, apesar de a lei estar em vigor há mais de duas décadas, sua aplicação ainda se mostra frágil quando comparada a outras legislações com tempo semelhante de vigência, ressaltando que a temática étnico-racial ainda não recebe a atenção proporcional à sua importância.

O professor 1 enfatizou que a existência da lei é fundamental por estabelecer uma base legal que legitima o trabalho com a temática racial nas aulas de Geografia, especialmente em um contexto de crescimento de discursos reacionários contrários a esse tipo de abordagem educacional. Ademais, ressaltou que a lei também exerce um papel indutor, ao estimular os professores a buscarem formação e materiais para o desenvolvimento desses conteúdos.

Na perspectiva do professor 4, para que a implementação da Lei nº 10.639/03 seja efetiva, é necessário que seu trabalho seja contínuo no cotidiano escolar, não se restringindo à iniciativa individual dos docentes. O entrevistado destacou a responsabilidade das Secretarias de Educação nesse processo e exemplificou com a presença de avisos em espaços públicos que informam sobre crimes contra servidores públicos, questionando a ausência de ações semelhantes que reforcem que o racismo também constitui crime. Segundo o professor, medidas dessa natureza, ainda que simples, podem contribuir para a conscientização e reflexão da população.

A professora 6 ressaltou que a principal contribuição da lei foi instituir a obrigatoriedade dos estudos sobre a África e a população afro-brasileira, historicamente marginalizados no

currículo escolar, “[...] eu cresci vendo os estudos de África sendo deixados de lado. E são estudos importantes porque faz parte da nossa matriz, o Brasil é um pouco de África também e não tem como desvincular”. A docente afirmou que tais estudos são fundamentais, uma vez que a formação do Brasil está intrinsecamente relacionada às matrizes africanas, não sendo possível dissociá-las da identidade nacional. Segundo sua avaliação, sem a obrigatoriedade legal, o conteúdo tenderia a ser abordado de forma superficial e restrita aos períodos finais do ano letivo.

Ao final das entrevistas, os professores foram questionados sobre possíveis estratégias para tornar a implementação da lei mais efetiva nas escolas. O professor 4 defendeu a necessidade de maior cobrança e fiscalização do Projeto Político-Pedagógico (PPP), destacando que muitas instituições limitam as ações à Semana da Consciência Negra, esvaziando os trabalhos desenvolvidos ao longo do ano e reduzindo a temática a atividades meramente estéticas. O professor 1 reforçou que a responsabilidade pela aplicação da lei não deve recair exclusivamente sobre o docente, sendo imprescindível o apoio e a orientação de instâncias superiores, como as Coordenações Regionais de Ensino e as Secretarias de Educação. Para ele, mais do que cobrar resultados, essas instâncias deveriam oferecer subsídios formativos e pedagógicos.

A professora 5 também salientou a importância de projetos mais bem estruturados, observando que, na ausência de fiscalização, muitos professores acabam não desenvolvendo ações relacionadas à lei, apesar de seu caráter obrigatório.

Como questão complementar, alguns professores foram indagados sobre a possibilidade de a Secretaria de Educação disponibilizar planos de aula prontos, articulados às temáticas raciais e aos conteúdos bimestrais de cada série. A professora 6 avaliou positivamente essa proposta, destacando que a falta de identificação dos estudantes com os conteúdos escolares contribui para o desinteresse “[...] muitas vezes os conteúdos da sala de aula não despertam interesse porque os alunos não se enxergam naqueles conteúdos [...]”. A professora 5 corroborou essa ideia, afirmando que a dificuldade de reunir materiais adequados constitui um dos principais entraves para o trabalho com a temática.

Embora não tenham sido acessados dados oficiais das escolas, os professores relataram, de forma unânime, que a maioria dos estudantes pertence ao grupo racial negro, compreendendo pretos e pardos. Esse dado reforça a relevância da efetiva implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto investigado.

Por fim, o professor 3 chamou atenção para o fato de que, desde a promulgação da lei, a temática racial foi abordada apenas uma vez como tema de redação no Exame Nacional do

Ensino Médio (ENEM), em 2024, quando a legislação completou 21 anos, conforme mostra o Quadro 2. Segundo o docente, esse dado evidencia a resistência institucional em tratar de forma aprofundada um tema central para a garantia dos direitos humanos e para a formação crítica dos estudantes

Quadro 2 – Temas redação do ENEM 2003 a 2025

Anos	Temas do Enem
2025	"Perspectivas acerca do envelhecimento na sociedade brasileira"
2024	"Desafios para a valorização da herança africana no Brasil"
2023	"Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil"
2022	"Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil"
2021	"Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil" (tema do Enem impresso e digital)
2020	"O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira" (tema do Enem impresso)
2020	"O desafio de reduzir as desigualdades entre as regiões do Brasil" (tema do Enem digital)
2019	"Democratização do acesso ao cinema no Brasil"
2018	"Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na Internet"
2017	"Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil"
2016	"Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil"
2015	"A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira"
2014	"Publicidade infantil em questão no Brasil"
2013	"Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil"
2012	"Movimento migratório para o Brasil no século 21"
2011	"Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado"
2010	"O trabalho na construção da dignidade humana"
2009	"O indivíduo frente à ética nacional"
2008	"Como preservar a floresta Amazônica"
2007	"O desafio de se conviver com a diferença"
2006	"O poder de transformação da leitura"
2005	"O trabalho infantil na realidade brasileira"
2004	"Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação"
2003	"A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?"

Fonte: <https://www.todamateria.com.br/temas-redacao-enem/>

De modo geral, não se identificou uma resposta única ou conclusiva para os questionamentos levantados nas entrevistas. Observou-se que os professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal demonstram forte compromisso com o Currículo em Movimento, priorizando o cumprimento dos conteúdos programáticos.

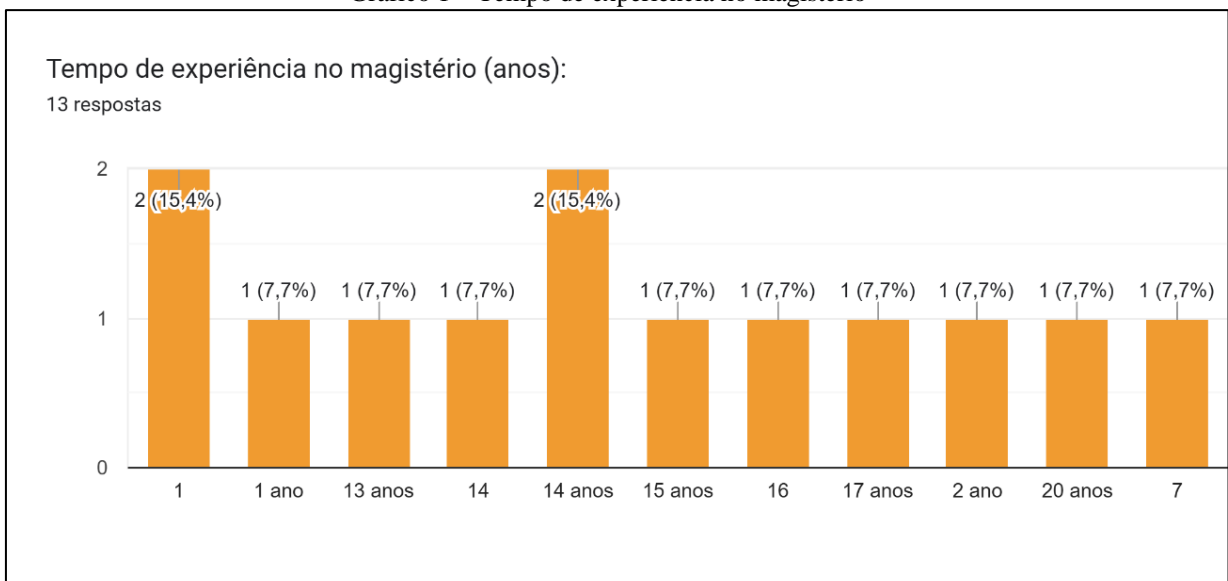
4.2 Divulgação das respostas do formulário - A abordagem da Lei 10.639/03 no ensino de Geografia (Ensino Fundamental – anos finais)

Paralelamente às entrevistas semiestruturadas, foi disponibilizado um formulário eletrônico (Apêndice F) com o objetivo de ampliar o alcance da pesquisa e contemplar um número maior de professores de Geografia atuantes na rede de ensino do Distrito Federal, tanto em escolas públicas quanto privadas. O formulário foi encaminhado a diversos docentes, garantindo-se o anonimato das respostas, uma vez que o propósito central consistia em compreender a seguinte questão: *após mais de 20 anos da promulgação da Lei nº 10.639/03, quais têm sido as principais dificuldades enfrentadas pelos professores em sua efetiva implementação?*

Apesar da ampla divulgação do formulário em diferentes grupos e de convites individuais enviados a professores, bem como de sua disponibilização por aproximadamente um mês, apenas 13 docentes responderam ao instrumento. Tal resultado pode estar associado ao período em que a coleta foi realizada, correspondente ao mês de novembro, caracterizado pelo encerramento do bimestre e por uma intensificação das demandas docentes. Ainda assim, as respostas obtidas possibilitam a identificação de tendências e desafios recorrentes.

A primeira seção do formulário referia-se ao tempo de experiência dos professores em sala de aula. Os dados revelam a participação tanto de docentes em início de carreira, com apenas um ano de atuação, quanto de professores mais experientes, com 14, 17 e até 20 anos de docência, conforme aponta o Gráfico 1.

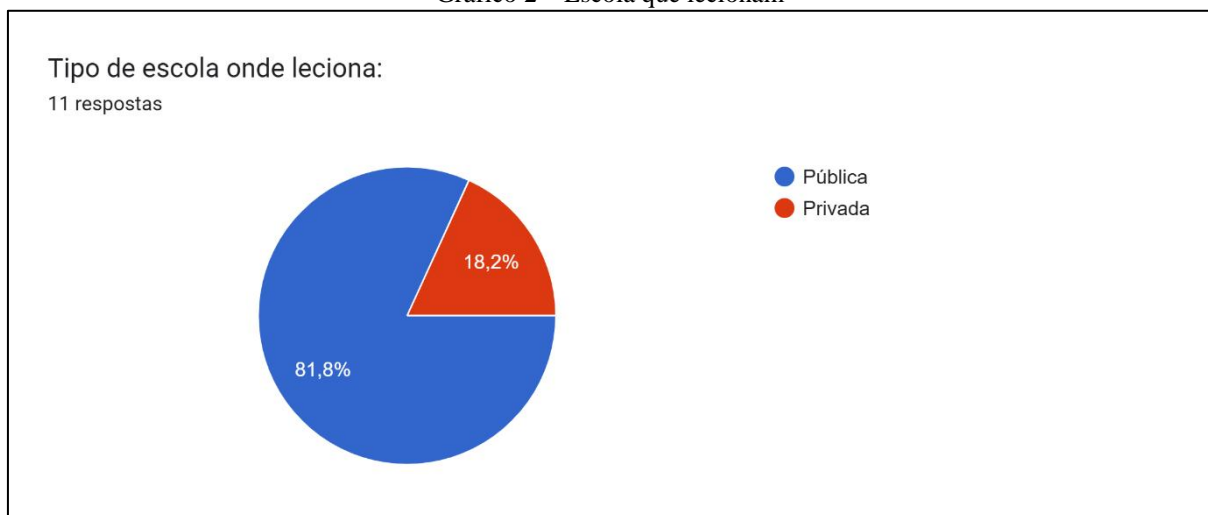
Gráfico 1 – Tempo de experiência no magistério



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados de pesquisa de campo (2025).

Em relação ao tipo de instituição em que lecionam, observou-se a predominância de professores da rede pública de ensino (Gráfico 2). Os participantes atuam em diferentes regionais de ensino do Distrito Federal, como Ceilândia, Samambaia, Taguatinga, Recanto das Emas, São Sebastião e Guará. Ressalta-se que essa questão era de caráter opcional, razão pela qual nem todos os respondentes forneceram essa informação.

Gráfico 2 – Escola que lecionam



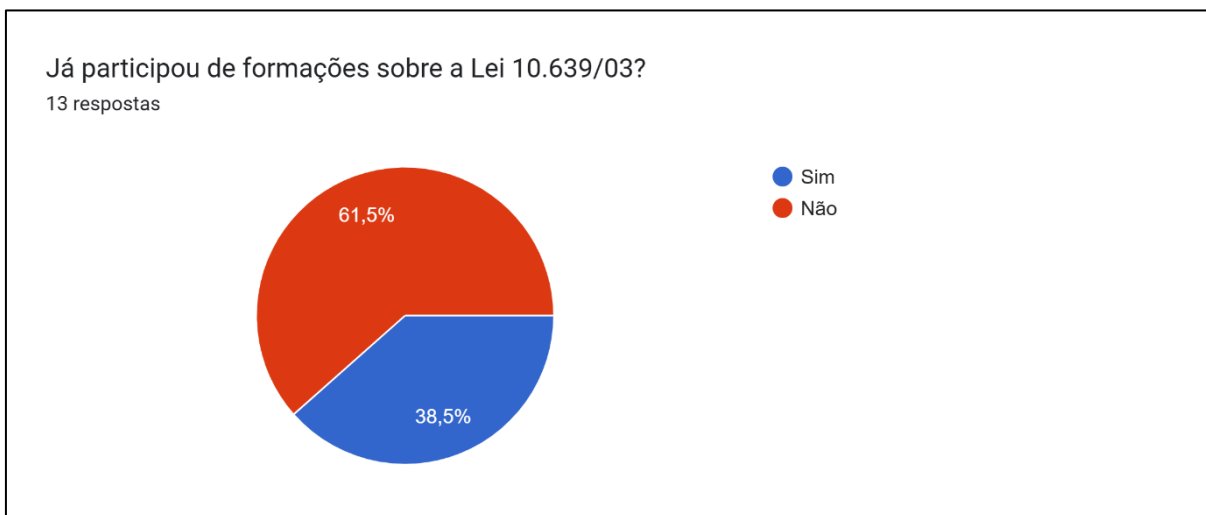
Fonte: Elaborado pela autora com base em dados de pesquisa de campo (2025).

A maioria dos professores indicou já ter participado, em algum momento de sua trajetória acadêmica ou profissional, de formações voltadas à temática étnico-racial (Gráfico 3), o que sugere a existência de iniciativas formativas nesse campo, ainda que insuficientes frente às demandas apontadas posteriormente. Esse dado também evidencia um desafio importante para a Pedagogia Geográfica, na medida em que a formação docente nem sempre tem contemplado de forma consistente a compreensão do racismo como um fenômeno que se materializa no espaço e nas relações territoriais. Assim, embora existam ações formativas pontuais, elas nem sempre se articulam de maneira efetiva com os fundamentos da Geografia escolar e com a reflexão sobre como o racismo estrutura desigualdades socioespaciais.

