



UFOP

Universidade Federal
Ouro Preto

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Especialização em Educação para as relações Étnico-Raciais

PRISCILA KELLY MARTINS

**ENTRE A LEI 10.639 E AS PÁGINAS DE UM LIVRO DIDÁTICO: AS
AFRICANIDADES (IN)VISÍVEIS NO LIVRO DE GEOGRAFIA DO 8º ANO**

Ouro Preto – MG

2026

PRISCILA KELLY MARTINS

**ENTRE A LEI 10.639 E AS PÁGINAS DE UM LIVRO DIDÁTICO: AS
AFRICANIDADES (IN)VISÍVEIS NO LIVRO DE GEOGRAFIA DO 8º ANO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pós Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Educação das Relações Étnico-raciais: História e Cultura Afro-brasileira e Indígena

Orientador(a): Prof. Ms. Ângelo de Oliveira Gomes Teixeira.

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

M386e Martins, Priscila Kelly.

Entre a lei 10.639/2003 e as páginas de um livro didático
[manuscrito]: as africanidades (in)visíveis no livro de geografia do 8º ano.
/ Priscila Kelly Martins. - 2026.
46 f.

Orientador: Prof. Me. Ângelo Oliveira Gomes Teixeira.
Produção Científica (Especialização). Universidade Federal de Ouro
Preto. Departamento de Educação e Tecnologia.

1. Cultura afro-brasileira. 2. Educação. 3. Livros didáticos. 4.
Geografia (Ensino fundamental). I. Teixeira, Ângelo Oliveira Gomes. II.
Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 37:323.1

Bibliotecário(a) Responsável: Eliane Apolinário Vieira Avelar - CRB6/3044



FOLHA DE APROVAÇÃO

Priscila Kelly Martins

Entre a Lei 10.639/2003 e as Páginas de um Livro Didático: as Africanidades (In)Visíveis de Um Livro de Geografia do 8º Ano

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Especialização em Educação para as Relações Étnico Raciais: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais

Aprovada em 09 de Janeiro de 2026

Membros da banca

Professor Mestre Ângelo de Oliveira Gomes Teixeira - Orientador (Universidade Federal de Ouro Preto)
Professora Mestra - Maria Lídia de Godoy Pinn - (Secretaria Municipal de Educação de Mariana)
Professor Doutor - Marcelo Donizete da Silva - (Universidade Federal de Ouro Preto)

Professor Mestre Ângelo de Oliveira Gomes Teixeira, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 11/03/2026



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Donizete da Silva, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 07/04/2026, às 08:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1073723** e o código CRC **BB8DE141**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder força, sabedoria e discernimento em cada etapa desta caminhada. Ao meu marido pelo apoio diário e por estar ao meu lado em todos os momentos.

Aos meus filhos, ainda pequenos, que mesmo sem compreenderem totalmente esta jornada, foram minha maior inspiração. Cada sorriso, cada abraço e cada gesto de carinho renovaram minhas energias e me lembraram diariamente do propósito de seguir em frente.

Agradeço em especial a minha vó e minha mãe que com muita luta, me educou e me forneceu a educação que tenho hoje. A torcida delas me impulsiona ser melhor a cada dia!

Por fim, agradeço aos professores do NEABI – UFOP por todo aprendizado e empatia, vocês são os melhores!

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar de que forma o livro didático de Geografia do 8º ano aborda as africanidades e se essa abordagem está em consonância com os princípios da Lei nº 10.639/2003 e as orientações do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Partindo do pressuposto de que os materiais didáticos são instrumentos centrais na construção do imaginário social, a pesquisa problematiza as representações da África e das culturas afro-brasileiras presentes nesses recursos pedagógicos. A metodologia adotada é qualitativa, baseada em análise documental e bibliográfica, com revisão de literatura sobre africanidades, educação antirracista e o papel do livro didático. O referencial teórico apoia-se em autores como Munanga (2019), Gomes (2005) e Silva (2007), além dos documentos legais e normativos que regulamentam a educação das relações étnico-raciais. Os resultados evidenciam que, embora a temática esteja presente nos livros, sua abordagem frequentemente é superficial, fragmentada e marcada por estereótipos, limitando-se a aspectos físicos, problemas socioeconômicos e ao período colonial, sem explorar a diversidade cultural e o protagonismo histórico do continente africano. Conclui-se que há um cumprimento formal da legislação, mas uma lacuna significativa na qualidade epistemológica e pedagógica necessária para uma educação geográfica verdadeiramente antirracista e plural. Recomenda-se, portanto, o aprimoramento dos critérios do PNLD, a ampliação da formação docente e a produção de materiais que incorporem narrativas afrocentradas e contemporâneas.

