



REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N.º 10.639/03 NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA UMA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA

THE IMPLEMENTATION OF LAW N.º 10.639/03 IN SCHOOLS: CONTRIBUTIONS OF GEOGRAPHICAL EDUCATION TO ANTI- RACIST EDUCATION

LA APLICACIÓN DE LA LEY N.º 10.639/03 EN LA ESCUELA: CONTRIBUCIONES DE LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA A UNA FORMACIÓN ANTIRRACISTA

Antonio Jarbas Barros de Moraes¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir, com o aporte da educação geográfica, uma abordagem crítica da Lei n.º 10.639/03, reconhecida como um marco legal essencial para a promoção da igualdade racial e para a valorização das histórias e culturas afro-brasileira e africana no contexto educacional brasileiro. A pesquisa fundamenta-se na pesquisa bibliográfica e documental, bem como nas experiências vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente no subprojeto de Geografia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), com atuação na Escola de Tempo Integral Maria José Santos Ferreira Gomes, localizada em Sobral (CE). O estudo analisou os avanços, limites e desafios da implementação da referida lei, com ênfase na construção de uma educação antirracista no ensino de Geografia. As experiências indicam que, embora a lei represente um importante avanço no enfrentamento do racismo estrutural, ao promover um deslocamento epistêmico frente à hegemonia eurocêntrica, sua efetivação ainda enfrenta diversos obstáculos. Entre os principais desafios, destacam-se a marginalização dos saberes e contribuições negras nos currículos escolares, a escassez de formação docente voltada às questões étnico-raciais e a persistência de práticas pedagógicas que reproduzem exclusões históricas. Nesse contexto, a educação geográfica pode assumir papel estratégico ao articular conhecimento científico, escolar e cotidiano, contribuindo para a desconstrução de estigmas e para a valorização da diversidade étnico-racial na sociedade. O PIBID, nesse processo, configura-se como um programa formativo fundamental para o desenvolvimento de práticas docentes mais comprometidas com a formação inicial e continuada de professores, preparando-os para atuar na docência de forma crítica e alinhada à realidade educacional que os aguarda.

Palavras-chave: Lei n.º 10.639/03. Educação Antirracista. Geografia Escolar.

¹ Docente da Rede Pública Municipal de Sobral. Doutor em Geografia Humana pela Universidade Federal do Ceará – UFC.
E-mail: jarbasgeografia@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7473-3317>

ABSTRACT

This article aims to discuss, from the perspective of geographic education, a critical approach to Law No. 10.639/03, recognized as an essential legal framework for promoting racial equality and valuing Afro-Brazilian and African histories and cultures in the Brazilian educational context. The research is based on bibliographic and documentary analysis and experiences within the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID), specifically in the Geography subproject of the Vale do Acaraú State University (UVA), operating at the Maria José Santos Ferreira Gomes Full-Time School, located in Sobral (CE). The study analyzed the advances, limitations, and challenges of implementing the aforementioned law, with an emphasis on building anti-racist education in the teaching of geography. The experiences indicate that, although the law represents an important advance in confronting structural racism by promoting an epistemic shift away from Eurocentric hegemony, its implementation still faces several obstacles. Among the main challenges are the marginalization of Black knowledge and contributions in school curricula, the scarcity of teacher training focused on ethnic-racial issues, and the persistence of pedagogical practices that reproduce historical exclusions. In this context, geographic education can play a strategic role in articulating scientific, academic, and everyday knowledge, contributing to the deconstruction of stigmas and the appreciation of ethnic and racial diversity in society. In this process, PIBID configures itself as a fundamental training program for the development of teaching practices that are more committed to the initial and continuing education of teachers, preparing them to act critically in the classroom and in line with the educational reality that awaits them.

Keywords: Law No.10.639/03. Anti-Racist Education. School Geography.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es discutir, desde la perspectiva de la educación geográfica, un enfoque crítico de la Ley n.º 10.639/03, reconocida como un marco legal esencial para la promoción de la igualdad racial y la valorización de las historias y culturas afrobrasileñas y africanas en el contexto educativo brasileño. La investigación se basa en el análisis bibliográfico y documental y en las experiencias vividas en el marco del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID), específicamente en el subproyecto de Geografía de la Universidad Estatal Vale do Acaraú (UVA), con actuación en la Escuela de Tiempo Integral Maria José Santos Ferreira Gomes, ubicada en Sobral (CE). El estudio analizó los avances, límites y desafíos de la implementación de dicha ley, con énfasis en la construcción de una educación antirracista en la enseñanza de la Geografía. Las experiencias indican que, aunque la ley representa un avance importante en la lucha contra el racismo estructural al promover un desplazamiento epistémico frente a la hegemonía eurocéntrica, su aplicación aún enfrenta diversos obstáculos. Entre los principales desafíos se encuentran la marginación de los conocimientos y las contribuciones negras en los planes de estudio escolares, la escasez de formación docente orientada a las cuestiones étnico-raciales y la persistencia de prácticas pedagógicas que reproducen exclusiones históricas. En este contexto,

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N.º 10.639/03 NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA UMA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA

Revista Homem, Espaço e Tempo, n.º 19, volume 2, p. 01-19. Ano 2025 - ISSN: 1982-3800



la educación geográfica puede asumir un papel estratégico al articular el conocimiento científico, escolar y cotidiano, contribuyendo a la deconstrucción de estigmas y a la valorización de la diversidad étnico-racial en la sociedad. El PIBID, en este proceso, se configura como un programa formativo fundamental para el desarrollo de prácticas docentes más comprometidas con la formación inicial y continua de los profesores, preparándolos para actuar en el aula de forma crítica y alineada con la realidad educativa que les espera.