Nesse sentido, pensar o racismo a partir da Geografia constitui um desafio ainda em construção no campo da formação docente. A Pedagogia Geográfica, ao propor uma leitura crítica da produção do espaço e das relações de poder que atravessam o território, oferece possibilidades para compreender como o racismo também se territorializa por meio de processos de segregação, desigualdade no acesso a recursos e marginalização de determinados grupos sociais. Entretanto, quando essa dimensão não é incorporada de forma sistemática à formação de professores, o debate sobre as relações étnico-raciais tende a permanecer

dissociado da análise geográfica, dificultando a construção de práticas pedagógicas que articulem o ensino de Geografia com a compreensão crítica das desigualdades raciais presentes na organização do espaço.

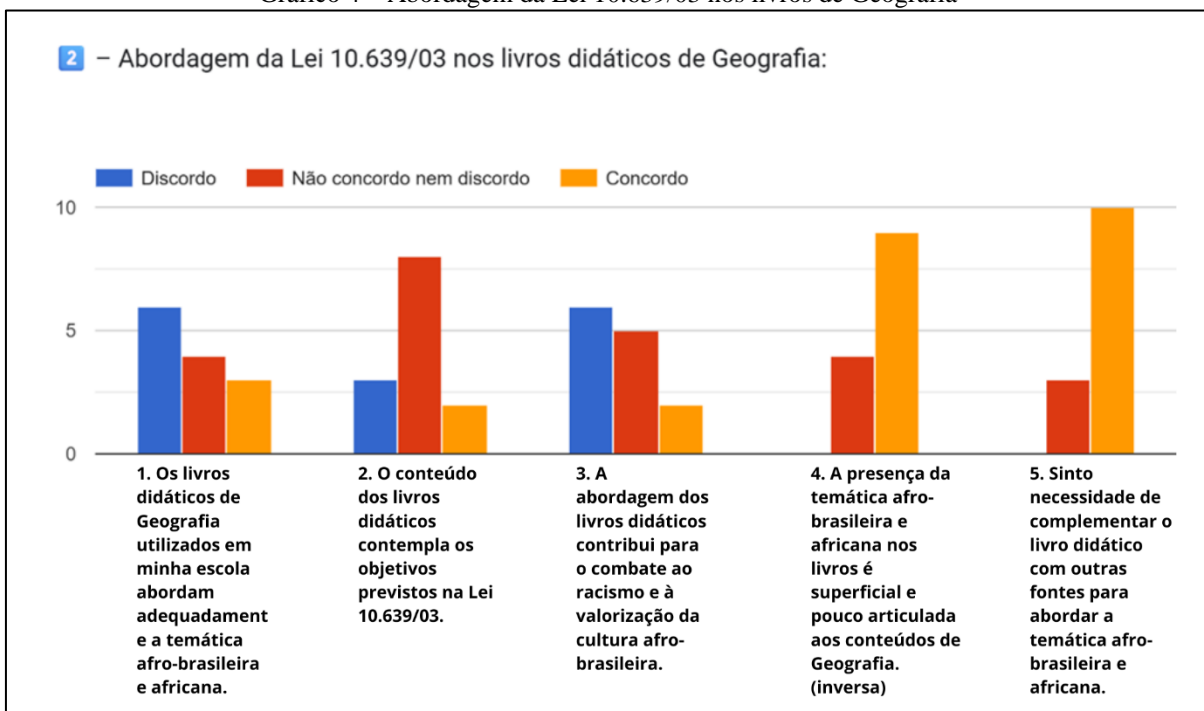
Gráfico 3 – Participação em formações EREER



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados de pesquisa de campo (2025).

No que se refere à abordagem da Lei nº 10.639/03 nos livros didáticos de Geografia, os participantes foram convidados a manifestar seu grau de concordância com diferentes afirmações (como mostra o Gráfico 4). Quanto à adequação da abordagem da temática afro-brasileira e africana nos livros utilizados em suas escolas, a maior parte dos docentes manifestou discordância. Em relação ao atendimento dos objetivos previstos na referida lei, prevaleceu uma avaliação intermediária. Já no que concerne à contribuição dos livros didáticos para o combate ao racismo e a valorização da cultura afro-brasileira, as respostas dividiram-se entre discordância e posição neutra. Por outro lado, a maioria concordou que a presença da temática nos livros é superficial e pouco articulada aos conteúdos geográficos, bem como reconheceu a necessidade de complementar o material didático com outras fontes.

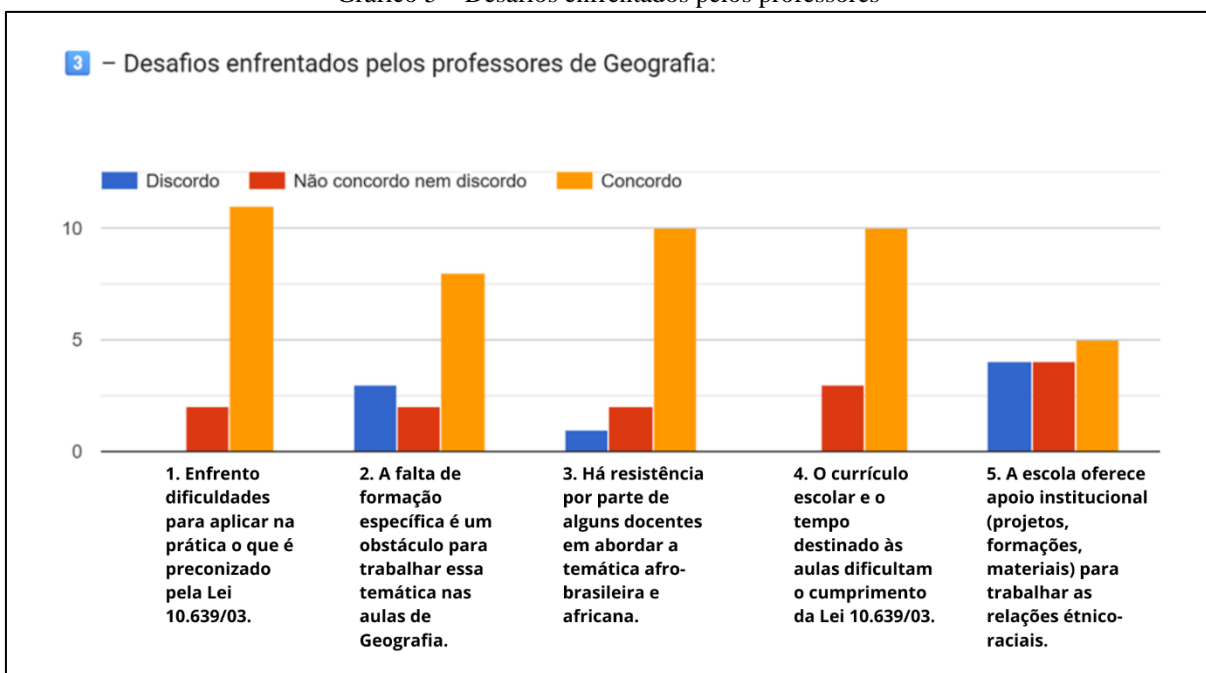
Gráfico 4 – Abordagem da Lei 10.639/03 nos livros de Geografia



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados de pesquisa de campo (2025).

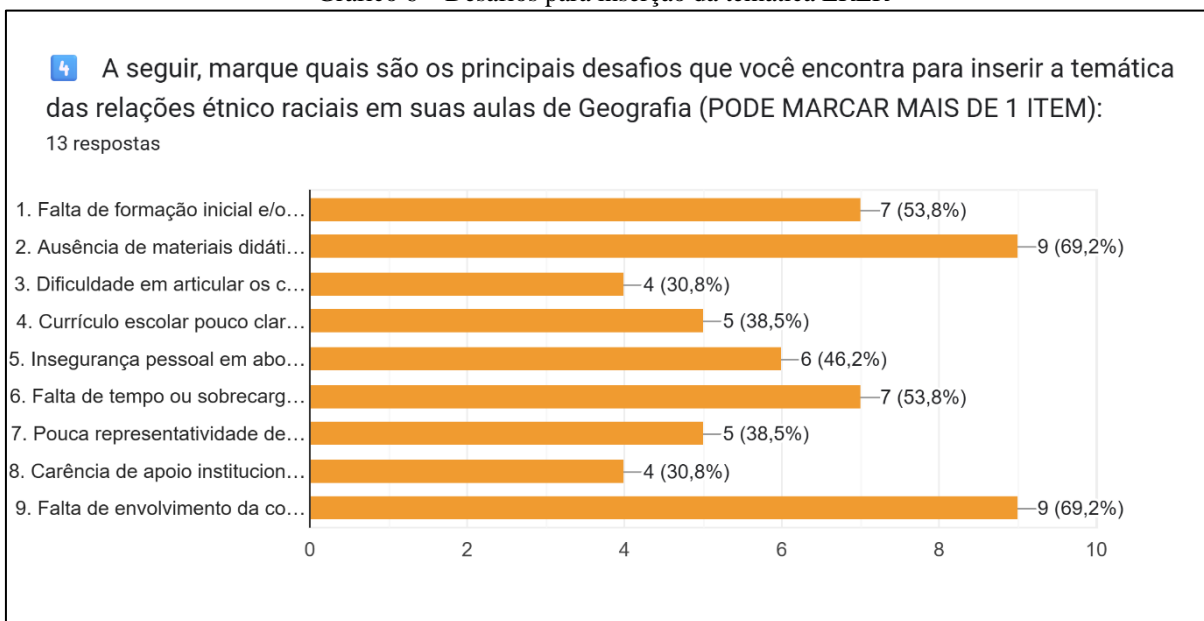
Para identificar os principais desafios enfrentados pelos professores de Geografia, foram apresentadas cinco afirmações relacionadas à aplicação da Lei nº 10.639/03. As respostas indicaram ampla concordância com as dificuldades apontadas, destacando-se obstáculos como a falta de formação específica, a resistência de alguns docentes, as limitações do currículo e do tempo destinado às aulas, além da insuficiência de apoio institucional por parte das escolas, condizente com o Gráfico 5.

Gráfico 5 – Desafios enfrentados pelos professores



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados de pesquisa de campo (2025).

Na quarta seção do formulário, os professores puderam assinalar múltiplas opções referentes aos desafios para a inserção da temática das relações étnico-raciais em suas aulas (Gráfico 6). Todas as alternativas foram selecionadas, evidenciando a complexidade do processo de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). Destacaram-se, com maior número de indicações, a ausência de materiais didáticos adequados e a falta de envolvimento da comunidade escolar, incluindo estudantes, famílias e gestão.

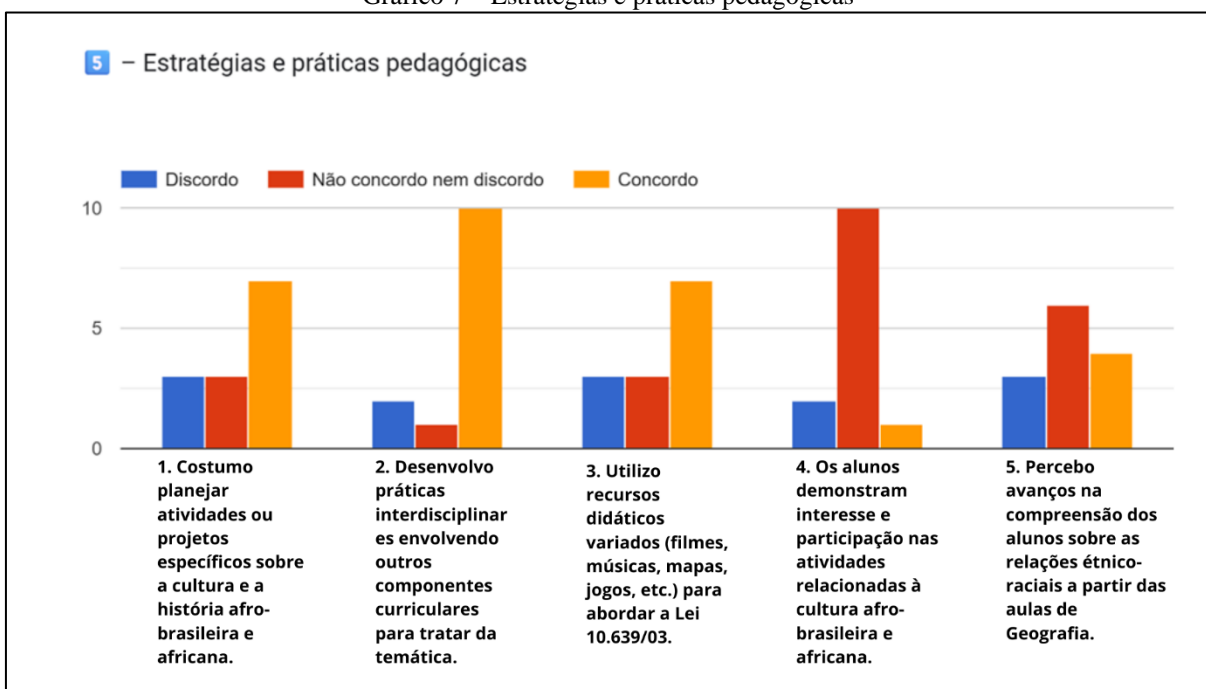
Gráfico 6 – Desafios para inserção da temática ERER⁴

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados de pesquisa de campo (2025).

A quinta seção abordou as estratégias e práticas pedagógicas adotadas pelos docentes, conforme Gráfico 7. A maioria dos participantes afirmou planejar atividades ou projetos específicos relacionados à cultura e à história afro-brasileira e africana, bem como desenvolver práticas interdisciplinares em parceria com professores de outros componentes curriculares. Também se observou o uso recorrente de recursos didáticos diversificados, como filmes, músicas, mapas e jogos. Entretanto, no que diz respeito ao interesse e à participação dos alunos, predominou uma avaliação neutra, indicando que o engajamento discente ainda é limitado. Quanto à percepção de avanços na compreensão dos estudantes sobre as relações étnico-raciais, as respostas dividiram-se entre concordância e posição intermediária.

⁴ Para fins de preservação da legibilidade do gráfico, o texto completo correspondente ao Gráfico 6 foi deslocado para o Apêndice F, onde pode ser consultado integralmente.