Palavras-chave: Africanidades. Livro didático de Geografia. Lei 10.639/2003. Educação antirracista. PNLD.

ABSTRACT

This study aims to analyze how the 8th-grade Geography textbook addresses African heritage and whether this approach is in line with the principles of Law No. 10.639/2003 and the guidelines of the National Textbook and Didactic Material Program (PNLD). Based on the premise that didactic materials are central instruments in the construction of the social imaginary, the research problematizes the representations of Africa and Afro-Brazilian cultures present in these pedagogical resources. The methodology adopted is qualitative, based on documentary and bibliographic analysis, with a literature review on African heritage, anti-racist education, and the role of the textbook. The theoretical framework is based on authors such as Munanga (2019), Gomes (2005), and Silva (2007), in addition to the legal and normative documents that regulate education on ethnic-racial relations. The results show that, although the theme is present in textbooks, its approach is often superficial, fragmented, and marked by stereotypes, limited to physical aspects, socioeconomic problems, and the colonial period, without exploring the cultural diversity and historical protagonism of the African continent. It is concluded that there is formal compliance with the legislation, but a significant gap in the epistemological and pedagogical quality necessary for a truly anti-racist and pluralistic geographical education. Therefore, it is recommended that the criteria of the PNLD (National Textbook Program) be improved, teacher training be expanded, and materials incorporating Afrocentric and contemporary narratives be produced.

Keywords: Africanities. Geography textbook. Law 10.639/2003. Anti-racist education. PNLD.

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 - Comparativo – Lei 10.639/2003 x Conteúdos do Livro SuperAção – Geografia – 8º ano	32
---	-----------

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Roda de capoeira em Salvador – BA.....	27
Figura 2 - Cultura africana.....	28
Figura 3 - <i>Aspectos naturais do continente africano</i>	29
Figura 4 – Os conflitos na África.....	30
Figura 5 – África: economia e conflitos.....	31

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CNE	- Conselho Nacional de Educação
EDUCAFRO	- Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
PNLD	- Programa Nacional do Livro e do Material Didático
UERJ	- Universidade Estadual do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 - ALICERCES PARA UMA GEOGRAFIA ANTIRRACISTA	14
1.1 Africanidades: matriz civilizatória e identidade	14
1.2 Para Além da Tolerância: A Urgência da Educação Antirracista.....	16
1.3 O livro didático como território de disputa e construção de imaginários	20
1.4 Do planejamento ao currículo real: desafios da implementação.....	23
CAPÍTULO 2 - O QUE O LIVRO MOSTRA E O QUE ESCONDE: QUE O LIVRO MOSTRA E O QUE ESCONDE: ANÁLISE DA COLEÇÃO SUPERAÇÃO	26
3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA GEOGRAFIA PLURAL E EMANCIPADORA.....	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39

1 INTRODUÇÃO

O tema do presente estudo foi fruto de uma análise e observação ao decorrer do exercício da docência na Escola Estadual Professores Soares Ferreira, pela professora Priscila Kelly Martins. Graduada em Licenciatura Geografia em 2018 e efetiva na rede pública estadual desde outubro de 2021. Sua trajetória de docente efetiva iniciou-se em 2022 na supracitada escola, a qual atuou com todas as turmas do Ensino Fundamental II.

A ideia do trabalho surgiu durante os planejamentos das aulas dos 8º anos com a temática “África”, devido ao limitado conteúdo disponibilizado nos livros didáticos. Observou-se poucas informações contidas dos povos africanos e a ausência de informações sobre sua cultura e importância para a formação da população brasileira, sobretudo a presença marcante da visão eurocentrista.

Dessa forma, com base na BNCC e em consulta a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, percebeu-se a urgência de buscar atividades em outras fontes, visto que, o livro não atendia a totalidade das legislações pertinentes.