Palabra-Chaves: Ley n.º10.639/03. Educación antirracista. Geografía escolar.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir, com o aporte da educação geográfica, uma abordagem crítica da Lei n.º 10.639/03, reconhecida como um marco legal essencial para a promoção da igualdade racial e para a valorização das histórias e culturas afro-brasileira e africana no contexto educacional brasileiro.

A promulgação da Lei n.º 10.639/03 representa um marco na luta pela igualdade racial e na valorização da identidade negra no Brasil, cuja formação possui raízes africanas. A partir dessa lei, o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas do país tornou-se obrigatório. Essa medida contribui para o reconhecimento das contribuições dos povos negros na formação da sociedade brasileira. Esse marco influencia as discussões que confrontam a lógica hegemônica de uma cultura comum imposta pela realidade ocidental.

Posteriormente, a Lei n.º 11.645/08 deu continuidade a esse processo, ao ampliar o alcance da legislação anterior, incluindo também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena. No entanto, no que diz respeito à questão racial do povo negro, a Lei n.º 10.639/03 permanece como um divisor de águas, pois trouxe à tona a importância de resgatar e valorizar a memória, as lutas e as conquistas da população afro-brasileira. Essa valorização contribui para a construção de uma educação antirracista, que reconhece a presença negra como parte essencial da identidade e da história do Brasil, rompendo com estereótipos e promovendo uma visão mais justa e plural da sociedade.

Diante dessas questões, evidenciadas pela necessidade de rever alguns posicionamentos estatais presentes nos documentos oficiais da educação, como a BNCC (Brasil, 2018), produzida com consultoria limitada e, muitas vezes, dissociada da realidade escolar, do corpo docente e discente, este trabalho tem como objetivos: analisar aspectos da Lei n.º 10.639/03 e da política educacional presentes na BNCC e no ensino da história e cultura afro-brasileira; ave-

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N.º 10.639/03 NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA UMA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA

Revista Homem, Espaço e Tempo, n.º 19, volume 2, p. 01-19. Ano 2025 - ISSN: 1982-3800



riguar como a educação para as relações étnico-raciais está contemplada na BNCC e sua efetivação no ambiente escolar; interpretar esse movimento governamental e didático sob a perspectiva de uma educação antirracista, considerando os desafios práticos de sua implementação no contexto educacional de Sobral (CE).

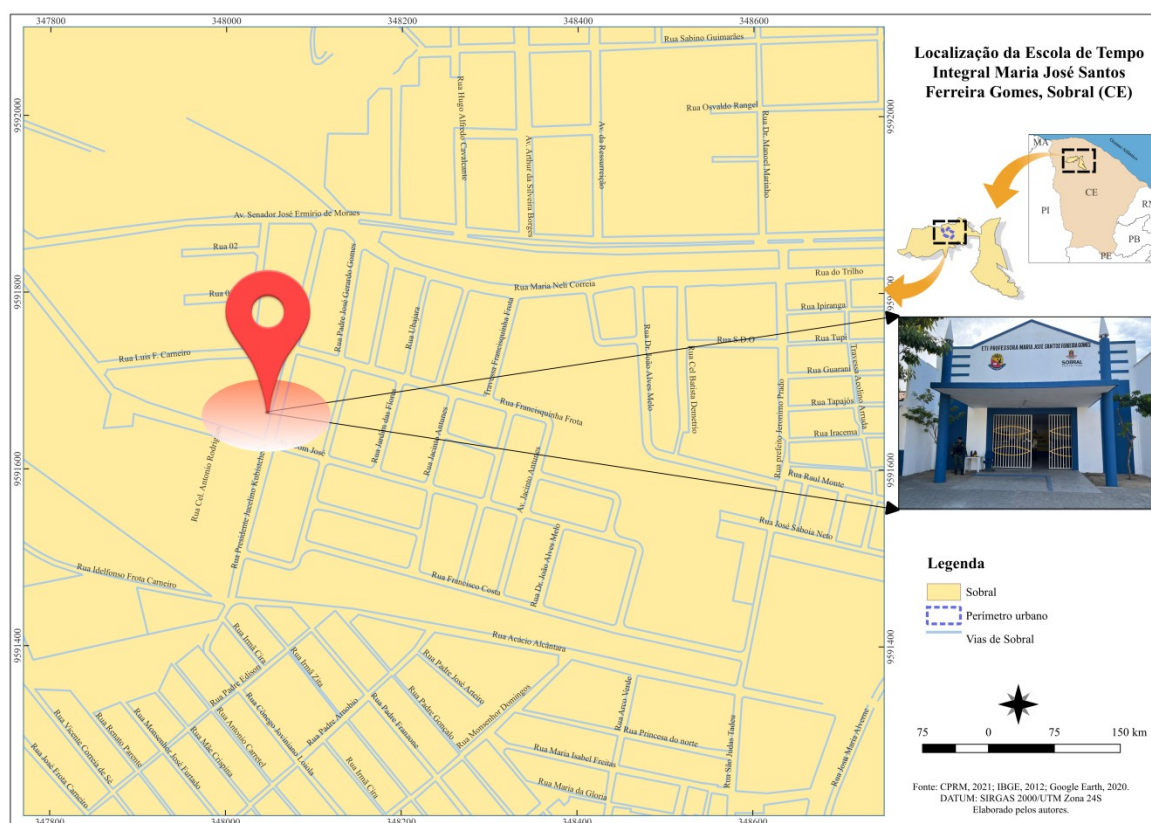
Metodologicamente, esta pesquisa recorre à pesquisa bibliográfica e à revisão de conceitos e temas com base nos autores Ferreira, Teles e Araújo (2023). A pesquisa documental, fundamentada em Silva e Mendes (2013), revisa as Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, com foco na primeira, além da Lei n.º 9.394/96 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pesquisa de campo foi realizada na escola, por meio da análise de documentos oficiais da educação, reconhecendo-os como fontes legítimas de investigação. Além disso, valoriza-se a experiência prática vivenciada no ambiente escolar, possibilitada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em parceria com a Escola de Tempo Integral Professora Maria José Santos Ferreira Gomes, localizada em Sobral (CE) (ver mapa da Figura 1). As práticas desta pesquisa vêm sendo desenvolvidas na referida escola, especificamente nas aulas de Geografia das turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II e na unidade curricular eletiva, cujas ações estão associadas ao projeto “Nós Propomos!²”, uma iniciativa da Universidade de Lisboa, em Portugal, que busca articular a educação geográfica com questões de cidadania. Nesta proposta, destaca-se a intenção de integrar a educação geográfica ao debate sobre as relações étnico-raciais, promovendo uma prática pedagógica crítica e antirracista.