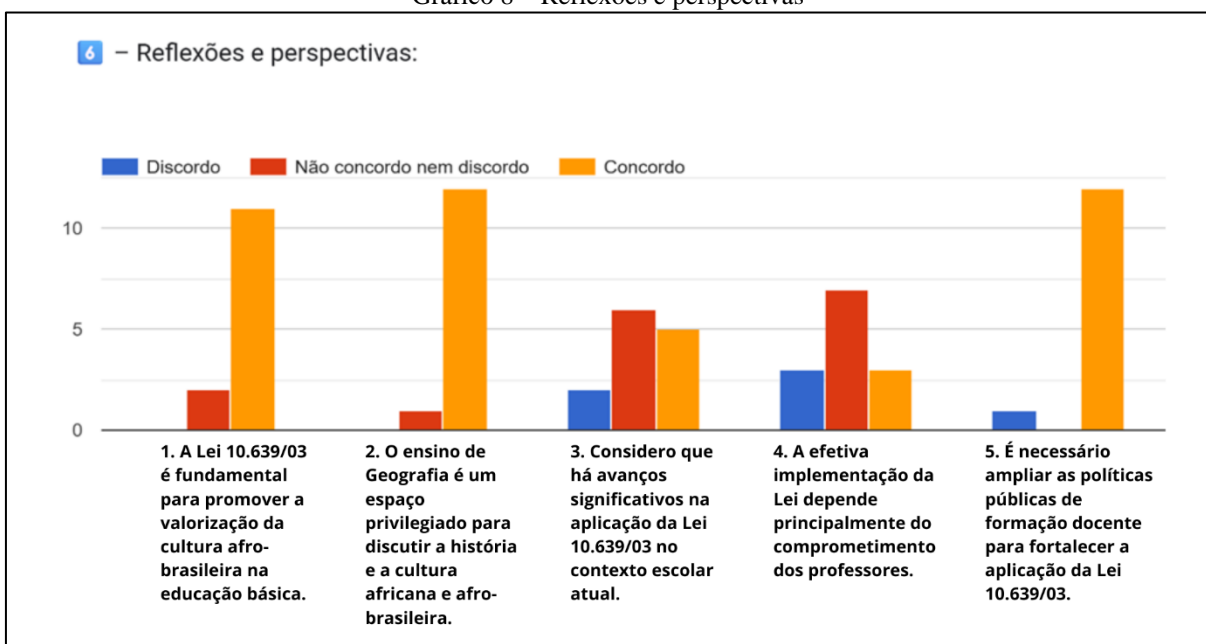
Gráfico 7 – Estratégias e práticas pedagógicas



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados de pesquisa de campo (2025).

Na última seção (Gráfico 8), voltada às reflexões e perspectivas, os participantes expressaram elevado grau de concordância quanto à importância da Lei nº 10.639/03 para a valorização da cultura afro-brasileira na educação básica e reconheceram o ensino de Geografia como um espaço privilegiado para o tratamento dessas temáticas. As avaliações sobre os avanços efetivos na aplicação da lei e sobre a centralidade do comprometimento docente apresentaram-se mais divididas. Por fim, a maioria dos professores concordou quanto à necessidade de ampliação das políticas públicas de formação docente como estratégia fundamental para o fortalecimento da implementação da lei.

Gráfico 8 – Reflexões e perspectivas



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados de pesquisa de campo (2025).

Ao término do formulário, foi disponibilizado um espaço opcional para considerações adicionais, como indicado na Figura 32, no qual alguns participantes apresentaram reflexões complementares, posteriormente sistematizadas no quadro correspondente. Embora em número reduzido, essas contribuições revelam percepções relevantes sobre os desafios enfrentados pelos professores no tratamento das questões étnico-raciais no contexto escolar.

Figura 32 – Reflexões complementares

7 - Há algo mais que você gostaria de acrescentar sobre o tema?

4 respostas

Muito receio para essa temática. Infelizmente qualquer palavra mal interpretada poderá gerar reclamação vinda dos pais.

O governo precisa fomentar mais iniciativas.

Melhorias e adequações

É imprescindível a abordagem da história e da cultura africana e afro-brasileira em sala de aula ao longo do ano letivo. Os professores geralmente trabalham esse tema somente no mês de novembro. Todos os anos quando tentamos promover atividades interdisciplinares sobre o tema encontramos resistência de abordagem entre os próprios colegas de ciências humanas. Os livros quando abordam o assunto, expõe de forma rasa, sem graça e desatualizada..

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados de pesquisa de campo (2025).

Entre as respostas, destaca-se a presença de receios relacionados à abordagem do tema em sala de aula, especialmente diante da possibilidade de interpretações equivocadas por parte de familiares ou da comunidade escolar. Esse aspecto evidencia que o debate sobre racismo ainda se encontra atravessado por tensões institucionais e sociais que, muitas vezes, limitam ou dificultam sua abordagem pedagógica. Além disso, alguns participantes apontam a necessidade de maior incentivo por parte do poder público para o desenvolvimento de iniciativas formativas e pedagógicas voltadas à temática.

Outro elemento recorrente nas respostas refere-se ao caráter pontual com que a história e a cultura africana e afro-brasileira ainda são trabalhadas nas escolas, frequentemente restritas ao mês de novembro ou a datas comemorativas específicas. Tal constatação revela a persistência de abordagens superficiais ou descontextualizadas nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas, que acabam por limitar uma compreensão mais ampla das contribuições históricas, culturais e territoriais da população negra. Nesse sentido, ao serem analisadas à luz da Pedagogia Geográfica, essas reflexões evidenciam o desafio de integrar de forma mais consistente o debate sobre racismo, território e desigualdades socioespaciais ao ensino de Geografia, superando abordagens episódicas e promovendo uma leitura crítica das relações entre espaço, poder e racialização na sociedade brasileira.

4.3 Análise dos dados

A análise dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas e do formulário eletrônico permitiu compreender, de forma ampliada, como os professores de Geografia da rede de ensino do Distrito Federal percebem e vivenciam a implementação da Lei nº 10.639/03 em seu cotidiano escolar. Os resultados evidenciam que, embora haja reconhecimento quase unânime acerca da importância da referida legislação para a formação dos estudantes e para a promoção de uma educação antirracista, sua efetivação ainda se apresenta marcada por limites estruturais, pedagógicos e institucionais.

De modo geral, constatou-se que os livros didáticos de Geografia continuam sendo o principal recurso pedagógico utilizado pelos docentes. No entanto, tanto nas entrevistas quanto no formulário, os professores apontaram que a abordagem da temática afro-brasileira e africana nesses materiais ocorre de forma superficial, pouco articulada aos conteúdos geográficos e insuficiente para atender plenamente aos objetivos previstos na Lei nº 10.639/03. Tal cenário reforça a necessidade de complementação constante do livro didático com outras fontes, o que,

por sua vez, amplia a carga de trabalho docente e evidencia a carência de materiais de apoio sistematizados.

Outro aspecto recorrente refere-se à formação docente. Embora parte dos professores tenha relatado experiências formativas relacionadas às relações étnico-raciais, os dados indicam que a formação inicial e continuada ainda é percebida como insuficiente para lidar com a complexidade do tema, gerando insegurança e dificuldades na condução dos debates em sala de aula. Soma-se a isso a sobrecarga curricular, o tempo reduzido destinado às aulas e a rigidez do currículo, fatores que limitam a inserção mais consistente das discussões sobre as relações étnico-raciais ao longo do ano letivo.

As estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes revelam esforços individuais significativos para o cumprimento da lei, como o uso de metodologias ativas, práticas interdisciplinares, recursos audiovisuais e projetos específicos. Ainda assim, a receptividade dos estudantes mostrou-se heterogênea, variando entre interesse pontual e desmobilização, o que indica que o trabalho com a temática exige continuidade, aprofundamento e articulação com a realidade vivida pelos alunos, para além de ações concentradas em datas comemorativas.

Destaca-se, ainda, a percepção dos professores quanto à fragilidade do apoio institucional. A ausência de projetos estruturados, de acompanhamento sistemático e de maior envolvimento da comunidade escolar foi apontada como um dos principais entraves à efetiva implementação da Lei nº 10.639/03. Nesse sentido, os dados sugerem que a responsabilidade pela aplicação da legislação não pode recair exclusivamente sobre o professor, sendo fundamental o comprometimento das instâncias gestoras, como a Secretaria de Educação e as Coordenações Regionais de Ensino, no que se refere à orientação pedagógica, à oferta de formações e à disponibilização de materiais adequados.

Por fim, os resultados indicam que, apesar dos avanços observados ao longo das últimas duas décadas, a implementação da Lei nº 10.639/03 no ensino de Geografia ainda se configura como um processo em construção. Trata-se de um desafio que demanda políticas públicas contínuas, formação docente consistente, revisão dos materiais didáticos e maior integração entre currículo, escola e comunidade. Assim, a consolidação de uma educação comprometida com as relações étnico-raciais exige não apenas o cumprimento formal da legislação, mas a construção de práticas pedagógicas permanentes, críticas e socialmente referenciadas.

5. PROPOSTAS DIDÁTICAS E ANÁLISE CRÍTICA DOS MATERIAIS: CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA GEOGRAFIA ESCOLAR

As sequências didáticas assumem papel central na organização do trabalho pedagógico, especialmente quando se pretende desenvolver uma prática de ensino comprometida com a equidade racial e com a formação crítica dos estudantes. Mais do que um simples encadeamento de atividades, as sequências didáticas constituem uma estratégia metodológica que articula objetivos, conteúdos, conceitos, procedimentos e avaliações de forma intencional e progressiva, possibilitando a construção de aprendizagens significativas e contextualizadas (Zabala, 1998). No contexto do ensino de Geografia, essa organização pedagógica pode contribuir para que os estudantes compreendam o espaço geográfico como resultado de relações sociais, políticas, econômicas e culturais, nas quais o racismo também se inscreve como elemento estruturante da produção do território.

Nesse sentido, o enfrentamento ao racismo no ensino de Geografia não se limita à inclusão pontual de conteúdos sobre história e cultura africana ou afro-brasileira, mas envolve a incorporação de uma perspectiva crítica capaz de problematizar as desigualdades raciais que se manifestam na organização do espaço. As sequências didáticas tornam-se, portanto, um instrumento relevante para a construção de uma pedagogia geográfica comprometida com a educação antirracista, na medida em que permitem abordar de forma contínua e articulada as relações entre território, poder, desigualdades socioespaciais e racialização do espaço.

Como afirma Zabala (2014, p. 132), para que a aprendizagem alcance um nível significativo, “a sequência de atividades de ensino deve permitir determinar os conhecimentos prévios que cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem, ser adequada ao nível de desenvolvimento de cada aluno e fomentar atitudes favoráveis”. No âmbito da educação das relações étnico-raciais, essa perspectiva torna-se ainda mais relevante, uma vez que o enfrentamento ao racismo exige continuidade, aprofundamento conceitual e coerência pedagógica. Abordagens fragmentadas ou restritas a datas comemorativas tendem a reforçar o caráter superficial do debate, enquanto as sequências didáticas possibilitam que os estudantes compreendam as relações étnico-raciais como processos históricos, sociais e espaciais complexos.

As pedagogias geográficas, por sua vez, oferecem o suporte teórico-metodológico necessário para que essas sequências didáticas se articulem à realidade vivida pelos estudantes e às dinâmicas territoriais que atravessam o cotidiano social. Conforme destaca Callai (2022,

p. 52), “estabelecer uma sequência didática pode ser simplesmente uma estratégia para encaminhar o ensino, mas se torna mais que isso ao exigir que o professor saiba aquilo que vai ensinar e que conheça para além daquilo que vai ser trabalhado, isto é, que conheça a sua ciência, que compreenda o significado daqueles conteúdos no contexto da sua disciplina escolar”. Dessa forma, a Pedagogia Geográfica permite que o ensino de Geografia ultrapasse o formalismo didático e contribua para a leitura crítica das desigualdades socioespaciais que marcam a sociedade brasileira.

Ao dialogar com as pedagogias geográficas, as sequências didáticas propostas neste estudo buscam problematizar o espaço geográfico como produto de relações sociais historicamente marcadas por desigualdades de poder, nas quais o racismo desempenha papel significativo na organização territorial. Nesse sentido, o ensino de Geografia pode contribuir para evidenciar como processos como segregação socioespacial, desigualdade no acesso a recursos e marginalização de determinados grupos sociais também possuem dimensões raciais. Como aponta Cavalcanti (2010):

Para superar o formalismo didático no ensino de Geografia é preciso, entre outras coisas, que seus agentes – professor e alunos – estejam realmente envolvidos no processo de ensino, o que requer do professor a organização de atividades que levem em conta as necessidades individuais e sociais dos alunos, as condições concretas em que o ensino se realiza e os modos mais adequados de tratamento dos conteúdos para que os alunos estejam em atividade intelectual permanente e possam, assim, construir seu conhecimento (CAVALCANTI, 2010, p. 133).

A importância das sequências didáticas também se expressa na possibilidade de promover o protagonismo discente. Ao longo das atividades, os estudantes são convidados a observar, analisar, questionar, interpretar e produzir conhecimentos sobre o espaço em que vivem, mobilizando conceitos geográficos como território, paisagem, lugar, região e escala. Esse movimento pedagógico dialoga com a perspectiva freireana de educação, que compreende o ensino como um processo dialógico e problematizador, no qual professores e estudantes constroem o conhecimento de forma coletiva (Freire, 1996).

No contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), as pedagogias geográficas possibilitam que conceitos clássicos da Geografia sejam ressignificados a partir de uma abordagem crítica do racismo e das desigualdades socioespaciais. O território, por exemplo, pode ser compreendido não apenas como espaço de dominação, mas também como espaço de resistência, identidade e pertencimento, especialmente no caso de comunidades negras, quilombolas e periféricas, cujas trajetórias históricas revelam formas diversas de construção e disputa pelo espaço.

Outro aspecto relevante diz respeito à dimensão formativa das sequências didáticas para os próprios professores. Ao planejar e desenvolver práticas pedagógicas fundamentadas nas pedagogias geográficas e na educação das relações étnico-raciais, o docente é levado a refletir criticamente sobre sua formação, seus referenciais teóricos e suas escolhas metodológicas. Esse processo contribui para o fortalecimento de uma postura docente comprometida com a justiça social e racial, conforme defendem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004).

Nos tópicos a seguir, são apresentadas as sequências didáticas elaboradas no âmbito desta pesquisa, concebidas como desdobramento teórico-metodológico das discussões desenvolvidas ao longo do trabalho e como resultado da investigação empírica realizada por meio das entrevistas semiestruturadas com professores de Geografia do Ensino Fundamental. As falas dos docentes evidenciaram a necessidade de um produto educacional que fosse, ao mesmo tempo, teoricamente fundamentado e de fácil acesso, capaz de subsidiar práticas pedagógicas comprometidas com uma pedagogia geográfica antirracista no cotidiano escolar, especialmente no contexto das escolas públicas.

Diante dessa demanda, as sequências didáticas foram estruturadas de modo a articular conteúdos da Geografia escolar aos princípios da Lei nº 10.639/03, tomando o território, o lugar e as vivências dos estudantes como categorias centrais de análise. Ao promover a leitura crítica do espaço geográfico, essas propostas buscam evidenciar as desigualdades socioespaciais e raciais que atravessam a sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que incentivam o protagonismo discente e o reconhecimento de sujeitos historicamente marginalizados.

Assim, as sequências didáticas apresentadas neste estudo (Apêndice G) não se configuram como atividades pontuais, mas como práticas pedagógicas contínuas e intencionais, que procuram articular os fundamentos da Pedagogia Geográfica à construção de uma educação comprometida com o enfrentamento do racismo e com a formação de uma consciência territorial crítica.