Na esfera pública os recursos didáticos são insuficientes, principalmente quando se trata de material impresso. Nem sempre as cópias de xerox contemplam toda a turma e o quantitativo é limitado. Dessa forma, o livro didático continua sendo um grande aliado ao professor por ser também um recurso para consultas e atividades que complementam o ensino-aprendizagem, sobretudo por conter imagens para melhor compreensão.

A escola em questão, atende em média 650 alunos do Ensino Fundamental II e é localizada na rua Juscelino Kubistchek no centro de Mariana, que hoje se destaca pelo elevado aumento da sua população. A escola possui 10 salas de aula, 1 sala de informática composta por aproximadamente 20 computadores com internet, 1 sala de vídeo equipada com TV Smart e dois data show, 3 secretárias, 3 banheiros, 1 refeitório, 1 quadra e 1 almoxarifado.

Em suma, espera-se que o trabalho em questão possa ajudar os profissionais que estão a frente da elaboração do livro didático para que os professores consigam de fato, utilizar esse recurso em consonância com as legislações pertinentes.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, representou um marco na história da educação brasileira ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da educação básica. Como destaca Domingues (2025), essa legislação emergiu como resposta às demandas históricas do movimento negro e tem como finalidade promover o reconhecimento das contribuições dos povos africanos e afro-descendentes na formação da sociedade brasileira, bem como combater o racismo e as desigualdades étnico-raciais ainda presentes no ambiente escolar.

No campo da Geografia escolar, o estudo das africanidades adquire relevância especial, pois o continente africano é frequentemente abordado de maneira superficial, restrita a aspectos físicos, climáticos ou econômicos, desconsiderando sua complexidade histórica, cultural e social. Silva e Nóbrega (2025) mostraram que, em livros didáticos de Geografia do 8.º ano, a representação da África e do sujeito negro frequentemente carece de profundidade e contexto, o que reforça estereótipos e reduz as possibilidades de compreensão crítica.

Os livros didáticos, por sua vez, são instrumentos centrais no processo de ensino-aprendizagem e exercem papel determinante na construção do imaginário dos estudantes. Conforme Alves e Queiroz (2023) no estudo “Imagens da negritude no conteúdo de América em livros didáticos de Geografia”, essas obras orientam não apenas conteúdos, mas visões de mundo, identidades e hierarquias simbólicas. Assim, compreender como o livro didático de Geografia do 8.º ano representa as africanidades é fundamental para avaliar se o material didático cumpre a função de promover uma educação antirracista, plural e inclusiva, conforme preveem as políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC), do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Resolução CNE/CP nº 01/2004) (Campos; Tebet, 2017).

Dessa forma, o problema de pesquisa que orienta este trabalho é: De que maneira o livro didático ²SuperAção! Geografia do 8º ano – Manual do Professor da escola Estadual Professor Soares Ferreira aborda as africanidades e até que ponto essa abordagem está em consonância com os princípios da Lei nº 10.639/2003 e as

² Livro didático SuperAção! Geografia do 8º ano – Manual do Professor da escola Estadual Professor Soares Ferreira na cidade de Mariana - MG.

orientações do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) /MEC (Ministério da Educação) /FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação)?

A partir desse questionamento, o estudo tem como objetivo geral analisar de que forma o livro didático de Geografia do 8º ano aborda as africanidades, entendidas como os elementos culturais, históricos, sociais e identitários dos povos africanos e afro-brasileiros, à luz da Lei nº 10.639/2003, verificando se o material cumpre as diretrizes do MEC e do PNLD quanto à valorização da diversidade étnico-racial e à promoção de uma educação antirracista.

Os objetivos específicos são: identificar as representações de África e das culturas afro-brasileiras no livro didático analisado; Avaliar se o conteúdo e as imagens da obra estão alinhados à Lei nº 10.639/2003, às Diretrizes Curriculares Nacionais e aos critérios do PNLD/FNDE; Examinar criticamente a presença de estereótipos, omissões e eurocentrismos na abordagem das africanidades; Verificar se o material contribui para a construção de uma consciência geográfica plural, cidadã e antirracista; Propor recomendações pedagógicas que possam aprimorar o tratamento das africanidades no ensino de Geografia.