Para a realização da prática da pesquisa, contou-se com a colaboração do professor de Geografia, que também atua como supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nesta unidade escolar. Ele foi responsável por mediar as ações entre a escola e a universidade, desde a solicitação de autorizações para o desenvolvimento das atividades do programa até a organização do uso dos espaços, nos quais os professores se revezam para realizar ações práticas. A escola funciona em tempo integral, apresentando uma dinâmica diferenciada em relação às escolas regulares. Com uma carga horária de aproximadamente 8 horas diárias, a instituição oferta não apenas os componentes curriculares obrigatórios, como Geografia, História, entre outros, mas também unidades curriculares eletivas. Estas atuam

²O Projeto "Nós Propomos!" é promovido pelo Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT-ULisboa). Este projeto tem incentivado a participação ativa dos estudantes na identificação e resolução de problemas locais, promovendo a cidadania territorial e a inovação educativa. Ele tem práticas em vários países, inclusive, no Brasil com experiências em Sobral (CE).

como complementares e são compostas por disciplinas fixas e outras que variam conforme a criatividade e a proposta pedagógica dos professores (Brasil, 1996).

Figura 01: Localização da Escola de Tempo Integral Maria José Santos Ferreira Gomes, Sobral (CE)



Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Os professores ofertam eletivas³ a cada semestre, podendo manter a mesma proposta em períodos consecutivos, apenas trocando o público atendido. Para a realização da eletiva, o professor elabora uma ementa que justifica sua oferta e define previamente como ela será desenvolvida. Aproveitando essa oportunidade, os bolsistas do PIBID, com o apoio da supervisão, ofertaram a eletiva já mencionada no início desta seção, cujo objetivo foi promover a educação para as relações étnico-raciais por meio de práticas diversificadas.

Dentre as atividades desenvolvidas, destacam-se: debates sobre racismo ambiental, associado à omissão do Estado diante de políticas públicas essenciais ao povo negro (a partir da

³As Unidades Curriculares Eletivas integram os itinerários formativos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), tendo como objetivo possibilitar ao estudante a escolha de trajetórias formativas que complementem e aprofundem seus conhecimentos nos componentes curriculares obrigatórios, tais como Geografia, História, entre outros.

apresentação da eletiva); confecção de cartazes em papel madeira (uso de papel madeira e pincéis coloridos); produção de fanzines que denunciam o racismo estrutural, inclusive presente nos livros didáticos (revistinhas feitas com recortes de livros de amostras de editoras); produção de bonecas africanas, utilizadas como recurso para discutir o papel de afeto e resistência das pessoas escravizadas durante e após o período colonial (confeccionadas com papel reciclável, cola e tinta); confecção de máscaras africanas com a intenção de desassociar os ritos étnicos ao medo (foi usado papelão, tinta guache), além de brincadeiras de origem africana (Mamba e Pega o Bastão), com o intuito de desmistificar a ideia de que a diversão está apenas vinculada a produtos da cultura de consumo hegemônica, como aparelhos eletrônicos conectados a redes de comunicação. Essas brincadeiras evidenciam que a cultura negra já se faz presente no ambiente escolar, embora muitas vezes esvaziada de sua simbologia afrodescendente.

Este texto está organizado em duas seções principais. A primeira, intitulada “Educação Antirracista na Geografia Escolar”, apresenta uma reflexão crítica sobre os documentos oficiais da educação e epistemologias que historicamente se mostram arredias às discussões étnico-raciais. Ainda que se faça referência à questão indígena, o foco recai sobre a população negra e os desafios de inseri-la como sujeito de conhecimento. A segunda seção, “Experiências do PIBID na Construção de Práticas de Ensino Antirracistas”, reúne vivências desenvolvidas no âmbito do programa, nas quais se busca, por meio da prática pedagógica, o enfrentamento ao racismo e a promoção de uma consciência crítica e de classe comprometida com a transformação social.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA GEOGRAFIA ESCOLAR

A reflexão crítica sobre a inserção da temática étnico-racial na educação infantil analisa como os professores compreendem e colocam em prática os princípios da Lei n.º 10.639/03 no cotidiano escolar. A partir de uma abordagem qualitativa, os autores evidenciam que, embora haja avanços legais e curriculares no reconhecimento da história e cultura afro-brasileira, ainda persistem desafios significativos na formação docente, na construção de práticas pedagógicas efetivamente antirracistas e na superação do racismo estrutural presente nas instituições escolares (Silva; Santos, 2022).

Autores como Cavalcanti (1998) e Ferreira, Teles e Araújo (2023) oferecem contribuições fundamentais para a compreensão da educação geográfica crítica, destacando a importância de um ensino que valorize as dimensões social, cultural e política da construção do conhecimento. A perspectiva de Cavalcanti (1998) é especialmente relevante para o campo do pensamento geográfico, conferindo à práxis docente um caráter crítico que permanece atual. No âmbito dessa crítica social, especialmente em relação ao conteúdo escolar que frequentemente negligencia a educação antirracista, Ferreira, Teles e Araújo (2023, p. 7) afirmam que:

O apagamento dos negros e conteúdos a eles referentes está na base dos desafios verificados pela população negra para se manter cativa aos bancos escolares, tendo em vista que o sistema escolar, por vezes, atua como o principal instrumento responsável por promover o processo de epistemicídio e branqueamento das mentes e dos comportamentos. Essa situação, assim, colabora para que a população negra não se enquadre aos padrões e normas defendidos e sustentados pelo nosso sistema educacional.