5.1 Proposta de aula 6º ano: relação ser humano – natureza – sociedade e o trabalho na transformação do espaço geográfico / espaço geográfico e desigualdades

O espaço geográfico é resultado das relações históricas entre ser humano, natureza e sociedade, mediadas, sobretudo, pelo trabalho. No entanto, essas relações não ocorrem de forma neutra ou igualitária. No Brasil, a construção do território foi marcada pela escravidão, pelo

racismo estrutural e pela exploração desigual da natureza, impactando de forma mais intensa as populações negras, indígenas e periféricas.

Ao observarmos a cidade, o bairro ou mesmo as áreas de produção no campo, percebemos muito mais do que apenas prédios, ruas, estradas ou plantações. O que vemos é o resultado de um longo processo histórico de trabalho humano e de organização da sociedade no espaço. Como afirma Santos (1996), o espaço geográfico é produto das relações sociais e das ações humanas acumuladas ao longo do tempo, sendo constantemente produzido e transformado pelas dinâmicas econômicas, políticas e culturais que organizam a vida em sociedade. Nesse sentido, o espaço não surge de forma natural ou espontânea, mas é construído historicamente a partir das necessidades, interesses e relações de poder presentes em cada período.

Entretanto, esse processo de produção do espaço não ocorre de maneira igual para todos os grupos sociais. As formas de ocupação do território, o acesso a recursos e as condições de vida variam de acordo com as desigualdades presentes na sociedade. Assim, compreender o espaço geográfico também implica analisar como diferentes grupos participam — ou são excluídos — dos processos de transformação do território, evidenciando que as paisagens que observamos hoje refletem não apenas o trabalho humano, mas também as desigualdades e disputas que marcam a organização da sociedade no espaço.

Nesta sequência didática, vamos investigar como o trabalho humano modifica a natureza e, principalmente, como essa transformação criou desigualdades que persistem até hoje. Vamos entender por que certas populações possuem mais infraestrutura do que outras e como o histórico de escravidão no Brasil influenciou a maneira como nossas cidades são organizadas. Mais do que estudar mapas, vamos estudar quem tem direito ao território.

Na primeira etapa vamos debater quem decide como o espaço deve ser usado. Quem fica com as áreas verdes e quem é forçado a ocupar áreas sem infraestrutura? Começaremos a entender que a organização da cidade tem raízes profundas na nossa história pós-abolição.

Já na segunda etapa investigaremos os diferentes tipos de trabalho (agrícola, industrial e urbano) e como a exploração do trabalho negro foi a base da formação do Brasil, moldando onde as pessoas vivem hoje.

Logo depois, na terceira etapa, analisaremos problemas reais, como enchentes e poluição. Vamos descobrir por que as comunidades mais vulneráveis — muitas vezes a população negra — são as que mais sofrem com os danos ambientais, um conceito conhecido como racismo ambiental. E por fim, será a hora de praticar! O estudante olhará para o seu próprio bairro e território, produzindo mapas ou textos que mostrem como o trabalho e o meio

ambiente afetam o seu dia a dia.

Trabalhar essa temática a partir de uma perspectiva étnico-racial possibilita compreender como o trabalho, a urbanização, a industrialização e o uso dos recursos naturais produzem desigualdades territoriais. Ao final destas aulas, os estudantes terão ferramentas para lerem o espaço ao redor e perceberem que a Geografia não trata apenas de lugares, mas de pessoas, de justiça e da construção de um futuro mais igualitário.

TEMA, ANO ESCOLAR E DEMAIS INFORMAÇÕES DA PROPOSTA DE AULA

TEMA: Relação Ser Humano – Natureza – Sociedade e o Trabalho na Transformação do Espaço Geográfico / Espaço Geográfico e Desigualdades

Nível de Ensino: Ensino Fundamental

Série: 6º ano

Componente Curricular: Geografia

Habilidade da BNCC:

(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.

Eixo transversal: Educação para as Relações Étnico-Raciais (Lei 10.639/03).

Habilidades do Currículo em Movimento do DF:

- ❖ Compreender a expressão da ciência geográfica nas leituras do mundo e na observação e explicação de fatos, fenômenos e processos naturais e sociais, interpretando a relação com seu lugar de vivência.
- ❖ Problematizar alterações nas dinâmicas naturais produzidas pelas sociedades com fins econômicos, sociais e culturais e seus impactos ambientais e a transformação das paisagens.

Conteúdo Específico:

Relação Ser Humano/ Natureza/Sociedade;

O trabalho e a transformação do espaço geográfico.

Instituição: Campus Riacho Fundo do Instituto Federal de Brasília (IFB). A autora é mestranda do PROFGEO/IFB.

Data: 14/01/2026

Autora da proposta de aula: Natália Dias dos Reis

◆ **Objetivo Geral:**

Compreender a relação entre ser humano, natureza e sociedade, analisando o papel do trabalho na transformação do espaço geográfico e suas implicações raciais e socioambientais.

◆ **Objetivos Específicos:**

1. Analisar o trabalho como elemento central na produção do espaço geográfico;
2. Compreender como as relações raciais influenciam a organização do território;
3. Identificar desigualdades socioespaciais associadas ao racismo estrutural;
4. Relacionar práticas produtivas, exploração da natureza e injustiça ambiental;
5. Estimular a leitura crítica do território vivido pelos estudantes.

◆ **Duração:** 4 aulas de 50 minutos cada.

◆ **Conhecimentos prévios dos alunos:**

- ❖ Saber que os objetos do dia a dia (um lápis, um celular) vieram da transformação de recursos naturais através do esforço humano.
- ❖ Ter noção de que nossa sociedade foi construída com base no trabalho de diferentes povos (indígenas, africanos e europeus).

◆ **Recursos Didáticos:**

- Imagens e mapas;
- Reportagem curta e acessível (em linguagem simplificada);
- Quadro, papel, lápis de cor.

PROPOSTA DE AULA - 6º ANOS

Etapa 1 – Introdução ao Espaço Geográfico (1 aula)

- Perguntar aos estudantes: “Quem constrói a cidade? Quem decide onde ficam as casas, indústrias e áreas verdes?”

Debate coletivo sobre:

§ Uso da natureza (rios, solo, florestas);

§ Quem se beneficia e quem sofre com a degradação ambiental.

§ Discussão sobre quem historicamente foi forçado a ocupar áreas sem infraestrutura (população negra pós-abolição).

- Apresentação do conceito de espaço geográfico como resultado da ação humana ao longo do tempo.

Introdução da ideia de que nem todos transformam o espaço da mesma forma nem sofrem os mesmos impactos.

Etapa 2 – O trabalho e a transformação do espaço geográfico (1 aula)

- Exposição dialogada sobre:
 - Trabalho agrícola, industrial e urbano;
 - Escravidão e trabalho forçado como base da formação do território brasileiro. (ênfase na exploração do trabalho negro e suas consequências territoriais atuais).
- Análise de imagens:
 - Plantações coloniais;
 - Favelas e periferias;
 - Grandes obras e áreas industriais.
- Questões para reflexão e discussão:
 - Quem realizou esses trabalhos?
 - Quem lucrou com eles?
 - Onde essas populações vivem hoje?

Etapa 3 – Reflexão crítica (1 aula)

- Leitura de uma reportagem curta (ou texto adaptado) sobre:
Falta de saneamento;
Enchentes em áreas periféricas;
Poluição em comunidades negras.
- Conceituação introdutória de racismo ambiental (linguagem acessível). Mostrar como a população negra é mais vulnerável aos riscos ambientais.
- Atividade em grupo:
Identificar no texto:
Quem são os mais afetados;
Quais impactos ambientais aparecem;
Relação com trabalho e renda.

Aula 4 – O território vivido: leitura crítica e produção (1 aula)

- Atividade prática (escolher uma):
 - Mapa mental do bairro;
 - Desenho do território vivido;
 - Pequeno texto: “Como o trabalho e o meio ambiente afetam o lugar onde moro?”
- Socialização das produções.
- Debate final:
 - O território é igual para todos?
 - O que poderia ser diferente?

Avaliação

- Participação nos debates;
- Capacidade de relacionar trabalho, território e desigualdade racial;
- Produções escritas, visuais ou orais;
- Desenvolvimento da leitura crítica do espaço geográfico.

5.2 Proposta de aula 7º ano: indicadores demográficos básicos e desigualdades raciais

A presente proposta de sequência didática foi elaborada para turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, tendo como eixo temático o estudo da dinâmica populacional e dos indicadores demográficos, articulados à reflexão sobre as desigualdades raciais, em consonância com a Lei 10.639/03.

A importância de trabalhar essa proposta de aula para uma educação antirracista está justamente no fato de que ela conecta conteúdos clássicos da Geografia — como demografia, pirâmides etárias e indicadores populacionais — com questões sociais estruturais, como as desigualdades raciais. O combate ao mito da democracia racial se revelara com a amostragem em números dessa desigualdade concreta.

A escolha pela abordagem comparativa entre Brasil e Nigéria justifica-se pela relevância de promover um olhar crítico acerca das condições demográficas globais e nacionais, bem como pela possibilidade de inserir no currículo escolar reflexões sobre as relações étnico-raciais.

A metodologia proposta está organizada em três etapas, totalizando quatro aulas, estruturadas de forma a integrar a leitura e análise de gráficos, estudo de caso, debate e produção criativa.

Na primeira etapa, denominada *Introdução à Demografia*, busca-se mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes a partir de uma pergunta-problema inicial: “O que vocês imaginam que a população da Nigéria e do Brasil tem em comum e de diferente?”. Em seguida, são projetadas pirâmides etárias do Brasil e da Nigéria, bem como uma pirâmide comparativa da população brasileira segundo recorte racial (negros e brancos). A análise coletiva desses gráficos serve como disparador para discutir conceitos básicos de natalidade, mortalidade e expectativa de vida, favorecendo a compreensão crítica das desigualdades demográficas.

A segunda etapa tem como foco as desigualdades raciais. Para isso, utiliza-se um vídeo explicativo sobre racismo estrutural e, posteriormente, um estudo de caso a partir da leitura guiada de reportagem jornalística acerca da relação entre racismo e saúde no Brasil. O objetivo é propiciar uma reflexão sobre como o racismo interfere na expectativa de vida e na qualidade de vida da população negra. Nesse momento, o professor atua como mediador do debate, levantando questões como: “Qual a diferença entre desigualdade social e desigualdade racial?” e “De que forma tais desigualdades impactam a vida cotidiana e a comunidade escolar?”.

A terceira etapa privilegia a reflexão crítica e a expressão criativa dos estudantes. Em grupos, os discentes elaboram cartazes ou tirinhas sobre o tema “Todos têm direito a viver bem: como combater o racismo e as desigualdades?”. Posteriormente, os trabalhos são apresentados

em roda de conversa, de modo a socializar percepções e promover um diálogo coletivo sobre a contribuição da Geografia para a compreensão das desigualdades socioespaciais.

A avaliação da proposta ocorre de maneira processual e qualitativa, levando em consideração a participação dos alunos nos debates, a capacidade de interpretar gráficos populacionais em diálogo com a questão racial, bem como a criatividade e criticidade expressas nas produções finais.

Assim, a sequência didática não apenas contempla os conteúdos da BNCC referentes à demografia, ou do Currículo em Movimento do DF, mas também insere uma perspectiva de educação antirracista, valorizando a diversidade e promovendo o desenvolvimento de competências críticas e cidadãs.

TEMA, ANO ESCOLAR E DEMAIS INFORMAÇÕES DA PROPOSTA DE AULA

TEMA: Indicadores Demográficos Básicos e Desigualdades Raciais

Nível de Ensino: Ensino Fundamental

Série: 7º ano

Componente Curricular: Geografia

Habilidade da BNCC:

(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural, assim como aspectos de renda, sexo e idade nas diferentes regiões do Brasil.

Eixo transversal: Educação para as Relações Étnico-Raciais (Lei 10.639/03).

Habilidades do Currículo em Movimento do DF:

Pesquisar aspectos de renda, idade, gênero, raça, etnicidade, quantitativo e a distribuição da população brasileira comparando com outros países.

Conteúdo Específico:

Pirâmide etária e outros indicadores demográficos como: taxa de natalidade, mortalidade e expectativa de vida.

Instituição: Campus Riacho Fundo do Instituto Federal de Brasília (IFB). A autora é mestranda do PROFGEO/IFB.

Data: 20/08/2025

Autora da proposta de aula: Natália Dias dos Reis

◆ **Objetivo Geral:**

Compreender os principais indicadores demográficos e refletir sobre como eles revelam desigualdades raciais no Brasil, desenvolvendo uma postura crítica e antirracista.

◆ **Objetivos Específicos:**

1. Reconhecer o significado de natalidade, mortalidade, expectativa de vida e pirâmides etárias.
2. Identificar desigualdades raciais em indicadores populacionais brasileiros.
3. Estimular a reflexão sobre como o racismo afeta a vida da população negra no Brasil.
4. Incentivar atitudes de respeito, valorização da diversidade e combate ao racismo.

◆ **Duração:** 4 aulas de 50 minutos cada (a depender da estratégia e recursos disponíveis).

◆ **Conhecimentos prévios dos alunos:**

- Noções básicas sobre pirâmide etária e os conceitos de natalidade, mortalidade, expectativa de vida.

◆ **Recursos Didáticos:**

- Gráficos do IBGE (adaptados para o nível do 7º ano).
- Reportagem curta e acessível (em linguagem simplificada).
- Projetor ou slides e caixa de som.
- Cartolina, lápis de cor.

PROPOSTA DE AULA - 7º ANOS

Etapa 1 – Introdução à Demografia (1 aula)

- Perguntar aos estudantes: “O que vocês imaginam que a população da Nigéria e do Brasil tem em comum e de diferente?”
- Atividade disparadora: projeção de duas pirâmides etárias (Brasil e Nigéria, por exemplo) e questionar: O que esses gráficos representam? Por que são diferentes?
 § Brasil (geral) → pirâmide mais envelhecida.
 § Nigéria → pirâmide jovem, base larga.
 § Brasil (recorte racial – negros x brancos) → mostrar diferenças de mortalidade, envelhecimento e expectativa de vida.
- Entendendo a Pirâmide Etária:
 § Nessa parte, o professor vai lembrar os conceitos de natalidade, mortalidade, expectativa de vida com exemplos próximos ao cotidiano dos estudantes. O professor também mostrará e direcionará o entendimento dos estudantes para as pirâmides etárias da população residente no Brasil por cor ou raça.
- Exposição dialogada: Após as explicações dos indicadores demográficos, o professor fará as seguintes perguntas:
 § Por que a população brasileira envelhece mais rápido?
 § Por que a Nigéria tem mais jovens?
 § Por que no Brasil a pirâmide de negros e brancos é tão desigual?

Etapa 2 – Desigualdades raciais (1 aula)

- Vídeo explicativo: <https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DlGrU> vídeo para reflexão sobre o que é o racismo estrutural.
- Estudo de caso: apresentação de uma reportagem curta sobre desigualdade racial em saúde ou expectativa de vida no Brasil. Sugestão de reportagem: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-10/racismo-afeta-saude-desde-o-nascimento-ate-morte-diz-especialista>
 Será feita uma leitura guiada com as percepções do professor, podendo haver interferências dos estudantes.