A justificativa deste estudo reside na necessidade de refletir criticamente sobre o papel do livro didático na reprodução ou superação de estereótipos raciais e culturais. Apesar dos avanços promovidos pela Lei nº 10.639/2003, pesquisas recentes (Gomes, 2005; Munanga, 2019; Da Silva; Da Silva; Da Silva Gonçalves, 2021) indicam que a representação da África nos livros didáticos ainda é marcada por visões eurocêntricas, estigmatizantes e fragmentadas, o que reforça a desigualdade simbólica e a invisibilidade da contribuição africana para a formação do Brasil. Assim, este trabalho busca contribuir para a efetivação de práticas pedagógicas coerentes com as políticas públicas de valorização da diversidade étnico-racial, favorecendo o desenvolvimento de uma educação mais crítica, democrática e humanizadora.

O referencial teórico desta pesquisa se apoia em autores que discutem as relações étnico-raciais, as africanidades e o papel da escola na formação da identidade nacional. Entre eles, destacam-se Kabengele Munanga (2019), que problematiza o eurocentrismo e a construção da identidade negra; Nilma Lino Gomes (2005), que discute a formação de professores e a pedagogia das africanidades; e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), que contribui com as bases conceituais das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais.

Também são considerados os documentos oficiais do MEC (2018), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Guia do PNLD (2021), que orientam a elaboração e avaliação dos livros didáticos.

Quanto à estrutura, o texto organiza-se apresentando inicialmente o referencial teórico sobre africanidades, seguido pela metodologia e pela análise crítica dos dados coletados no material didático. A presente investigação situa-se no âmbito da pesquisa qualitativa, uma vez que busca compreender em profundidade o tratamento da temática das africanidades no ensino de Geografia, sem recorrer a quantificações extensivas, mas ao exame de significados, representações e conteúdo (Gil, 2021). Esse tipo de pesquisa permite explorar nuances, contextos e interações significativas entre livro didático, currículo e formação docente, o que se coaduna com o caráter interpretativo e crítico do estudo.

Para atender aos objetivos deste trabalho, foi adotada uma abordagem mista, com ênfase bibliográfica e documental. Na vertente bibliográfica, fez-se o levantamento de artigos científicos, dissertações, livros e documentos normativos publicados entre 2018 e 2025, por meio de bases como SciELO, Portal CAPES e E-Publicações UERJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro, conforme orientações de Gil (2021) para pesquisa bibliográfica sistemática. Paralelamente, foi realizada a análise documental do ³livro de Geografia do 8.º ano — considerando textos, imagens e exercícios — com base no método de análise de conteúdo de Bardin (2016), que escancara o processo de pré-análise, exploração e tratamento dos dados (Bardin, 2016).

Na análise do livro didático, estabeleceu-se um conjunto de categorias temáticas derivadas da revisão bibliográfica, tais como: Representação cultural da África, Contextualização histórica e geográfica da África, Diversidade e pluralidade das africanidades, Articulação pedagógica e práticas antirracistas. Com base nessas categorias, aplicou-se a técnica de análise de conteúdo conforme Bardin (2016) — organizando o material, codificando as unidades de registro e interpretando os resultados à luz do referencial teórico. Como ressaltado por Sousa e Santos (2020), a rigorosa aplicação da análise de conteúdo exige clareza nas fases de pré-análise,

³ livro didático SuperAção! Geografia do 8º ano – Manual do Professor da Escola Estadual Professor Soares Ferreira em Mariana – MG.

exploração e tratamento dos resultados, de modo a oferecer validade e confiabilidade ao estudo.

Como limitações do estudo, destaca-se o fato de que a análise documental se concentrou em apenas uma coleção de livro de Geografia do 8.º ano, o que restringe a generalização dos achados para outras séries e materiais. Além disso, há dependência da qualidade e da disponibilidade das pesquisas recentes sobre africanidades e currículo escolar, fato frequentemente relatado em estudos de implementação da Lei 10.639/2003 (Domingues, 2025). Essas limitações não invalidam o estudo, mas devem ser consideradas no momento de interpretar e aplicar os resultados.