O epistemicídio⁴ atua promovendo o branqueamento cultural, ao apagar e desvalorizar saberes, histórias e culturas negras, reforçando padrões sociais e educacionais que marginalizam essa população. A identidade racial é uma construção social, e a escola deve dar visibilidade a essas construções, evitando naturalizá-las. A “construção da escola como um espaço de valorização, acolhimento e celebração da diferença” (Silva; Santos, 2022, p. 872) depende do posicionamento crítico do professor, que precisa resistir às adversidades do contexto educacional, como a linearidade dos documentos oficiais, os quais frequentemente contribuem mais para o embranquecimento epistêmico da sociedade do que para a valorização da cultura negra.

Nos documentos oficiais da educação, como a BNCC (2018)⁵, as relações étnico-raciais aparecem de forma pontual, com referências à Lei n.º 10.639/03, mas geralmente acompanhadas de considerações genéricas no âmbito das chamadas competências e habilidades, sendo uma de caráter mais geral e a outra mais específica. Embora existam diretrizes que bus-

⁴Epistemicídio, conforme discutido por Ferreira, Teles e Araújo (2023), é o processo de apagamento e desvalorização dos saberes, histórias e culturas negras no ambiente escolar e social, que contribui para a manutenção do racismo estrutural. Esse fenômeno atua promovendo o “branqueamento” cultural, ao excluir epistemologias e narrativas afrodescendentes do currículo, inclusive, de Geografia e das práticas pedagógicas, reproduzindo padrões hegemônicos eurocêtricos que marginalizam o povo negro.

⁵Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, as relações étnico-raciais são abordadas pontualmente por meio da incorporação da Lei n.º 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas. Apesar dessas menções, essa inclusão ocorre superficialmente, geralmente restrita a competências e habilidades gerais. Embora se reconheça a importância de valorizar a diversidade cultural e combater o racismo, a BNCC não flexibiliza a prática docente para que o professor possa particularizar suas ações. Como conteúdo transversal, o tema deveria passar inúmeros componentes curriculares, porém, por ser tratado de maneira genérica, contribui para a manutenção de práticas educacionais que ainda reproduzem desigualdades raciais no ambiente escolar. Esse tipo de documento curricular, construído sem a participação efetiva dos professores, reflete mais os interesses do Estado do que o aprendizado emancipador.

quem assegurar a valorização da cultura negra, elas são tratadas de maneira superficial, o que evidencia a necessidade de um maior comprometimento das redes de ensino no enfrentamento da desvalorização das relações étnico-raciais e no ensino da história e cultura afro-brasileira. Essa abordagem insuficiente acaba contribuindo para a manutenção de uma negligência institucional no que diz respeito à educação antirracista.

O texto do Art. 26-A, incluído pela Lei n.º 10.639/03, estabelecia que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. Essa redação, entretanto, deixava de fora as culturas indígenas. Posteriormente, o artigo foi revisto pela Lei n.º 11.645/08, passando a vigorar com a seguinte redação: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.” Embora este trabalho seja voltado principalmente para a educação antirracista e o combate ao racismo estrutural, é necessário reconhecer a importância das questões plurais que influenciam a produção do espaço geográfico brasileiro, incluindo as contribuições indígenas e as manifestações culturais do povo negro, foco central deste texto.

O §2º do mesmo artigo da LDB menciona um direcionamento para os conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira. Contudo, apesar de representar um avanço legal, o texto ainda revela uma fragilidade: os conteúdos são distribuídos sem exigir abordagens específicas ou articuladas com a pluralidade de possibilidades que a didática docente pode oferecer. Essa generalização desconsidera as particularidades dos saberes das populações negras, tratando suas culturas como complementares, e não como estruturantes do conhecimento escolar.

Diante disso, é urgente que educadores, gestores e políticas públicas compreendam que não basta inserir temáticas no currículo; é necessário garantir a produção e participação ativa dessas epistemologias, valorizando os saberes afro-brasileiros e indígenas como partes fundamentais da formação escolar. Somente assim será possível romper com práticas que perpetuam o silenciamento histórico dessas populações e construir uma educação verdadeiramente plural e antirracista. A análise evidenciou que, embora a Lei n.º 10.639/03 represente um avanço importante para a consolidação da educação antirracista no Brasil, sua implementação ainda enfrenta limitações estruturais e pedagógicas. A partir da revisão teórica e das observações no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), foram identificadas

três dimensões centrais: avanços na legislação⁶, limites na prática docente e desafios formativos.

Com base nos estudos de Ferreira, Teles e Araújo (2023), reforça-se que a Lei n.º 10.639/03 se consolidou como um marco político e pedagógico, pois estabelece diretrizes para a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, propondo uma releitura crítica da história e da sociedade brasileira. Esse movimento é entendido como uma tentativa de descolonizar o currículo, ao reconhecer a presença e a importância dos povos africanos e afrodescendentes na formação do país.

EXPERIÊNCIAS DO PIBID NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DE ENSINO ANTIRRACISTAS

Entre os principais avanços, destaca-se o reconhecimento institucional da necessidade de uma educação antirracista, acompanhado da ampliação dos debates sobre diversidade e representatividade no espaço escolar. A produção de materiais didáticos, de projetos pedagógicos e de formações voltadas à temática tem contribuído para expandir o alcance da lei, dialogando com as experiências observadas no PIBID, onde muitos professores em formação demonstram maior sensibilidade e interesse em trabalhar as questões étnico-raciais, valorizando a identidade negra e promovendo o respeito à diversidade cultural, conforme apresentado na Figura 2.