Debate:

- o Como o racismo interfere na saúde e longevidade da população negra no Brasil?
- o Qual a diferença entre desigualdade social e desigualdade racial?
- o O que isso tem a ver com a vida real? O que a escola pode fazer para mudar?

Etapa 3 – Reflexão crítica (2 aulas)

- Produção criativa: em grupos, os alunos elaboram um cartaz ou tirinha com o tema: “Todos têm direito a viver bem: como combater o racismo e as desigualdades?”
- Fechamento: Numa roda de conversa, os estudantes mostrarão suas produções e iniciaremos uma discussão sobre como a Geografia ajuda a enxergar desigualdades e pensar soluções.

Avaliação

- Participação nas discussões e atividades.
- Capacidade de interpretar gráficos simples e relacionar com desigualdades raciais.
- Criatividade e criticidade na produção final (cartaz/tirinha).

5.3 Proposta de aula 8º ano: as dinâmicas das populações americanas e africanas na atualidade/ migrações e desigualdades

Essa proposta de aula tem como finalidade articular os conteúdos de Geografia referentes às dinâmicas populacionais – crescimento demográfico, migrações e diversidade cultural – com a reflexão crítica sobre desigualdades sociais, raciais e étnicas, em consonância com a Lei 10.639/03 e as orientações da BNCC.

Com essa proposta, pretende-se evidenciar como o estudo da Geografia pode ir além da descrição quantitativa das populações, promovendo uma formação crítica que reconheça os impactos do racismo estrutural e valorize a contribuição das populações negras e indígenas para a construção das Américas.

Busca-se, dessa forma, desenvolver nos estudantes do 8º ano a capacidade de interpretar indicadores demográficos, compreender os processos de mobilidade populacional e analisar como o racismo estrutural e a xenofobia se manifestam na realidade contemporânea, especialmente nos contextos africanos e latino-americanos.

A metodologia proposta se estrutura em quatro etapas integradas e totalizando quatro aulas. Na primeira etapa, a introdução às dinâmicas populacionais, os estudantes analisam mapas e gráficos sobre crescimento demográfico, densidade populacional e urbanização de diferentes países da América e da África. A atividade, mediada pelo professor, é complementada com a discussão sobre os fatores que explicam as diferenças demográficas entre regiões como África, América do Norte e América Latina. Tal momento inicial tem como objetivo mobilizar conhecimentos prévios e favorecer a leitura crítica dos dados.

A segunda etapa aprofunda-se nas migrações, desigualdades e manifestações do racismo estrutural. O professor apresenta um breve contexto histórico sobre os fluxos migratórios contemporâneos, destacando tanto a migração africana (refugiados e crises humanitárias) quanto a latino-americana (venezuelanos e haitianos no Brasil). O uso de textos e trechos de documentários possibilita leituras coletivas e debates mediados, problematizando as relações entre migração, racismo e xenofobia.

Na terceira etapa, o foco desloca-se para a valorização da cultura e resistência das populações afrodescendentes e indígenas. A pesquisa em grupos, voltada às contribuições dessas populações nas Américas (como música, culinária, literatura e religiosidade), culmina em apresentações criativas que buscam desconstruir estereótipos e reforçar a importância da diversidade cultural no combate ao racismo.

Por fim, a quarta etapa concentra-se na produção coletiva e fechamento da sequência. Os estudantes elaboram um mural temático intitulado “*As populações americanas e africanas: diversidade, resistência e futuro*”, relacionando dados demográficos com dimensões sociais e culturais discutidas nas aulas. Esse material é socializado em roda de conversa, momento no qual se avaliam as aprendizagens e reflexões construídas.

A avaliação é processual e contempla a participação dos estudantes nos debates, a capacidade de relacionar dados populacionais com desigualdades raciais e a qualidade crítica e criativa do produto final.

TEMA, ANO ESCOLAR E DEMAIS INFORMAÇÕES DA PROPOSTA DE AULA

TEMA: As Dinâmicas das Populações Americanas e Africanas na Atualidade / Migrações e Desigualdades

Nível de Ensino: Ensino Fundamental.

Série: 8º ano

Componente Curricular: Geografia.

Habilidade da BNCC:

(EF08GE01) Analisar a distribuição da população mundial, identificando os principais fluxos migratórios atuais e relacionando-os a fatores econômicos, políticos, sociais e ambientais.

Eixo transversal: Educação para as Relações Étnico-Raciais (Lei 10.639/03).

Habilidades do Currículo em Movimento do DF:

- Pesquisar e coletar informações de fontes variadas, organizá-las, analisá-las e apresentá-las por meio de múltiplas linguagens para estudo da América e da África.
- Pesquisar sujeitos históricos da cultura americana e africana.
- Analisar a relação histórica de dependência na formação, social, econômica, política e cultural da América e da África na construção do mundo globalizado.

Conteúdo Específico:

- Indicadores demográficos.
- Fluxos migratórios.
- Racismo e xenofobia.

Instituição: Campus Riacho Fundo do Instituto Federal de Brasília (IFB). A autora é mestranda do PROFGEO/IFB.

Data: 20/08/2025

Autora da proposta de aula: Natália Dias dos Reis

◆ **Objetivo Geral:**

- Compreender as dinâmicas populacionais contemporâneas das Américas e da África, relacionando-as aos processos históricos de colonização, escravidão e racismo estrutural, de forma a desenvolver uma visão crítica e antirracista da organização socioespacial.

◆ **Objetivos Específicos:**

- Identificar os principais indicadores demográficos (crescimento populacional, natalidade, migrações, urbanização) das Américas e da África.
- Analisar as desigualdades socioespaciais e raciais presentes nesses continentes, relacionando-as aos legados do colonialismo e da escravidão.
- Valorizar as resistências, culturas e contribuições dos povos afrodescendentes e indígenas na constituição das sociedades atuais.

◆ **Duração:** 4 aulas de 50 minutos cada (a depender da estratégia e recursos disponíveis).

◆ **Conhecimentos prévios dos alunos:**

- Noções básicas sobre pirâmide etária e os conceitos de natalidade, mortalidade, expectativa de vida.
- Conhecimento prévio sobre o que é migração e motivos.

◆ **Recursos Didáticos:**

- Mapas e gráficos demográficos (IBGE, ONU, Banco Mundial).
- Textos de apoio sobre população e migrações.

- Documentário curto.
- Materiais para produção (cartolina, canetões, imagens).
- Projetor ou slides e caixa de som.

PROPOSTA DE AULA - 8º ANOS

Etapa 1 – Introdução às dinâmicas populacionais (1 aula)

·Atividade inicial: Analisar mapas e gráficos populacionais (crescimento demográfico, densidade populacional, urbanização). O professor fará uma breve explicação sobre os indicadores socioeconômicos.

Sugestão: acessar o site a seguir para selecionar diversos países da América e da África e analisar os dados socioeconômicos: <https://www.dadosmundiais.com/comparacao-paises.php?country1=USA&country2=ZAF>

·Discussão orientada: O que explica as diferenças populacionais entre África, América do Norte e América Latina?

Etapa 2 – Migrações, desigualdades e racismo estrutural (1 aula)

·Estudo de caso: O professor fará um breve contexto histórico sobre as causas da migração. Migração africana contemporânea (refugiados, crise humanitária) e migração latino-americana (venezuelanos, haitianos no Brasil). Nessa temática, selecionará textos e fará leituras coletivas (uso do projetor) emendando com um debate.

Sugestões de textos (fazer adaptações):

- <https://www.coletiva.org/politica-e-cidadania-n5-africanos-no-brasil-diasporas-migracoes-contemporaneas-por-cibele>
- <https://www.coletiva.org/dossie-migracoes-recentes-e-refugio-no-brasil-n23-artigo-imigracao-venezuelana-no-brasil>
- <https://www.youtube.com/watch?v=V1OqdhQItrI> (selecionar um trecho desse filme: Atlântico Negro para exibição e debate)

·**Debate guiado:** Como o racismo e a xenofobia aparecem nesses processos migratórios?

Etapa 3 – Cultura e resistência das populações afrodescendentes e indígenas (1 aula)

- Pesquisa em grupos: Contribuições de populações negras e indígenas nas Américas (música, literatura, culinária, religião).
- Apresentação criativa: cartazes, dramatizações, ou rodas de conversa.
- Reflexão: Como a valorização dessas culturas pode combater o racismo?

Etapa 4 – Produção coletiva e fechamento (1 aula)

- Atividade final: elaboração de um mural temático: “As populações americanas e africanas: diversidade, resistência e futuro”.
- Cada grupo produz textos curtos e imagens relacionando dados populacionais com questões sociais e culturais.
- Avaliação coletiva: roda de conversa sobre o que aprenderam em relação às populações e ao enfrentamento do racismo.

Avaliação

- Participação em debates e atividades em grupo.
- Capacidade de relacionar dinâmicas populacionais com desigualdades sociais e raciais.
- Produção final (mural) que evidencie o olhar crítico e antirracista.

5.4 Proposta de aula 9º ano: globalização, desenvolvimento tecnológico e relações étnico-raciais

A globalização e o desenvolvimento tecnológico intensificaram os fluxos de pessoas, informações, mercadorias e culturas, promovendo uma aparente aproximação entre nações e povos. No entanto, esse processo não ocorre de forma homogênea ou equitativa. Ao mesmo tempo em que possibilita conexões globais, a globalização reforça desigualdades históricas, sobretudo aquelas relacionadas às relações étnico-raciais, ao privilegiar culturas hegemônicas de matriz eurocêntrica e norte-americana.

Quando desbloqueamos o celular ou colocamos um fone de ouvido, entramos instantaneamente em um fluxo global. Ouvimos ritmos que nasceram em outros continentes, consumimos marcas famosas em todo o mundo e nos comunicamos em tempo real com pessoas a milhares de quilômetros. Esse fenômeno, que chamamos de Globalização, é frequentemente vendido como uma "grande aldeia global" onde todos estão conectados e são iguais. Mas será que essa conexão funciona da mesma forma para todo mundo?

Esta sequência didática nos convida a olhar para o mundo com lentes críticas. Vamos investigar como o desenvolvimento tecnológico, embora traga inovações incríveis, também pode servir para reforçar desigualdades históricas e padrões culturais que ignoram a diversidade étnico-racial. Ao longo de quatro etapas, vamos desconstruir a ideia de que a tecnologia é neutra e descobrir como as identidades negras e periféricas resistem e criam novas rotas nesse mapa global.

Na primeira etapa começaremos analisando o nosso próprio consumo. Vamos questionar se a globalização realmente aproxima os povos ou se ela privilegia apenas alguns centros de poder (o Norte Global), enquanto apaga produções culturais locais e periféricas.

Na segunda o foco será a imagem. Vamos observar filmes, redes sociais e propagandas para entender o que é considerado "padrão" de beleza e comportamento. Discutiremos como o racismo cultural se esconde naquilo que é exibido como "moderno".

Em seguida mergulharemos em temas atuais e urgentes: como os algoritmos das redes sociais tratam criadores negros? O que acontece quando a indústria global se apropria de estéticas negras sem dar o devido crédito? É o momento de entender as barreiras digitais e sociais.

E para encerrar, mudaremos o foco para a potência. Vamos conhecer como o Hip-hop, o Afrobeat⁵ e os influenciadores negros usam a tecnologia para hackear o sistema, fortalecer suas identidades e provar que a globalização também pode ser um espaço de resistência e

ocupação.

No contexto brasileiro, a influência cultural globalizada impacta diretamente a construção das identidades, muitas vezes invisibilizando saberes, culturas e produções de povos negros e indígenas. Assim, discutir globalização a partir de uma perspectiva racial permite compreender como o poder, a tecnologia e a cultura operam na produção de hierarquias sociais e espaciais, contribuindo para a formação de uma consciência crítica e antirracista. Ao final desta jornada, o esperado é que os estudantes não sejam apenas consumidores de tecnologia, mas analistas críticos capazes de perceberem quem está visível e quem está invisível nas redes do mundo globalizado.

TEMA, ANO ESCOLAR E DEMAIS INFORMAÇÕES DA PROPOSTA DE AULA

TEMA: Globalização, Desenvolvimento Tecnológico e Relações Étnico-Raciais

Nível de Ensino: Ensino Fundamental.

Série: 9º ano

Componente Curricular: Geografia.

Habilidade da BNCC:

(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando interpretações como globalização e mundialização.

Habilidades do Currículo em Movimento do DF:

- ❖ Compreender o processo de desenvolvimento industrial, a revolução tecnológica e sua influência no mundo globalizado.
- ❖ Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais no processo de globalização.

Conteúdo Específico:

- ❖ Globalização e desenvolvimento tecnológico: aproximação entre as nações e os povos e influência de culturas hegemônicas e seus impactos.

Instituição: Campus Riacho Fundo do Instituto Federal de Brasília (IFB). A autora é mestranda do PROFGEO/IFB.

Data: 14/01/2026

Autora da proposta de aula: Natália Dias dos Reis

◆ **Objetivo Geral:**

Analisar a globalização e o desenvolvimento tecnológico como processos desiguais, identificando a influência das culturas hegemônicas e seus impactos nas identidades, nos territórios e nas relações étnico-raciais.

◆ **Objetivos Específicos:**

- Compreender o conceito de globalização e o papel da tecnologia nesse processo;
- Analisar a circulação de culturas e a imposição de padrões culturais hegemônicos;
- Identificar impactos da globalização sobre culturas negras e periféricas;
- Refletir sobre racismo cultural, colonialidade e apagamento de identidades;
- Reconhecer formas de resistência cultural no contexto globalizado.

◆ **Duração:** 4 aulas de 50 minutos cada (a depender da estratégia e recursos disponíveis).

◆ **Conhecimentos prévios dos alunos:**

- ❖ Noção das Revoluções Industriais (pelo menos a ideia de que o vapor, a eletricidade e agora a informática mudaram a vida humana).
- ❖ Saber que a cor da pele e a classe social frequentemente determinam onde uma pessoa mora e qual infraestrutura tecnológica ela tem à disposição (ex: o conceito de exclusão digital).

◆ **Recursos Didáticos:**

- Imagens, vídeos e músicas;
- Textos jornalísticos;
- Quadro, cartolina, papel;
- Projetor ou slides e caixa de som.

PROPOSTA DE AULA - 9º ANOS

Etapa 1 – Globalização: aproximação ou desigualdade? (1 aula)

Iniciar a aula com uma pergunta disparadora: “A globalização aproxima todos os povos da mesma forma?”

- Fazer um levantamento coletivo (através de uma discussão):
 - O que os alunos consomem diariamente (música, filmes, redes sociais, marcas).
- Construção do conceito de globalização:
 - Intensificação dos fluxos;
 - Papel das tecnologias digitais.
- Discussão orientada:
 - De onde vêm os produtos culturais consumidos?
 - Quais países aparecem com mais frequência?
 - Identificar a centralidade de países do Norte Global e o apagamento de produções negras e periféricas.