CAPÍTULO 1 - ALICERCES PARA UMA GEOGRAFIA ANTIRRACISTA

1.1 Africanidades: matriz civilizatória e identidade

A africanidade, compreendida como matriz civilizatória e repertório identitário de origem africana têm sido tratados como instrumento pedagógico no contexto da educação brasileira: para Meryelle Macedo da Silva, Rafael Ferreira da Silva e Henrique Cunha Júnior, o conceito de africanidades articula saberes, práticas e memórias que atravessam a diáspora e podem organizar curricularmente a obrigatoriedade introduzida pela Lei nº 10.639/2003 (Macedo da Silva; Ferreira da Silva; Cunha Júnior, 2023). Essa leitura reforça que a africanidade não se limita a um conteúdo a ser somado ao currículo, mas constitui um **eixo de interpretação** capaz de reorientar a educação no Brasil em direção ao reconhecimento das trajetórias afro-brasileiras.

A historiografia contemporânea sobre a presença africana no Brasil destaca a heterogeneidade das trajetórias africanas e a formação social resultante da diáspora forçada. Pesquisas que investigam os marcadores das africanidades no espaço escolar revelam que populações africanas e seus descendentes criaram formas de sociabilidade — como irmandades, terreiros e redes de ajuda mútua — que sobreviveram e se transformaram, constituindo substratos de saberes e práticas comunitárias presentes no Brasil contemporâneo (Soares; 2020). Tais estudos evidenciam como essas formas de sociabilidade são cruciais para pensar políticas de ensino que não fragmentem a africanidade em partes isoladas.

Autoras e autores que organizam dossiês e periódicos especializados em África e africanidades reforçam a perspectiva de que utilizar o termo *africanidades* (no plural) melhor capta a diversidade das origens, linguagens e cosmologias africanas presentes na diáspora brasileira; assim, esta pluralização é defendida como necessária para problematizar visões reducionistas e valorizar multiplicidades culturais, o que implica diretamente no modo como currículos escolares devem reconhecer e trabalhar com essa diversidade (Soares, 2020).

No campo cultural, investigações sobre literatura infantil e outras produções culturais demonstram que as africanidades atravessam linguagens como música, festas populares, gastronomia e literatura, atuando como veículos de transmissão de

memórias e identidades; de modo específico, Cristiane Veloso de Araujo Pestana mostrou que narrativas e imagens da literatura infantil contemporânea reconstróem laços afetivos com a ancestralidade e podem atuar como instrumentos pedagógicos do ensino da África quando utilizados de modo crítico e contextualizado (Pestana, 2020). Essas pesquisas apontam que explorar produtos culturais com intencionalidade pedagógica ajuda a desnaturalizar estereótipos e promover a valorização de saberes de origem africana.

Diversos trabalhos voltados ao ensino e ao currículo identificam a necessidade de ultrapassar o modelo da “contribuição cultural” — aquele que apenas enumera comidas, danças ou músicas, e problematizar também as relações de poder que produziram a invisibilidade africana; pesquisas dedicadas ao ensino da história da África e da cultura afro-brasileira indicam que, embora a inclusão formal da temática nas diretrizes exista, ela ainda se depara com lacunas em formação docente, materiais didáticos e práticas avaliativas, exigindo um reposicionamento epistemológico que reconheça a África como cenário de civilizações complexas e agente histórico (Macedo da Silva; Ferreira da Silva; Cunha Júnior, 2023).

Os impactos do racismo na vida social e ocupacional ampliam a dimensão política das africanidades: a compreensão das contribuições africanas implica o reconhecimento das estruturas raciais que hierarquizam conhecimento e acesso, o que exige que a africanidade seja analisada juntamente com as dinâmicas de exclusão para que políticas educacionais promovam justiça social e reparação simbólica (Peixoto; Amorim, 2023). Essas pesquisas mostram como a problemática racial atravessa escola, trabalho e saúde, legitimando a necessidade de abordagens curriculares que reconheçam e enfrentem desigualdades raciais.

Por fim, investigações pedagógicas que implementam marcadores das africanidades em práticas docentes apontam que vivências e propostas afroreferenciadas (ensino que referencia saberes negros) favorecem a desconstrução de métodos colonialistas e fomentam propostas didáticas que dialogam com as experiências de estudantes afrodescendentes; autores que documentam essas experiências afirmam que incluir africanidades no referencial teórico é condição para a formulação de intervenções educativas mais justas (Cunha Júnior; Sousa, 2022). Essa evidência empírica sublinha que reconhecer africanidades no referencial teórico é vital para uma educação que seja inclusiva, plural e emancipadora.