As máscaras não representam a afirmação do medo, mas a resistência ativa das culturas africanas diante de séculos de opressão e apagamento. Ainda que hoje sejam amplamente usadas em festas como o carnaval, muitas vezes esvaziadas de seu sentido original e transformadas em símbolo de espetáculo e consumo, é preciso reconhecer que essas máscaras carregam, antes de tudo, memórias de luta, espiritualidade e preservação cultural. Elas denunciam, inclusive, o processo contínuo de apropriação cultural, em que elementos da cultura africana são celebrados superficialmente, enquanto suas origens são ignoradas e seus povos seguem

⁶O referido avanço na legislação diz respeito a uma sugestão de revisão da lei para considerar a pluralidade racial existente na realidade brasileira. A lei é implementada atualmente, implicando em relações étnico-raciais unilaterais, reduzindo a cultura negra a denominações genéricas, o que, intencionalmente ou não, cria uma singularidade cultural. A preocupação com esse posicionamento está relacionada à difusão da diversidade cultural no Brasil. A História e Cultura Afro-Brasileira, como é apresentada, produziu, junto à sua luta por reconhecimento e afirmação política, sincretismos com culturas regionais. Esse pluralismo é preponderante para a formulação de políticas públicas eficazes que combatam as intolerâncias e racismo ainda presentes.

marginalizados. Isso evidencia o racismo institucional que se perpetua quando o Estado afirma valorizar a diversidade cultural sem fornecer os recursos, políticas públicas ou espaços adequados para que essas tradições sobrevivam de forma autônoma. A máscara africana, longe de ser um adorno folclórico, é símbolo de resistência histórica, uma afirmação da ancestralidade e da força dos povos africanos diante de estruturas que tentam silenciá-los.

Figura 02: Práticas de Confecção de Máscaras Africanas



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

Apesar dos progressos, Ferreira, Teles e Araújo (2023) destacam que a efetivação da Lei n.º 10.639/03 ainda enfrenta limitações estruturais e ideológicas, sobretudo pela persistência de um currículo eurocêntrico que marginaliza os saberes e práticas das populações negras e pela falta de formação docente adequada sobre relações étnico-raciais. Essas fragilidades também foram observadas no PIBID, onde muitos professores ainda têm dificuldade em articular a teoria antirracista à prática docente, restringindo-se a ações pontuais, como projetos e datas comemorativas. Assim, a lei deve ser compreendida não apenas como uma exigência le-

gal, mas como uma mudança de paradigma pedagógico, que exige romper com modelos tradicionais de ensino e combater o racismo estrutural na produção do conhecimento escolar. Os autores ressaltam que o maior desafio é transformar a lei em prática cotidiana, e que espaços de formação docente como o PIBID são fundamentais para promover reflexões críticas sobre o papel do professor na construção de uma escola antirracista⁷.

Outra questão é a narrativa de combate aos estereótipos associados às diásporas negras no Brasil, que frequentemente esbarra em romantizações que atenuam as violências coloniais e acabam por inocentar a figura do colonizador. Nesse contexto, destaca-se a confecção da boneca Abayomi (Figura 3), uma iniciativa da artesã maranhense Waldilena Serra Martins, conhecida como Lena, nascida em 1950. A criação da boneca ocorreu na década de 1980, no Rio de Janeiro, cidade onde a artista vivia.

Figura 03: Confeção da boneca Abayomi



Fonte: Arquivo pessoal, 2025.

⁷Apesar de Cacete (2015) já oferecer uma contribuição relevante ao debate sobre o estágio supervisionado, sua análise representa um importante ponto de partida para um debate mais apurado acerca da formação docente. Em outras palavras, o contato precoce do licenciando com a realidade escolar permite que o futuro professor desenvolva uma compreensão do cotidiano da docência, evitando o choque de realidade ao ingressar efetivamente na profissão. Programas como o PIBID e a Residência Pedagógica deveriam alcançar não apenas estudantes de licenciatura, mas também professores em exercício, de modo a consolidar uma postura formativa contínua e contextualizada. Iniciativas como essas, bem como a própria Lei n.º 10.639/03, não podem ser tratadas como meros cumprimentos burocráticos de carga horária, mas como espaços formativos que favorecem uma postura investigativa sobre o ser docente e sua inserção na realidade escolar. Tal postura deve se estender para além de datas comemorativas, promovendo uma prática pedagógica comprometida com o respeito às diferenças e a valorização da diversidade étnico-racial no ambiente escolar.

Ao se narrar a história da boneca, é fundamental adotar uma perspectiva de reparação histórica. Embora em diversas sociedades o mito seja utilizado como veículo para transmitir valores e modos de vida de determinado povo, ele também pode funcionar como instrumento de apagamento, silenciando atrocidades cometidas pelos mesmos grupos que registram a história em documentos oficiais. Abayomi não integra a história hegemônica, marcada por “heróis” que são homenageados com estátuas e nomes de avenidas. Ao contrário, a boneca denuncia uma forma de pensamento que romantiza o passado escravocrata, inclusive no que se refere à representação de crianças e famílias escravizadas.

A diáspora africana foi profundamente violenta e marcada por traumas. Crianças, por exemplo, raramente eram transportadas nos navios negreiros e, quando o eram, muitas vezes eram lançadas ao mar, revelando um grau ainda mais perverso de desumanização, conforme apontam Machado e Loras (2017). Nesse sentido, a boneca Abayomi não é associada a ideias de maternidade a bordo dos navios, mas é compreendida como um símbolo de resistência e afirmação identitária afrodescendente.