Etapa 2 – Desenvolvimento tecnológico e culturas hegemônicas (1 aula)

- Exibição de imagens ou trechos curtos de:
 - Filmes, séries, propagandas e redes sociais.
- Atividade em grupo:
 - Identificar padrões de beleza, linguagem, consumo e comportamento.
- Debate orientado:
 - Quem é representado?
 - Quem fica invisível?
- Introdução dos conceitos:
 - Cultura hegemônica;
 - Racismo cultural;
 - Colonialidade do poder (linguagem acessível).

Etapa 3 – Impactos da globalização nas identidades negras (1 aula)

- Leitura de textos curtos ou notícias sobre:
 - Apropriação cultural;
 - Algoritmos racistas;
 - Invisibilidade de criadores negros.
- Estudo de caso:
 - Música, moda, estética ou linguagem de origem negra apropriadas pela indústria global.
- Discussão coletiva:
 - Quem lucra?
 - Quem cria?
 - Quem é reconhecido?

Etapa 4 – Produção coletiva e fechamento (1 aula)

- Apresentação de exemplos:
 - Hip-hop, funk, reggae, afrobeat;
 - Influenciadores negros;
 - Produções culturais periféricas nas redes.
- Atividade de produção (escolher uma):
 - Cartaz: “Globalização também é resistência”;
 - Texto curto;
 - Mapa cultural das influências globais e locais.
- Socialização e debate final:
 - Como usar a tecnologia para fortalecer identidades negras?

Avaliação

- Participação em debates e atividades em grupo.
- Capacidade de compreender as relações entre globalização, cultura e racismo.
 - Produções individuais ou coletivas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar de que maneira o ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental incorpora a Lei nº 10.639/03 e a Educação das Relações Étnico-Raciais, considerando o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, as práticas pedagógicas de professores da rede pública e a elaboração de propostas didáticas voltadas à educação antirracista. Partindo da compreensão de que o racismo constitui um elemento estrutural da sociedade brasileira, buscou-se investigar como essa problemática se materializa no currículo, nos materiais didáticos e no cotidiano escolar, bem como as possibilidades de enfrentamento a partir do ensino de Geografia.

À luz do materialismo histórico-dialético, a análise evidenciou a existência de uma contradição central entre a obrigatoriedade legal estabelecida pela Lei nº 10.639/03 e sua efetiva implementação no ensino de Geografia. Embora o Currículo em Movimento do Distrito Federal reconheça, em seus pressupostos teóricos, a existência de desigualdades historicamente produzidas e a necessidade de combatê-las, observa-se a ausência de diretrizes claras, sistemáticas e operacionalizáveis que orientem os docentes na articulação entre os conteúdos geográficos e as temáticas raciais. Essa lacuna curricular contribui para que a abordagem da história e da cultura afro-brasileira permaneça, em muitos casos, pontual, fragmentada e restrita a datas comemorativas, não se consolidando como prática pedagógica contínua e estruturante.

As entrevistas semiestruturadas e o formulário aplicados aos professores de Geografia permitiram compreender que os docentes reconhecem a importância da educação antirracista e da Lei nº 10.639/03, mas enfrentam desafios significativos para sua implementação. Entre os principais obstáculos destacam-se a insuficiência da formação inicial e continuada voltada às relações étnico-raciais, a escassez de materiais didáticos específicos, as limitações impostas pelo currículo oficial e, em alguns casos, a ausência de apoio institucional. Ainda assim, as falas docentes revelam iniciativas individuais e estratégias pedagógicas que demonstram o potencial do ensino de Geografia para problematizar as desigualdades raciais e suas expressões espaciais, evidenciando que a prática docente também se constitui como espaço de resistência e possibilidade de transformação.

A análise dos livros didáticos reforçou esse diagnóstico, ao revelar que, embora haja avanços pontuais na inserção da temática racial, ainda predomina uma abordagem que invisibiliza ou secundariza as contribuições históricas, sociais e territoriais das populações africanas e afro-brasileiras. Tal constatação reafirma a necessidade de que o professor de

Geografia assuma uma postura crítica frente aos materiais didáticos, compreendendo-os como produtos históricos inseridos em relações de poder e, portanto, passíveis de questionamento, complementação e ressignificação.

Nesse contexto, as pedagogias geográficas mostraram-se fundamentais como referencial teórico e metodológico para a construção de práticas educativas comprometidas com a formação crítica dos estudantes. Ao compreender o espaço geográfico como produto das relações sociais, históricas e econômicas, o ensino de Geografia apresenta elevado potencial para evidenciar como o racismo se materializa no território, nas desigualdades socioespaciais, no acesso diferenciado aos direitos e nas dinâmicas de segregação e exclusão. Assim, integrar as relações étnico-raciais ao ensino geográfico não constitui um acréscimo pontual ao currículo, mas um movimento necessário de ressignificação dos próprios fundamentos da disciplina.

Como desdobramento da pesquisa, a elaboração das sequências didáticas configura-se como expressão concreta da articulação entre teoria e prática, materializando o princípio da práxis que orienta o materialismo histórico-dialético. O produto educacional proposto busca oferecer aos professores de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental um instrumento pedagógico acessível, crítico e contextualizado, que possibilite a integração sistemática dos conteúdos geográficos às temáticas raciais, contribuindo para a efetivação da Lei nº 10.639/03 no cotidiano escolar. Trata-se de uma proposta que não pretende ser prescritiva, mas aberta à adaptação, ao diálogo e à construção coletiva, reconhecendo a diversidade dos contextos escolares e das realidades vividas pelos estudantes.

Por fim, esta pesquisa também se insere em uma trajetória pessoal e profissional marcada pela experiência cotidiana da escola pública e pelo reconhecimento das desigualdades raciais que atravessam a sociedade brasileira e o espaço escolar. Como professora e mulher negra, o desenvolvimento deste trabalho também representa um movimento de reflexão crítica sobre as formas pelas quais o racismo se manifesta no ensino, no currículo e nas relações sociais que constituem o cotidiano educativo. Nesse sentido, mais do que um exercício acadêmico, esta pesquisa reafirma o compromisso com a construção de práticas pedagógicas que contribuam para o enfrentamento do racismo e para a valorização das histórias, culturas e territorialidades da população negra no Brasil.

Assim, o ensino de Geografia, quando orientado por uma perspectiva crítica e comprometida com a justiça social, pode contribuir significativamente para a construção de uma educação antirracista, capaz de reconhecer a diversidade, problematizar as desigualdades e formar estudantes conscientes das relações históricas e territoriais que estruturam a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANJOS, R.S.A. **A geografia, a África e os negros brasileiros**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 173-184.

Anuário Brasileiro da Educação Básica. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2025/estados-df.html>. Acesso em: 8 dez. 2025.

BENTO, Maria Aparecida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

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

Brasília chega aos 64 anos com 840 escolas públicas e 450 mil alunos matriculados. Agência Brasília, 11 ago. 2025. Disponível em: <https://www.novacap.df.gov.br/w/brasilia- chega-aos-64-anos-com-840-escolas-publicas-e-450-mil-alunos-matriculados>. Acesso em: 8 dez. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do Profissional da Geografia: O Professor**. Ijuí - RS: Editora Unijuí, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. **Educação geográfica para a formação humana**. Revista Amazônica sobre Ensino de Geografia, 2022. Disponível em: <https://raseng.com/index.php/raseng/article/view/211/60>. Acesso em: 23 jun. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, Carolina Vieira; BOTELHO, Rafael Lucas Barros; RASSI, Marcos Antônio Caixeta. **Escravo x escravizado: reflexões sobre a escravização**. Pergaminho, Patos de Minas, n. 12. p. 106-115, dez. 2021. Disponível em: <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/pergaminho/article/view/4549>. Acesso em: 15 dez. 2025.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **A conquista: geografia: 7º ano: ensino fundamental: finais/** Sonia Maria Vanzella Castellar, Igor Rafael de Paula. - 1ª ed. - São Paulo: FDT, 2022.

Catálogo de percursos EAPE. Disponível em: <https://www.eape.se.df.gov.br/conheca-os-percursos-oferecidos-pela-eape-para-o-primeiro-semester-de-2025/>. Acesso em: 11 dez. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

_____. **A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/ para que/ para quem ensinar?** In: PAULA, Flávia Maria de Assis; CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de (orgs.). Ensino de Geografia e metrópole. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e Antirracismo na educação: repensando nossa escola. 7ªed. São Paulo: Selo Negro, 2024.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, v. 16, n; 02. p. 221-236, 2003.

CODEPLAN. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. PDAD 2021: **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2021-3/>. Acesso em: 31 jan. 2025.

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

_____. **Currículo em Movimento do Distrito Federal: pressupostos teóricos**. 1ª edição. Brasília: SEEDF, 2014.

_____. **Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental – Anos Finais**. Brasília: SEEDF, 2018.

_____. **Protocolo de consolidação da educação antirracista da SEEDF**: destinado a prevenir, identificar e enfrentar práticas de racismo e outras formas de discriminação no ambiente escolar. Brasília, DF, 2025. Publicado no DODF nº 227, de 02 dez. 2025, Seção VII, Art. 31.

DOMINGUES, Petrônio. **Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difel, 1972.

_____. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: *Globo*, 2008.

FERREIRA, Karolayne Roberta dos Santos. **Das Cinzas do Cativo à Forja do Saber: educação da população negra no pós-abolição**. Tese em PUC Rio de Janeiro, 2024.

Disponível em:

<http://chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/68798/68798.PDF>. Acesso em: 18 Set 2025.

FONSECA, M. V. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição do trabalho escravo no Brasil**. Educação em Revista, [S. l.], v. 16, n. especial, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/43192>. Acesso em: 19 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 48ª ed., 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na Escola. Brasília: Ministério da Educação, 2008. p. 143-154.

_____. (org.) **Práticas Pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

_____. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. São Paulo: Editora Vozes, 2017.

GOMES, Paulo César da Costa; RIBEIRO, Leticia Parente. **A produção de imagens para a pesquisa em geografia**. Espaço e Cultura, Rio de Janeiro, n. 33, p. 27–42, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/espacoecultura/article/view/8465>. Acesso em: 23 jan. 2026.

GONÇALVES, G. **A educação da criança negra na província do Paraná (1853-1889)**. Tese em Educação—Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019. Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/teses/2019/2019%20-%20Gislaine%20Goncalves.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/ de(s)colonial na “América Latina”**. Buenos Aires: CLACSO; Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia; Universidade Federal Fluminense, 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012>. Acesso em: 27 jan. 2025.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MAYER, Isabel Santos. **A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e Antirracismo na educação: repensando nossa escola. 7ªed. São Paulo: Selo Negro, 2024.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. **Território, espaço de identidade**. Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos /T327 Marcos Aurelio Saquet, Eliseu Savério Sposito (organizadores) --1. ed.-- São Paulo : Expressão Popular : UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008. 368 p.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo**. São Paulo: Ática, 1987.

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

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Método da Teoria Social**. São Paulo: Cortez. 1991.

OLIVEIRA, Daniane Rafaela de. **O livro didático e sua importância na educação antirracista**. Fundação CECIERJ - Revista Educação Pública, 2025. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/25/31/o-livro-didatico-e-sua-importancia-na-educacao-antirracista>. Acesso em: 12 dez. 2025.

PAULA, Marcelo Moraes. **Geografia espaço & interação: 7º ano: ensino fundamental: anos finais**/ Marcelo Moraes Paula, Denise Cristina Christov Pinesso, Maria Angela Gomez Rama. - 1ª ed. - São Paulo: FDT, 2022.

PEYNEAU, Arthur Cardoso et al. **O livro didático: sua importância para a educação**. Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v. 3, nº 1, 2022.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista** [livro eletrônico]. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PIRES, Mateus Marchesan; CAVALCANTI, Lana de Souza. **A imagem e seus aportes ao desenvolvimento do pensamento e das funções mentais no ensino de Geografia**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 10, n; 19. p. 381-402, 2020.

PNLD. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>. Acesso em 16 de dez. 2025.

QUEIROZ, M. I. P. **Relatos orais: do "indizível" ao "dizível"**. In: VON SIMSON, O. M. (org. e intr.). Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais, v.5, 1988. p.68-80.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Regis Stresser; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. **As metodologias ativas no ensino de geografia: um olhar para a produção científica e a prática docente**. Caminhos de Geografia, Uberlândia, v. 22, n. 82, p. 70–88, 2021. DOI: 10.14393/RCG228255765. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/55765>. Acesso em: 23 jan. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 11º ed. rev., 2011.

SILVA, Ana Célia da. **A desconstrução da discriminação no livro didático**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-37.

SILVA, Maria Aparecida (Cidinha). **Formação de Educadores para o combate ao racismo**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e Antirracismo na educação: repensando nossa escola. 7ªed. São Paulo: Selo Negro, 2024.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. **Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola.** In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03. Brasília-DF: MEC/SECAD, 2005. (Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais).

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil.** Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

SOUZA, José Gilberto; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. **Geografia: ensino e formação de professores.** Marília: Lutas anticapital, 2020.

SPOSITO, Eliseu Savério. **A questão do método e a crítica do conhecimento.** In: SPOSITO, Eliseu Savério. Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

Temas redação do ENEM 2003 a 2025. Disponível em:
<https://www.todamateria.com.br/temas-redacao-enem/>. Acesso em: 06 jan. 2026

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Tradução Ernani F. da F. Rosa - Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Como aprender e ensinar competências** [recurso eletrônico] / Antoni Zabala, Laia Arnau; tradução: Carlos Henrique Lucas Lima; revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Penso, 2014.

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista semiestruturada aplicada

Roteiro da Entrevista Semiestruturada
1. Identificação do participante:
<p>1.1. Há quanto tempo você leciona Geografia no ensino fundamental anos finais?</p> <p>1.2. Qual escola você atua atualmente? Com quais séries?</p> <p>1.3. Você já participou de formações ou cursos voltados à temática das relações étnico-raciais ou à Lei 10.639/03?</p>
2. Abordagem da Lei 10.639/03 nos livros didáticos de Geografia
<p>2.1. Quais os recursos pedagógicos mais utilizados para ministrar suas aulas (livro didático, projetor, quadro...)?</p> <p>2.2. Qual o livro didático utilizado na sua escola? Você considera que esse livro contempla adequadamente as questões raciais?</p> <p>2.3. Você sente necessidade de complementar o conteúdo do livro com outras fontes ou atividades? De que forma?</p>
3. Desafios enfrentados pelos professores de Geografia
<p>3.1. Você acredita que a formação inicial e/ou continuada dos professores oferece subsídios suficientes para trabalhar a temática racial no ensino de Geografia?</p> <p>3.2. Como você faz o planejamento dos conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano letivo? Segue os conteúdos programáticos do Currículo em Movimento do DF?</p> <p>3.3. Quais são os principais desafios que você encontra para inserir a temática das relações étnico-raciais em suas aulas de Geografia?</p>
4. Estratégias e práticas pedagógicas utilizadas
<p>4.1. Que estratégias ou metodologias você utiliza para inserir a história e a cultura afro-brasileira e africana nas aulas de Geografia?</p> <p>4.2. Em sua prática pedagógica, você já trabalhou conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana? Se sim, de que forma? E em quais períodos (bimestres) do ano letivo?</p> <p>4.3. Que recursos didáticos (filmes, mapas, músicas, jogos, saídas de campo, etc.) têm sido mais eficazes nesse trabalho?</p> <p>4.4. Como os estudantes reagem às atividades relacionadas à temática da Lei 10.639/03?</p> <p>4.5. Quais estratégias ou metodologias você considera ou consideraria mais eficazes para promover uma educação antirracista no ensino de Geografia? Se possível, aponte</p>

soluções para fortalecer o trabalho docente voltado à implementação da Lei 10.639/03 na disciplina de Geografia.