1.2 Para Além da Tolerância: A Urgência da Educação Antirracista

A educação antirracista surge como uma resposta crítica e sistemática ao racismo estrutural, visando transformar tanto o currículo quanto as práticas escolares que historicamente naturalizam a branquitude como norma. Conforme Ferreira, Teles e Araújo (2021), a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 foi concebida como mecanismo político-pedagógico para reescrever o currículo da educação básica brasileira a fim de atender às desigualdades raciais herdadas. Nesse sentido, a educação antirracista não se limita à inserção de conteúdos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, mas envolve uma desconstrução epistemológica da norma branca e da invisibilização dos saberes negros.

De acordo com Silva e Quirino (2020), o livro didático não se constitui como instrumento neutro no processo educativo, mas como um dispositivo ideológico que contribui para a reprodução das desigualdades sociais e raciais. Ao analisarem os manuais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Mariana-MG, os autores identificam que a representação da população negra aparece predominantemente vinculada ao trabalho escravo, à força física e a elementos culturais pontuais, sem uma problematização histórica das relações de exploração. Tal abordagem reforça a lógica capitalista, historicamente estruturada sobre a exploração do trabalho, especialmente o trabalho negro, ao naturalizar a divisão social entre trabalho manual e intelectual. Nesse sentido, o manual didático acaba por legitimar hierarquias sociais e contribuir para a manutenção da ordem vigente, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora.

Segundo Silva (2017), o livro didático integra a estrutura ideológica da escola moderna, organizada historicamente sob a lógica da manufatura e do capitalismo. Inspirada na divisão do trabalho, a escola passou a fragmentar o conhecimento e a racionalizar o ensino, formando sujeitos adaptados às exigências produtivas. Nesse contexto, o manual didático simplifica e padroniza conteúdos, limita a autonomia docente e reproduz valores alinhados à ordem burguesa.

Para o autor, o material didático não é neutro: ele contribui para a manutenção das desigualdades sociais ao ocultar as contradições do sistema capitalista e naturalizar relações de dominação, especialmente no tratamento superficial das

questões étnico-raciais. Assim, o livro didático atua como instrumento de reprodução ideológica no interior da escola (SILVA, 2017).

Amorim (2022) analisa as práticas pedagógicas na Educação Infantil e indica que a simples presença de conteúdos “diversificados” não garante a efetividade antirracista; ao contrário, é preciso que os educadores sejam capazes de reconhecer e intervir nas marcas sutis do racismo simbólico e institucional presentes no cotidiano escolar. Essa abordagem destaca a dimensão formativa da educação antirracista: ela exige letramento racial por parte dos professores e reflexão crítica sobre como sua prática pode reproduzir ou enfrentar desigualdades raciais.

No plano curricular, Oliveira e Melo (2021) advogam que a educação antirracista demanda que o currículo prescrito e implementado evidencie a centralidade das relações étnico-raciais, em vez de relegá-las a eventos pontuais ou optativos. A partir de análise documental, os autores ressaltam que muitos documentos curriculares ainda operam sob o paradigma da “contribuição”, em que as histórias e culturas africanas são tratadas como adendo, e não como parte integrante da construção da sociedade brasileira, o que perpetua a invisibilidade racial e simbólica.

Santos (2024) focaliza o papel da branquitude nas instituições de ensino, mostrando que a educação antirracista implica expor os privilégios brancos que funcionam como padrão invisível, assim como estruturar fissuras no currículo a partir de iniciativas do movimento negro como a EDUCAFRO. Essa perspectiva revela que uma educação antirracista efetiva requer não apenas a valorização dos saberes de origem africana, mas a problematização ativa da posição de “branco padrão” no processo educativo.

Barros, Souza e Euclides (2023) estudam as políticas públicas voltadas à educação antirracista desde a educação infantil e apontam que a implementação institucional ainda se depara com resistência, falta de formação docente e fragilidade nas práticas pedagógicas. Para essas autoras, a educação antirracista enquanto direito humano exige que as escolas não apenas incorporem conteúdos, mas que se envolvam numa transformação institucional mais ampla, incluindo formação continuada de professores, monitoramento da implementação curricular e comprometimento com a equidade racial.