O grupo responsável pela criação da boneca atribui a ela o significado de “encontro precioso” e “meu presente”, enfatizando o reconhecimento da importância do outro. A boneca é confeccionada para ser trocada, como forma de retribuir afeto, fortalecendo laços comunitários. Produzida com tecidos leves, muitas vezes recicláveis, a iniciativa também dialoga com práticas sustentáveis, contribuindo para a preservação ambiental. Além disso, fomenta uma proposta de educação geográfica coletiva, que reconhece e valoriza a luta em comunidade, estabelecendo conexões com as lutas dos subalternos no Brasil, o caso do povo negro (Gomes *et al.*, 2017).

Muitos alunos demonstraram surpresa ao entrar em contato com aspectos da espacialização da população africana no Brasil, tema muitas vezes negligenciado nos currículos escolares. Questões como a extrema violência sofrida por crianças durante a diáspora africana e o contínuo apagamento cultural causaram grande impacto, gerando indignação, curiosidade e desejo por mais conhecimentos. Entre os estudantes, a experiência revelou duas questões que se opõem: de um lado, momentos de resistência e contradição diante das discussões sobre relações étnico-raciais; de outro, um forte sentimento de identificação e valorização da própria ancestralidade. Essa dualidade expressa o impacto que o tema provoca ao tensionar visões de mundo e desafiar estruturas de pensamento ainda marcadas pelo racismo estrutural. Ao mes-

mo tempo, favorece o fortalecimento das reflexões sobre a urgência de uma educação geográfica comprometida com a justiça histórica, que reconheça as contribuições da população negra e estimule o engajamento dos estudantes em seu papel social e comunitário, problematizando a realidade e construindo práticas de resistência e transformação.

Da diversidade de práticas, um “Bingo de Expressões Raciais” também foi realizado e talvez tenha sido o mais desafiador de conduzir, justamente por lidar com expressões e palavras comumente utilizadas no cotidiano escolar e nas interações sociais. Trata-se de uma atividade na qual se seleciona um conjunto de palavras aleatórias (neste caso, quarenta palavras ou expressões relacionadas às relações étnico-raciais) para compor cartelas de bingo (Figura 4), cada uma contendo seis. Elas devem aparecer em ordens diferentes nas cartelas, a fim de evitar confusões no momento da conclusão da atividade, quando alguém atinge a sequência necessária e vence o jogo. Durante o bingo, o(a) professor(a) permaneceu com as expressões em mãos e, à medida que as sorteava, explicava o significado de cada uma delas, enfatizando a naturalização de expressões racistas que ainda persistem em nossa linguagem cotidiana e que precisam ser reconhecidas e combatidas no ambiente escolar (Tabela 1).

Tabela 1: Tabela de expressões racistas e seus significados (para uso educativo)

Nº	Expressão	Significado / Por que é racista
1	Criado-mudo	Nome do móvel ao lado da cama. Refere-se ao escravizado que servia em silêncio. Naturaliza a subserviência negra.
2	Negrada	Usado para se referir a negros de forma pejorativa, generalizante e desumanizadora.
3	Lista negra	Termo para algo negativo (ex.: proibição). Liga a cor negra a algo ruim ou indesejável.
4	Magia negra	Associa o "negro" ao oculto, maligno e perigoso, reforçando estereótipos negativos.
5	Mercado negro	Denominação para práticas ilegais. Relaciona o "negro" ao crime.
6	A coisa tá preta	Expressa que a situação está ruim. Liga a cor preta a algo negativo.
7	Humor negro	Refere-se a piadas de mau gosto, muitas vezes ofensivas. Reforça a ideia de que “negro” é algo negativo.
8	Trabalho de preto	Usado para descrever trabalho mal feito. Desqualifica a capacidade da população negra.
9	Neguinho	Diminutivo que infantiliza e despersonaliza, muitas vezes usado de forma pejorativa.
10	Moreno	Eufemismo para não dizer “preto” ou “negro”. Usado para suavizar ou negar a identidade racial.
11	Não sou tuas negas	Expressão machista e racista, como se “negras” fossem submissas ou disponíveis.
12	Serviço de preto	Expressão depreciativa que associa negros a trabalho malfeito ou desleixado.
13	Não tenho escravo	Usada para exigir que alguém faça algo sozinho. Minimiza e normaliza a escravidão.

14	Não sou teu escravo	Parecida com a anterior; reforça o imaginário da escravidão como metáfora cotidiana.
15	Dar uma de João-sem-braço	Alusão a pessoa que finge não saber de algo para se isentar. Origem racista: João era nome comum de escravizados.
16	Mulata	Termo com carga sexualizada e origem em "mula" (animal híbrido). Reduz a mulher negra à fetichização.
17	Preto de segunda	Sugere que existe um "preto de primeira", o que implica hierarquia dentro do racismo.
18	Preto de alma branca	Suposto elogio que reforça que o “bom comportamento” está associado ao branco. Racismo velado.
19	Branca (como elogio)	Quando usada como elogio de conduta a pessoas negras, reforça a branquitude como ideal.
20	Criolo / Crioula	Usado historicamente para ofender ou desumanizar pessoas negras.
21	Pretume	Forma pejorativa de se referir à negritude como algo excessivo, escuro demais.
22	Pretumeiro	Variante regional que intensifica o tom ofensivo da palavra anterior.
23	Preto de carvão	Referência pejorativa à cor da pele, objetifica e desumaniza.
24	Pé de preto	Expressão depreciativa sobre origem ou ancestralidade negra.
25	Preto sem eira nem beira	Liga pobreza à identidade negra, expressão histórica de exclusão.
26	Preto sem dono	Remete à época da escravidão, quando os negros eram vistos como “propriedade”.
27	Moleque	Apesar de uso amplo, originalmente usada para desqualificar meninos negros.
28	Criada / Criadagem	Termos usados para referir-se a mulheres negras como serviçais.
29	Cara de escravo	Ofensa direta, que associa traços negros à escravização.
30	Crioulada / Crioulinho	Diminutivos e coletivos usados de forma pejorativa para se referir a negros.
31	Preto de favela	Liga identidade negra à marginalização e criminalidade.
32	Da cor do pecado	Sexualiza a pele negra, reduzindo a mulher a objeto de desejo.
33	Macaco	Ofensa extremamente racista e desumanizadora.
34	Preto maldito	Expressão de ódio racial direta e violenta.
35	Inveja branca	Supostamente “boa”, mas associa o branco ao positivo, perpetuando hierarquia racial.
36	Moreninho	Diminutivo usado para evitar dizer “negro”, negando a identidade racial.
37	Escravinho	Infantiliza e normaliza o conceito de escravidão.
38	Escravo do trabalho	Metáfora comum que banaliza a história da escravidão.
39	Só é preto, mas pense numa pessoa gente boa	Suposto elogio que contrapõe "ser preto" a "ser bom", profundamente racista.
40	Pai João	Esteréotipo do negro “velho sábio e submisso” usado para romantizar a escravidão.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Tanto a Tabela de Expressões quanto a atividade do “Bingo de Expressões Raciais” estão diretamente alinhadas ao compromisso com o combate ao racismo no ambiente escolar. Essas práticas pedagógicas promovem a reflexão crítica e o reconhecimento das marcas do racismo na linguagem cotidiana. Trata-se de estratégias que deveriam receber maior atenção por parte das políticas públicas educacionais, uma vez que contribuem de forma efetiva para a formação de sujeitos conscientes de seu papel social. A educação não pode ser reduzida à lógica