5. Reflexão e perspectivas

5.1. Na sua opinião, qual é a importância da Lei 10.639/03 para o ensino de Geografia e para a formação dos estudantes?

5.2. O que poderia ser feito para que a implementação da lei ocorra de maneira mais efetiva nas escolas?

5.3. Há algo mais que você gostaria de acrescentar sobre o tema?

APÊNDICE B – Cronograma das entrevistas semiestruturadas

Etapa	Data/ período de execução
Disponibilização de formulário para professores de Geografia da SEEDF	01/11/2025 a 30/11/2025
Recrutamento dos professores e agendamento da entrevista semiestruturada	30/10/2025
Período das entrevistas semiestruturadas e assinatura do TCLE	10/11 a 19/11/2025
Transcrição das entrevistas semiestruturadas	20/11 a 24/11/2025
Leitura e análise das transcrições	24/11 a 28/11
Tabulação e análise de dados obtidos através do questionário	08/12/2025 a 10/12/2025

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Público-alvo: Professores de Geografia do Ensino Fundamental – Anos Finais da Rede Ensino do Distrito Federal.

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar, de forma voluntária, da pesquisa intitulada: **“PEDAGOGIAS GEOGRÁFICAS: a lei 10.639/03, o Currículo em Movimento do Distrito Federal e as aulas de Geografia como bases para uma educação antirracista”**, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional (PROFGEO) do Instituto Federal de Brasília, campus Riacho Fundo.

A pesquisa é conduzida por **Natália Dias dos Reis**, mestranda do PROFGEO/IFB, sob orientação do **Prof. Dr. Marcel Eméric Bizerra de Araújo**. O estudo tem como objetivo analisar as estratégias pedagógicas utilizadas por professores de Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais, verificando como a temática das relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03 são contempladas nas práticas de ensino e no Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal.

Objetivos e procedimentos

Sua participação consistirá em conceder uma **entrevista** semiestruturada, com duração aproximada de **20 a 30 minutos**, a ser realizada presencialmente ou por videoconferência, conforme sua preferência.

A entrevista abordará temas relacionados às práticas pedagógicas, formação docente e desafios para a implementação de uma educação antirracista no ensino de Geografia.

A entrevista será **gravada em áudio**, mediante sua autorização, e posteriormente transcrita para análise. **O conteúdo servirá exclusivamente para fins acadêmicos e será utilizado na redação da dissertação de mestrado e em eventuais publicações científicas derivadas da pesquisa.**

Benefícios

Não há benefícios financeiros diretos. No entanto, sua participação contribuirá para o aprimoramento de práticas pedagógicas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e à valorização da história e cultura afro-brasileira nas aulas de Geografia, promovendo o fortalecimento de uma educação mais justa e inclusiva.

Garantias éticas

Sua participação é **voluntária**, podendo desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo pessoal ou profissional.

Todas as informações serão tratadas com sigilo e confidencialidade, sendo preservada sua identidade. Os registros das entrevistas serão armazenados em pasta digital protegida, acessível apenas à pesquisadora e ao orientador, e deletados após cinco anos.

Os resultados poderão ser compartilhados com os participantes e divulgados em eventos ou publicações acadêmicas, sempre preservando o **anonimato**.

Declaração de consentimento

Declaro que li e compreendi as informações acima, tive oportunidade de esclarecer dúvidas e concordo em participar, voluntariamente, desta pesquisa.

Brasília (DF), ____ de _____ de 2025.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Responsável
Natália Dias dos Reis – Mestranda PROFGEO/IFB

APÊNDICE D – Dados dos professores entrevistados

Entrevista Semiestruturada Categorias de análise				
Entrevistados	Tempo de atuação em geografia	Gênero	Cor/etnia	Regional de Ensino
Professor 1	14 anos	Masculino	Branco	Samambaia
Professor 2	4 anos	Masculino	Branco	Samambaia
Professor 3	3 anos	Masculino	Preto	Guará
Professor 4	14 anos	Masculino	Pardo	São Sebastião
Professor 5	16 anos	Feminino	Branco	Ceilândia
Professor 6	14 anos	Feminino	Pardo	Samambaia

APÊNDICE E – Tempo de entrevista

Entrevista semiestruturada		
Entrevistados	Data da entrevista	Duração da entrevista
Professor 1	10/11/2025	36 minutos e 16 segundos
Professor 2	10/11/2025	36 minutos e 16 segundos
Professor 3	15/11/2025	52 minutos e 42 segundos
Professor 4	19/11/2025	25 minutos e 41 segundos
Professor 5	19/11/2025	14 minutos e 46 segundos
Professor 6	19/11/2025	22 minutos e 09 segundos

APÊNDICE F – Questionário Formulário Google

Formulário Google - Questionário	
PARTE 1 - Identificação do participante	
Tempo de experiência no magistério (anos):	
Tipo de escola onde leciona: () pública () privada	
Trabalha em qual Regional de Ensino e/ ou escola? (opcional)	
Já participou de formações sobre a Lei 10.639/03? () Sim () Não	
PARTE 2 - Abordagem da Lei 10.639/03 nos livros didáticos de Geografia:	
<p>1. Os livros didáticos de Geografia utilizados em minha escola abordam adequadamente a temática afro-brasileira e africana.</p> <p>2. O conteúdo dos livros didáticos contempla os objetivos previstos na Lei 10.639/03.</p> <p>3. A abordagem dos livros didáticos contribui para o combate ao racismo e à valorização da cultura afro-brasileira.</p> <p>4. A presença da temática afro-brasileira e africana nos livros é superficial e pouco articulada aos conteúdos de Geografia. (inversa)</p> <p>5. Sinto necessidade de complementar o livro didático com outras fontes para abordar a temática afro-brasileira e africana.</p>	<p>() Discordo</p> <p>() Não concordo nem discordo</p> <p>() Concordo</p>
PARTE 3 - Desafios enfrentados pelos professores de Geografia:	
<p>1. Enfrento dificuldades para aplicar na prática o que é preconizado pela Lei 10.639/03.</p> <p>2. A falta de formação específica é um obstáculo para trabalhar essa temática nas aulas de Geografia.</p> <p>3. Há resistência por parte de alguns docentes em abordar a temática afro-brasileira e africana.</p> <p>4. O currículo escolar e o tempo destinado às aulas dificultam o cumprimento da Lei 10.639/03.</p> <p>5. A escola oferece apoio institucional (projetos, formações, materiais) para trabalhar as relações étnico-raciais.</p>	<p>() Discordo</p> <p>() Não concordo nem discordo</p> <p>() Concordo</p>

PARTE 4 - A seguir, marque quais são os principais desafios que você encontra para inserir a temática das relações étnico raciais em suas aulas de Geografia (PODE MARCAR MAIS DE 1 ITEM):

1. Falta de formação inicial e/ou continuada sobre a temática racial e suas abordagens pedagógicas.
2. Ausência de materiais didáticos adequados (livros, mapas, recursos audiovisuais) que contemplem as questões étnico-raciais.
3. Dificuldade em articular os conteúdos geográficos tradicionais com a temática das relações étnico-raciais.
4. Currículo escolar pouco claro ou pouco direcionado à aplicação da Lei 10.639/03 (no caso, o Currículo em Movimento do DF).
5. Insegurança pessoal em abordar o tema por medo de não conduzir o debate adequadamente.
6. Falta de tempo ou sobrecarga de conteúdos programáticos, o que dificulta incluir discussões mais amplas.
7. Pouca representatividade de autores e pensadores negros nos materiais de Geografia utilizados na escola.
8. Carência de apoio institucional (projetos, parcerias, incentivos da coordenação pedagógica).
9. Falta de envolvimento da comunidade escolar (alunos, famílias, gestão) em ações voltadas à diversidade étnico-racial.

PARTE 5 - Estratégias e práticas pedagógicas

- | | |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Costumo planejar atividades ou projetos específicos sobre a cultura e a história afro-brasileira e africana. 2. Desenvolvo práticas interdisciplinares envolvendo outros componentes curriculares para tratar da temática. 3. Utilizo recursos didáticos variados (filmes, músicas, mapas, jogos, etc.) para abordar a Lei 10.639/03. 4. Os alunos demonstram interesse e participação nas atividades relacionadas à cultura afro-brasileira e africana. 5. Percebo avanços na compreensão dos alunos sobre as relações étnico-raciais a partir das aulas de Geografia. | <input type="checkbox"/> Discordo
<input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo
<input type="checkbox"/> Concordo |
|--|--|

PARTE 6 - Reflexões e perspectivas:

- | | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. A Lei 10.639/03 é fundamental para promover a valorização da cultura afro-brasileira na educação básica. 2. O ensino de Geografia é um espaço privilegiado para discutir a história e a cultura africana e afro-brasileira. | <input type="checkbox"/> Discordo
<input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo
<input type="checkbox"/> Concordo |
|---|--|

<p>3. Considero que há avanços significativos na aplicação da Lei 10.639/03 no contexto escolar atual.</p> <p>4. A efetiva implementação da Lei depende principalmente do comprometimento dos professores.</p> <p>5. É necessário ampliar as políticas públicas de formação docente para fortalecer a aplicação da Lei 10.639/03.</p>	
PARTE 7 - Há algo mais que você gostaria de acrescentar sobre o tema?	

**APÊNDICE G – Caderno Pedagógico - Pedagogias Geográficas e Educação Antirracista:
Sequências Didáticas para os Anos Finais do Ensino Fundamental**



**PEDAGOGIAS GEOGRÁFICAS E
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:
Sequências Didáticas para os Anos
Finais do Ensino Fundamental**

Autora: Natália Dias dos Reis

Orientador: Prof. Dr. Marcel Eméric
Bizerra de Araújo

Brasília/ DF

2026

FICHA TÉCNICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Título: Pedagogias Geográficas e Educação Antirracista: Sequências Didáticas para os Anos Finais do Ensino Fundamental

Autor: Natália Dias dos Reis

Orientador: Prof. Dr. Marcel Eméric Bizerra de Araújo

Público-Alvo: Professores de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), coordenadores pedagógicos e formadores da rede pública de ensino.

Vínculo do Produto Educacional: Produto educacional vinculado à dissertação intitulada **PEDAGOGIA GEOGRÁFICA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: contribuições da lei 10.639/03 e do Currículo em Movimento do Distrito Federal para o ensino de Geografia**, desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de Geografia.



Programa de Ensino: Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia – PROFGEO

Instituição Associada: Instituto Federal de Brasília (IFB) Campus Riacho Fundo

Linha de Pesquisa: Ensino de Geografia na Educação Básica

Lócus de Implementação do Produto Educacional: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, com possibilidade de aplicação nas escolas públicas que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental.

RESUMO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Este produto educacional foi desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia – PROFGEO/IFB e constitui desdobramento da pesquisa intitulada Pedagogias Geográficas: a Lei 10.639/03, o Currículo em Movimento do Distrito Federal e as aulas de Geografia como bases para uma educação antirracista.

O material apresenta sequências didáticas destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), com o objetivo de subsidiar professores de Geografia na implementação da Lei nº 10.639/03, articulando conteúdos geográficos às relações étnico-raciais.

O produto fundamenta-se nas pedagogias geográficas, na perspectiva da educação antirracista e na análise crítica do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, buscando oferecer instrumentos teórico-metodológicos aplicáveis à prática docente.

Palavras-chave: Ensino de Geografia;
Educação Antirracista; Lei 10.639/03;
Sequências Didáticas; PROFGEO.

SUMÁRIO

1. Apresentação do Produto
2. Justificativa e Vinculação à Pesquisa
3. Fundamentação Teórico-Metodológica
4. Objetivos do Produto
5. Público-alvo
6. Estrutura e Organização do Material
7. Matriz de Articulação Geografia–Relações Étnico-Raciais
8. Sequências Didáticas
 - 8.1 6º Ano
 - 8.2 7º Ano
 - 8.3 8º Ano
 - 8.4 9º Ano
9. Orientações para Aplicação
10. Contribuições e Potencial de Impacto
11. Referências

1. APRESENTAÇÃO DO PRODUTO

Este produto educacional consiste em um caderno pedagógico composto por sequências didáticas estruturadas para os anos finais do Ensino Fundamental.

Sua elaboração resulta da análise documental do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, da análise de livros didáticos utilizados na rede pública e das entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de Geografia da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

O material visa oferecer subsídios concretos para a implementação da Lei nº 10.639/03 no ensino de Geografia, superando abordagens pontuais e promovendo uma inserção sistemática da temática racial no currículo.

2. JUSTIFICATIVA E VINCULAÇÃO À PESQUISA

A pesquisa identificou:

- Lacunas no Currículo em Movimento quanto à operacionalização da Lei nº 10.639/03;
- Fragilidades nos livros didáticos analisados;
- Dificuldades relatadas por professores na inserção contínua da temática racial;
- Necessidade de material pedagógico estruturado e de fácil aplicação.

Diante dessas constatações, este produto educacional foi desenvolvido como resposta às demandas identificadas empiricamente.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO- METODOLÓGICA

O produto fundamenta-se:

- No materialismo histórico-dialético;
- Nas pedagogias geográficas;
- Na educação antirracista;
- Nos marcos legais da Educação das Relações Étnico-Raciais;
- Na compreensão do espaço geográfico como expressão de desigualdades estruturais.

Adota-se a concepção de sequência didática como organização articulada de atividades com intencionalidade pedagógica, progressão conceitual e avaliação formativa.

4. OBJETIVOS DO PRODUTO

Objetivo Geral

Oferecer sequências didáticas que articulem conteúdos geográficos às relações étnico-raciais, contribuindo para a implementação efetiva da Lei nº 10.639/03 no ensino de Geografia.

Objetivos Específicos

- Integrar conceitos geográficos às discussões sobre racismo estrutural;
- Subsidiar práticas docentes críticas e contextualizadas;
- Promover educação antirracista de forma contínua;
- Facilitar a articulação entre currículo e legislação.

5. PÚBLICO-ALVO

- Professores de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental;
- Coordenadores pedagógicos;
- Formadores da rede pública;
- Estudantes de licenciatura em Geografia.