Nessa mesma direção, Tolentino (2018) reforça a importância de transformar a prática pedagógica cotidiana, mostrando que a efetivação de uma educação

antirracista depende de ações concretas que valorizem as experiências e identidades dos estudantes.

No livro, Luana Tolentino (2018) parte da experiência prática como professora em escolas públicas na periferia de Belo Horizonte para defender que uma “outra educação”, feminista, antirracista e inclusiva é possível e urgente. Ela apresenta diversas metodologias e projetos interdisciplinares que conectam conteúdos formais (História, Geografia, Língua Portuguesa, Artes, Educação Física) à realidade dos estudantes que historicamente são invisibilizados nos currículos tradicionais, por exemplo, por meio do funk, da troca de cartas com estudantes de Moçambique, da leitura de escritoras negras, entre outros. Tolentino estimula uma reflexão sobre como a escola reproduz desigualdades, raciais, de gênero, de classe — e como pode, em vez disso, se tornar um espaço de reconhecimento, de escuta, de empoderamento e de correspondência com a vida dos estudantes. O livro destaca que não basta apenas “incluir” no sentido formal, mas transformar as práticas pedagógicas: trazer o protagonismo dos estudantes, valorizar suas histórias, culturas e contextos, e fazer da interdisciplinaridade uma ferramenta para dar sentido ao aprender.

No artigo “*Múltiplos olhares sobre história única*” (2018), Ana Mônica Henriques Lopes discute como a história da África tem sido contada de forma limitada, a partir de uma visão única e muitas vezes eurocêntrica. Inspirada na ideia de Chimamanda Adichie sobre o “perigo da história única”, a autora analisa obras de Elikia M’Bokolo e Alberto da Costa e Silva, mostrando que, embora valorizem a África, ainda reproduzem uma narrativa centralizada que ignora a diversidade do continente. Lopes defende a necessidade de múltiplas perspectivas, valorizando as vozes africanas e suas próprias formas de narrar, para construir uma história mais plural, crítica e representativa (Lopes, 2018).

Assim como Ana Mônica Henriques Lopes propõe uma reflexão sobre a pluralidade de narrativas históricas africanas, Jurema Oliveira amplia essa discussão ao relacionar as africanidades e brasilidades, destacando como cultura e território se entrelaçam na construção das identidades e memórias afro-brasileiras.

O livro Jurema Oliveira (2023) reúne contribuições que exploram como as noções de “africanidades” e “brasilidades” se entrelaçam e se manifestam no espaço cultural e territorial, tanto na África de língua portuguesa quanto no Brasil. Ele aborda temas como a ancestralidade, a diáspora africana, as manifestações culturais de

matriz africana, o território (como espaço simbólico, vivido e reivindicado) e as formas de pertencimento ou deslocamento. Um dos eixos principais é demonstrar que cultura e territorialidade não são neutras: implicam relações de poder, memória, identidade e resistência. A coletânea propõe que as “africanidades”, entendidas como as heranças, continuidades e transformações das culturas africanas, e as “brasileiridades”, as formas brasileiras de viver, produzir cultura, raciar e habitar o território, dialogam, se sobrepõem e se tensionam em cada localidade. O território aparece tanto como espaço físico quanto como locus simbólico de pertencimento: por exemplo, comunidades negras no Brasil que reivindicam ancestralidade africana e ocupação territorial; ou literaturas africanas que revisitam memórias escravistas e coloniais e afirmam novos modos de habitar o mundo. Em síntese, o livro sugere que cultura + territorialidade = um campo de investigação que permite compreender as dinâmicas contemporâneas de identidade, formação social e lutas por reconhecimento, em contextos marcados pela diáspora, colonialismo e pós-colonialismo. Ele abre caminho para pensar não apenas o que é “africano” ou “brasileiro”, mas como essas categorias se constituem mutuamente, materializadas nas práticas culturais e no espaço que se habita (Oliveira, 2023).