tecnicista de acumulação de resultados quantitativos, especialmente aqueles vinculados a avaliações externas em diferentes escalas: internacionais, nacionais, estaduais e locais. Essas métricas tendem a reproduzir um modelo de educação padronizada, voltado exclusivamente à eficácia acadêmica, desconsiderando o papel formativo, crítico e humanizador da prática docente.

Nesse cenário, atividades como o bingo e a produção da Tabela de Expressões Raciais atribuem aos professores e aos bolsistas do PIBID uma responsabilidade ampliada, que muitas vezes não é compartilhada com a gestão escolar. A começar pela ausência de apoio institucional no fornecimento de materiais pedagógicos, foi observado que a condução de práticas antirracistas tem recaído quase que exclusivamente sobre o corpo docente envolvido. Além disso, qualquer ação que não esteja diretamente relacionada à preparação para avaliações externas é frequentemente vista como secundária ou acessória, o que revela a ausência de uma cultura escolar voltada para a formação cidadã.

Figura 4: Cartelas elaboradas a partir das expressões da tabela anterior

BINGO PARA PENSAR: RACISMO NO DIA A DIA	
HUMOR NEGRO	TRABALHO DE PRETO
NEGUINHO	MORENO
PRETO DE ALMA BRANCA	NÃO SOU TUAS NEGAS

BINGO PARA PENSAR: RACISMO NO DIA A DIA	
SERVIÇO DE PRETO	INVEJA BRANCA
NÃO TENHO ESCRAVO NÃO	DAR UMA DE JOÃO- SEM- BRAÇO
MULATA	PRETO DE SEGUNDA

Fonte: Elaborado pelos autores, 2025.

Essa negligência institucional contribui para a marginalização do conhecimento humanístico, gerando consequências preocupantes, sobretudo em comunidades vulnerabilizadas. No caso específico de Sobral, no Ceará, local de implementação da atividade, é evidente que aquilo que a escola não valoriza também tende a ser desvalorizado pelos estudantes. Isso pôde ser observado durante o desenvolvimento da eletiva, quando surgiram manifestações preconceituosas, imputações de práticas religiosas africanas como "negativas" e até comentários depreciativos direcionados a colegas de turma. Mesmo após os momentos de problematização propostos antes da realização do bingo, foi recorrente que os alunos associassem as expressões sorteadas a pessoas do convívio escolar e familiar, como colegas, professores e funcionários de serviços gerais. Quando questionados, alguns afirmaram estar cientes de que tais expressões são ofensivas, mas que, por serem ditas "entre amigos", não haveria prejuízo. Essa naturalização do preconceito justifica a importância de ações educativas contínuas e comprometidas com a formação ética e crítica, que demonstrem que o combate ao racismo não pode ser relativizado nem reduzido a momentos pontuais. A insistência em promover reflexões a partir dessas práticas não visa apenas corrigir atitudes individuais, mas contribuir para a construção de um posicionamento coletivo, que reconheça o avanço das lutas antirracistas nos últimos anos, seja por meio da produção intelectual, da mídia, das políticas públicas ou do reconhecimento profissional de educadores negros e negras.

A contribuição da educação geográfica nesse processo reside na promoção da criticidade e da consciência de pertencimento (Cavalcanti, 1998). A Geografia, enquanto campo do saber que articula espaço, poder e contradições, deve acompanhar o estudante em sua trajetória formativa de dentro para fora dos muros escolares. Superar as fragilidades no ensino depende de um esforço coletivo: das camadas populares, que podem tensionar o Estado por ações mais efetivas; dos professores e professoras, que seguem realizando práticas antirracistas mesmo diante de condições precárias; dos futuros docentes, que devem ser formados como pesquisadores comprometidos com a transformação social; da escola como instituição que tem função social inegociável; e, sobretudo, dos alunos, que são a sociedade em formação.

A experiência no PIBID mostra que a educação antirracista vai além de conteúdos sobre África e cultura afro-brasileira, exigindo a reorganização do pensamento pedagógico e o

engajamento de professores e instituições na promoção da justiça social e valorização das identidades negras.