6. ESTRUTURA DO MATERIAL

Cada sequência didática apresenta:

- Tema
- Ano/ Série
- Duração
- Objetivos
- Desenvolvimento aula a aula
- Recursos
- Avaliação

7. MATRIZ DE ARTICULAÇÃO

Conteúdo Geográfico	Articulação Racial	Conceito Geográfico Central	Possível Problematização
Trabalho e transformação do espaço	Invisibilização histórica do trabalho negro	Produção do espaço	Quem construiu o território brasileiro?
Demografia	Indicadores socioeconômicos por raça	Dinâmica populacional	Todos vivem as mesmas condições no território?
Urbanização	Segregação socioespacial	Cidade e território	Onde mora a população negra nas cidades?
Globalização	Mercado de trabalho e desigualdades raciais	Centro-periferia	A globalização é igual para todos?

8. SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

- **6° ANOS - TEMA:** Trabalho, território e desigualdade racial na formação do espaço geográfico brasileiro;
- **7° ANOS - TEMA:** Demografia e desigualdades raciais no Brasil contemporâneo;
- **8° ANOS - TEMA:** Dinâmicas populacionais, migrações e desigualdades raciais nas Américas e na África;
- **9° ANOS - TEMA:** Globalização, Desenvolvimento Tecnológico e Relações Étnico-Raciais.

8.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA - 6º ANOS

TEMA: Trabalho, território e desigualdade racial na formação do espaço geográfico brasileiro

Duração: 4 aulas de 50 minutos

Objetivo: Compreender que o espaço geográfico brasileiro foi produzido historicamente por meio do trabalho humano, reconhecendo o papel central da população negra escravizada na construção do território.

Etapa 1 – Introdução ao Espaço Geográfico (1 aula)

- Perguntar aos estudantes: “Quem constrói a cidade? Quem decide onde ficam as casas, indústrias e áreas verdes?”

Debate coletivo sobre:

§ Uso da natureza (rios, solo, florestas);

§ Quem se beneficia e quem sofre com a degradação ambiental?

§ Discussão sobre quem historicamente foi forçado a ocupar áreas sem infraestrutura (população negra pós-abolição).

- Apresentação do conceito de espaço geográfico como resultado da ação humana ao longo do tempo.

Introdução da ideia de que nem todos transformam o espaço da mesma forma nem sofrem os mesmos impactos.

Etapa 2 – O trabalho e a transformação do espaço geográfico (1 aula)

- Exposição dialogada sobre:
 - Trabalho agrícola, industrial e urbano;
 - Escravidão e trabalho forçado como base da formação do território brasileiro. (ênfase na exploração do trabalho negro e suas consequências territoriais atuais).
- Análise de imagens:
 - Plantações coloniais;
 - Favelas e periferias;
 - Grandes obras e áreas industriais.
- Questões para reflexão e discussão:
 - Quem realizou esses trabalhos?
 - Quem lucrou com eles?
 - Onde essas populações vivem hoje?

Etapa 3 – Reflexão crítica (1 aula)

- Leitura de uma reportagem curta (ou texto adaptado) sobre:
Falta de saneamento;
Enchentes em áreas periféricas;
Poluição em comunidades negras.
- Conceituação introdutória de racismo ambiental (linguagem acessível). Mostrar como a população negra é mais vulnerável aos riscos ambientais.
- Atividade em grupo:
Identificar no texto:
Quem são os mais afetados?
Quais impactos ambientais aparecem?
Relação com trabalho e renda.

Aula 4 – O território vivido: leitura crítica e produção (1 aula)

- Atividade prática (escolher uma):
 - Mapa mental do bairro;
 - Desenho do território vivido;
 - Pequeno texto: “Como o trabalho e o meio ambiente afetam o lugar onde moro?”
- Socialização das produções.
- Debate final:
 - O território é igual para todos?
 - O que poderia ser diferente?

Recursos

- Imagens e mapas;
- Reportagem curta e acessível (em linguagem simplificada);
- Quadro, papel, lápis de cor.

Avaliação

- Participação nos debates;
- Capacidade de relacionar trabalho, território e desigualdade racial;
- Produções escritas, visuais ou orais;
- Desenvolvimento da leitura crítica do espaço geográfico.

8.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA - 7º ANOS

TEMA: Demografia e desigualdades raciais no Brasil contemporâneo

Duração: 4 aulas de 50 minutos

Objetivo: Compreender o território brasileiro como resultado de relações históricas de poder, analisando como a colonização e a escravidão influenciaram sua organização regional e suas desigualdades atuais.

Etapa 1 – Introdução à Demografia (1 aula)

- Perguntar aos estudantes: “O que vocês imaginam que a população da Nigéria e do Brasil tem em comum e de diferente?”
- Atividade disparadora: projeção de duas pirâmides etárias (Brasil e Nigéria, por exemplo) e questionar: O que esses gráficos representam? Por que são diferentes?
 - § Brasil (geral) → pirâmide mais envelhecida.
 - § Nigéria → pirâmide jovem, base larga.
 - § Brasil (recorte racial – negros x brancos) → mostrar diferenças de mortalidade, envelhecimento e expectativa de vida.
- Entendendo a Pirâmide Etária:
 - § Nessa parte, o professor vai lembrar os conceitos de natalidade, mortalidade, expectativa de vida com exemplos próximos ao cotidiano dos estudantes. O professor também mostrará e direcionará o entendimento dos estudantes para as pirâmides etárias da população residente no Brasil por cor ou raça.
- Exposição dialogada: Após as explicações dos indicadores demográficos, o professor fará as seguintes perguntas:
 - § Por que a população brasileira envelhece mais rápido?
 - § Por que a Nigéria tem mais jovens?
 - § Por que no Brasil a pirâmide de negros e brancos é tão desigual?

Etapa 2 – Desigualdades raciais (1 aula)

·Vídeo explicativo: <https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU> (vídeo para reflexão sobre o que é o racismo estrutural).

- Estudo de caso: apresentação de uma reportagem curta sobre desigualdade racial em saúde ou expectativa de vida no Brasil. Sugestão de reportagem: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-10/racismo-afeta-saude-desde-o-nascimento-ate-morte-diz-especialista>

Será feita uma leitura guiada com as percepções do professor, podendo haver interferências dos estudantes.

Debate:

- o Como o racismo interfere na saúde e longevidade da população negra no Brasil?
- o Qual a diferença entre desigualdade social e desigualdade racial?
- o O que isso tem a ver com a vida real? O que a escola pode fazer para mudar?

Etapa 3 – Reflexão crítica (2 aulas)

- Produção criativa: em grupos, os alunos elaboram um cartaz ou tirinha com o tema: “Todos têm direito a viver bem: como combater o racismo e as desigualdades?”
- Fechamento: Numa roda de conversa, os estudantes mostrarão suas produções e iniciaremos uma discussão sobre como a Geografia ajuda a enxergar desigualdades e pensar soluções.

Recursos

- Gráficos do IBGE (adaptados para o nível do 7º ano).
- Reportagem curta e acessível (em linguagem simplificada).
- Projetor ou slides e caixa de som.
- Cartolina, lápis de cor.

Avaliação

- Participação nas discussões e atividades.
- Capacidade de interpretar gráficos simples e relacionar com desigualdades raciais.
- Criatividade e criticidade na produção final (cartaz/tirinha).

8.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA - 8º ANOS

TEMA: Dinâmicas populacionais, migrações e desigualdades raciais nas Américas e na África

Duração: 4 aulas de 50 minutos

Objetivo: Compreender as dinâmicas populacionais contemporâneas das Américas e da África, relacionando-as aos processos históricos de colonização, escravidão e racismo estrutural, de forma a desenvolver uma visão crítica e antirracista da organização socioespacial.

Etapa 1 – Introdução às dinâmicas populacionais (1 aula)

·Atividade inicial: Analisar mapas e gráficos populacionais (crescimento demográfico, densidade populacional, urbanização). O professor fará uma breve explicação sobre os indicadores socioeconômicos.

Sugestão: acessar o site a seguir para selecionar diversos países da América e da África e analisar os dados socioeconômicos: <https://www.dadosmundiais.com/comparacao-paises.php?country1=USA&country2=ZAF>

·Discussão orientada: O que explica as diferenças populacionais entre África, América do Norte e América Latina?

Etapa 2 – Migrações, desigualdades e racismo estrutural (1 aula)

·Estudo de caso: O professor fará um breve contexto histórico sobre as causas da migração. Migração africana contemporânea (refugiados, crise humanitária) e migração latino-americana (venezuelanos, haitianos no Brasil). Nessa temática, selecionará textos e fará leituras coletivas (uso do projetor) emendando com um debate.

Sugestões de textos (fazer adaptações):

- <https://www.coletiva.org/politica-e-cidadania-n5-africanos-no-brasil-diasporas-migracoes-contemporaneas-por-cibele>
- <https://www.coletiva.org/dossie-migracoes-recentes-e-refugio-no-brasil-n23-artigo-imigracao-venezuelana-no-brasil>
- <https://www.youtube.com/watch?v=7m0Ifj0YfAQ> (selecionar um trecho desse filme: Atlântico Negro para exibição e debate)

Debate guiado: Como o racismo e a xenofobia aparecem nesses processos migratórios?

Etapa 3 – Cultura e resistência das populações afrodescendentes e indígenas (1 aula)

- Pesquisa em grupos: Contribuições de populações negras e indígenas nas Américas (música, literatura, culinária, religião).
- Apresentação criativa: cartazes, dramatizações, ou rodas de conversa.
- Reflexão: Como a valorização dessas culturas pode combater o racismo?

Etapa 4 – Produção coletiva e fechamento (1 aula)

- Atividade final: elaboração de um mural temático: “As populações americanas e africanas: diversidade, resistência e futuro”.
- Cada grupo produz textos curtos e imagens relacionando dados populacionais com questões sociais e culturais.
- Avaliação coletiva: roda de conversa sobre o que aprenderam em relação às populações e ao enfrentamento do racismo.

Recursos

- Mapas e gráficos demográficos (IBGE, ONU, Banco Mundial).
- Textos de apoio sobre população e migrações.
- Documentário curto.
- Materiais para produção (cartolina, canetões, imagens).
- Projetor ou slides e caixa de som.

Avaliação

- Participação em debates e atividades em grupo.
- Capacidade de relacionar dinâmicas populacionais com desigualdades sociais e raciais.
- Produção final (mural) que evidencie o olhar crítico e antirracista.

8.4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA - 9º ANOS

TEMA: Globalização, Desenvolvimento Tecnológico e Relações Étnico-Raciais

Duração: 4 aulas de 50 minutos

Objetivo: Analisar a globalização e o desenvolvimento tecnológico como processos desiguais, identificando a influência das culturas hegemônicas e seus impactos nas identidades, nos territórios e nas relações étnico-raciais.

Etapa 1 – Globalização: aproximação ou desigualdade? (1 aula)

Iniciar a aula com uma pergunta disparadora: “A globalização aproxima todos os povos da mesma forma?”

- Fazer um levantamento coletivo (através de uma discussão):
 - O que os alunos consomem diariamente (música, filmes, redes sociais, marcas).
- Construção do conceito de globalização:
 - Intensificação dos fluxos;
 - Papel das tecnologias digitais.
- Discussão orientada:
 - De onde vêm os produtos culturais consumidos?
 - Quais países aparecem com mais frequência?
 - Identificar a centralidade de países do Norte Global e o apagamento de produções negras e periféricas.

Etapa 2 – Desenvolvimento tecnológico e culturas hegemônicas (1 aula)

- Exibição de imagens ou trechos curtos de:
 - Filmes, séries, propagandas e redes sociais.
- Atividade em grupo:
 - Identificar padrões de beleza, linguagem, consumo e comportamento.
- Debate orientado:
 - Quem é representado?
 - Quem fica invisível?
- Introdução dos conceitos:
 - Cultura hegemônica;
 - Racismo cultural;
 - Colonialidade do poder (linguagem acessível).

Etapa 3 – Impactos da globalização nas identidades negras (1 aula)

- Leitura de textos curtos ou notícias sobre:
 - Apropriação cultural;
 - Algoritmos racistas;
 - Invisibilidade de criadores negros.
- Estudo de caso:
 - Música, moda, estética ou linguagem de origem negra apropriadas pela indústria global.
- Discussão coletiva:
 - Quem lucra?
 - Quem cria?
 - Quem é reconhecido?

Etapa 4 – Produção coletiva e fechamento (1 aula)

- Apresentação de exemplos:
 - Hip-hop, funk, reggae, afrobeat;
 - Influenciadores negros;
 - Produções culturais periféricas nas redes.
- Atividade de produção (escolher uma):
 - Cartaz: “Globalização também é resistência”;
 - Texto curto;
 - Mapa cultural das influências globais e locais.
- Socialização e debate final:
 - Como usar a tecnologia para fortalecer identidades negras?

Recursos

- Imagens, vídeos e músicas;
- Textos jornalísticos;
- Quadro, cartolina, papel;
- Projetor ou slides e caixa de som.

Avaliação

- Participação em debates e atividades em grupo.
- Capacidade de compreender as relações entre globalização, cultura e racismo.
- Produções individuais ou coletivas.

9. ORIENTAÇÕES PARA APLICAÇÃO

- Pode ser aplicado integralmente ou por módulos;
- Não depende de material específico além de recursos básicos;
- Pode ser adaptado à realidade local;
- Favorece interdisciplinaridade.

10. CONTRIBUIÇÕES E POTENCIAL DE IMPACTO

O produto:

- Contribui para a implementação efetiva da Lei nº 10.639/03;
- Fortalece práticas antirracistas no ensino de Geografia;
- Oferece suporte pedagógico estruturado;
- Possui potencial de replicabilidade na rede pública do Distrito Federal e em outros contextos educacionais.

11. REFERÊNCIAS

BRASIL CULTURA. **Atlântico Negro : Na Rota dos Orixás**. YouTube, 08 out. 2022. 1 vídeo (1h 03min 09s). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=7m0Ifj0YfAQ>. Acesso em: 24 fev. 2026.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do Profissional da Geografia: O Professor**. Ijuí - RS: Editora Unijui, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e Antirracismo na educação: repensando nossa escola. 7ªed. São Paulo: Selo Negro, 2024.

Comparação de países. Dados Mundiais.com. Disponível em:

<https://www.dadosmundiais.com/comparacao-paises.php?country1=USA&country2=ZAF>. Acesso em: 24 fev. 2026.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental – Anos Finais. Brasília: SEEDF, 2018.

MOURA, Bruno de Freitas. Racismo afeta saúde desde o nascimento até a morte, diz especialista. Agência Brasil, 2023. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-10/racismo-afeta-saude-desde-o-nascimento-ate-morte-diz-especialista>. Acesso em: 24 fev. 2026.

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

TV BOITEMPO. **O que é racismo estrutural? Silvio Almeida**. YouTube, 13 set. 2016. 1 vídeo (10min 28s). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=PD4Ew5DIGrU>. Acesso em: 24 fev. 2026.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa - Porto Alegre: Artmed, 1998.