CONCLUSÃO

A análise empreendida neste trabalho evidencia que a Lei n.º 10.639/03 representa, de fato, um marco fundamental e um avanço político e pedagógico inegável na luta pela igualdade racial no Brasil. Ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, a legislação impulsiona um necessário deslocamento epistêmico, desafiando a hegemonia de um currículo eurocêntrico e buscando reescrever a narrativa nacional sob uma perspectiva mais inclusiva e antirracista. A Lei n.º 11.645/08, por sua vez, ampliou esse avanço ao incluir também o ensino da história e cultura indígena, reforçando o compromisso com uma educação plural, que reconhece a diversidade étnico-racial como elemento estruturante da formação social, cultural e identitária do Brasil. Intenta-se, diante disso, promover outras mudanças que tornem o currículo de Geografia mais dinâmico e sensível às temáticas étnico-raciais, de modo que o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena não se restrinja a conteúdos pontuais, mas se integre ao conhecimento geográfico.

No entanto, os avanços legislativos, por si só, não garantem a plena efetivação de uma educação antirracista. As limitações estruturais e pedagógicas, assim como as resistências e lacunas na formação docente, conforme apontado por Ferreira, Teles e Araújo (2023) e corroborado pelas observações no PIBID, demonstram que a transformação da lei em prática docente é um processo contínuo. A persistência de um currículo que marginaliza saberes afro-brasileiros e a dificuldade de articular a teoria antirracista à prática docente são desafios significativos que exigem atenção constante.

Nesse sentido, a experiência da eletiva do PIBID sobre Educação Geográfica para as Relações Étnico-Raciais se configura como um espaço vital de formação e reflexão crítica. Ao focar na análise das desigualdades raciais e ao promover o estudo, o debate e a elaboração de atividades que valorizam a cultura afro-brasileira, o projeto contribui para a formação de professores mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios da educação antirracista. Essa iniciativa também dialoga com o projeto internacional “Nós Propomos!”, fortalecendo o compromisso com práticas pedagógicas que promovam inclusão, justiça social e o reconhecimento da diversidade cultural na educação.

A experiência reforça a ideia de que a educação antirracista é geográfica, transcende a prática de inclusão de conteúdos, demandando uma profunda reorganização do pensamento pedagógico e o engajamento ativo de professores e instituições na construção de uma escola que efetivamente promova a justiça social e a valorização das identidades negras. A consolidação da Lei n.º 10.639/03 depende de avanços contínuos que incluam uma pluralidade cultural, capaz de considerar outras identificações étnicas, superando limitações mesmo após atualizações legislativas, como a da Lei n.º 11.645/08. A construção de uma sociedade mais justa e equitativa depende, portanto, da persistência desses reforços formativos que lutam pela superação contínua dos desafios ainda presentes no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 6 out. 2025.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CACETE, N. H. Formação do professor de geografia: sobre práticas de ensino e estágio supervisionado. **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 3–11, 2015. Disponível em: <https://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/240>. Acesso em: 9 set. 2025.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 16. ed. São Paulo: Papyrus, 1998.

FERREIRA, J. M. de P.; TELES, G. A.; ARAÚJO, R. L. de. A Lei 10.639/03 como orientação político-pedagógica para uma educação antirracista na escola: possibilidades para decolonização do currículo. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp.1, p. e023014, 2023. DOI: 10.22633/rpge.v27iesp.1.17939. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17939>. Acesso em: 7 out. 2025.

FERREIRA, J. M. de P.; TELES, G. A.; CAMPANI, A. A ESCRIVIVÊNCIA COMO PRINCÍPIO METODOLÓGICO DE PESQUISA SOBRE QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA. **Revista da Casa da Geografia de Sobral (RCGS)**, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 211–234, 2025. DOI: 10.35701/rcgs.v27.1137. Disponível em: [//rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/1137](http://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/1137). Acesso em: 26 abr. 2026.

GOMES, E. de C.; BIZARRIA, J.; COLLET, C.; SALES, M. V. A boneca Abayomi: entre retalhos, saberes e memórias. **Illuminuras**, Porto Alegre, v. 18, n. 44, p. 251–264, 2017. DOI: 10.22456/1984-1191.75745. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/75745>. Acesso em: 19 out. 2025.

MACHADO, C. E. D.; LORAS, A. B. **Gênios da humanidade: ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente**. 1. ed. São Paulo: DBA, 2017.

MORAIS DE CASTRO, A. K.; ALVES TELES, G. O MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO E A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM GEOGRAFIA. **Revista Homem, Espaço e Tempo**, [S. l.], v. 2, n. 19, 2026. Disponível em: [//rhet.uvanet.br/index.php/rhet/article/view/768](http://rhet.uvanet.br/index.php/rhet/article/view/768). Acesso em: 26 abr. 2026.

RODRIGUES DA SILVA, A.; ALVES TELES, G. CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ - UVA. **Revista Homem, Espaço e Tempo**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 50–72, 2023. Disponível em: [//rhet.uvanet.br/index.php/rhet/article/view/515](http://rhet.uvanet.br/index.php/rhet/article/view/515). Acesso em: 26 abr. 2026.

SILVA, Juniele Martins; MENDES, Estevane de Paula Pontes. Abordagem qualitativa e geografia: pesquisa documental, entrevista e observação. In: **Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas**. 1. ed. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

SILVA, T. R. da; SANTOS, E. M. dos. A educação étnico-racial na educação infantil: reflexões sobre a prática de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 17, n. esp.1, p. 870-884, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15859>. Acesso em: 7 out. 2025.

SOUSA JÚNIOR, Arnóbio Rodrigues de; TELES, Glauciana Alves. O ESTÁGIO À DOCÊNCIA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA PÓS-GRADUAÇÃO: da articulação entre teoria e prática à formação do professor de Geografia. **Revista Tocantinense de Geografia**, [S. l.], v. 15, n. 35, p. 215–240, 2026. DOI: 10.70860/rtg.v15i35.20193. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/geografia/article/view/20193>. Acesso em: 27 abr. 2026.

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI N.º 10.639/03 NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA UMA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA

Revista Homem, Espaço e Tempo, n.º 19, volume 2, p. 01-19. Ano 2025 - ISSN: 1982-3800