De forma complementar à discussão proposta por Jurema Oliveira sobre cultura e territorialidade, Marcus Vinícius Fonseca (2002) amplia o debate ao evidenciar como a educação dos negros se relaciona historicamente aos processos de exclusão e resistência no período pós-abolicionista. O autor investiga como a educação dos negros se inscreveu no processo de abolição da escravidão no Brasil, especialmente entre os anos de 1867 e 1889. Ele mostra que, embora a questão educacional não tenha sido o eixo central da emancipação, ela foi apresentada como uma dimensão complementar à transição para o trabalho livre e à integração do ex-escravizado à sociedade. Fonseca demonstra também que a escolarização dos negros livres e libertos foi utilizada como mecanismo político e simbólico: a ideia era «civilizar», «disciplinar» e inserir o negro em papéis compatíveis com a nova ordem social emergente, sem, contudo, romper com a estrutura hierárquica racial herdada da escravidão. Em suma, a obra de Fonseca revela que a educação dos negros no final do século XIX deve ser vista não apenas como resultado da abolição, mas como parte ativa do projeto abolicionista e pós-escravista, com seus limites, contradições e consequências para a formação da sociedade brasileira (Fonseca, 2002).

Em síntese, a educação antirracista configura-se como um referencial teórico imprescindível para investigar as deficiências no ensino sobre a África, uma vez que permite questionar não apenas *o que* é ensinado, mas *quem* ensina, *como* ensina e *com que finalidade*. Essa perspectiva orienta a análise das lacunas no ensino da África para além da ausência de conteúdos, sensibilizando para a necessidade de mudança epistemológica, curricular e institucional.

1.3 O livro didático como território de disputa e construção de imaginários

O livro didático desempenha papel central no processo de ensino-aprendizagem na educação básica, constituindo-se como recurso pedagógico privilegiado por professores e alunos, especialmente em escolas públicas que frequentemente dispõem de poucos recursos adicionais (Fonseca; Barbosa, 2024). Como observam Tonini e Goulart, mesmo diante da presença crescente de tecnologias, o livro didático do século XXI continua sendo fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Escola Básica (Tonini; Goulart, 2017). Essa centralidade atribuí ao livro não apenas a função de apoio, mas também a de moldagem das trajetórias didáticas, dos conteúdos e das visões de mundo que chegam à sala de aula.

Na disciplina de Geografia, os livros didáticos assumem uma função adicional: instrumentalizar a mediação entre currículo oficial, contexto escolar e realidades socioespaciais, orientando a leitura do espaço, das territorialidades e das dinâmicas sociais. Conforme Santos e Fernandes (2024), a presença do livro de Geografia como suporte contínuo implica que os estudantes muitas vezes o utilizam como principal, ou único caminho de acesso aos conteúdos, delegando-lhe tanto a função de base de estudo quanto de guia de atividades. Diante disso, cabe aos professores adotar uma postura crítica frente ao material, observando que as escolhas editoriais e epistemológicas presentes no livro vêm carregadas de concepções de mundo.

Quando se compreende o livro didático como instrumento pedagógico carregado de visões de mundo, torna-se evidente que os materiais de Geografia configuram uma dimensão ideológica no âmbito escolar. Oliveira e Sampaio (2023) apontam que, no caso das coleções aprovadas no Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), muitas vezes persistem abordagens que refletem uma

lógica eurocêntrica ou tecnicista, reduzindo a complexidade dos fenômenos espaciais a elementos descritivos e estáticos, sem promover a problematização das desigualdades ou das relações étnico-raciais. Essa constatação evidencia que o simples uso do livro não garante uma prática pedagógica crítica ou transformadora.

Em relação à representação da cultura africana nos livros de Geografia, revelam que, embora exista algum avanço na inserção de temas relacionados à África e aos afro-descendentes, ainda predomina uma abordagem superficial ou estereotipada, sendo assim, Santos e Fernandes (2024) investigaram a aplicação da Lei n.º 10.639/2003 em livros de Geografia do 7.º ano e constataram que, mesmo com a obrigatoriedade da temática, a presença da cultura afro-brasileira e africana está marcada por lacunas e por certa invisibilidade, em especial no que tange às relações de poder, colonização e resistência. De forma semelhante, Oliveira e Sampaio (2023) analisaram livros de Geografia aprovados no PNLD 2014 e 2020 e observaram que as representações dos negros africanos nos volumes são frequentemente caracterizadas por imagens que os posicionam em condições de subalternidade, bem como de um continente africano retratado como primitivo e pobre (Oliveira; Sampaio, 2023).

Roza (2015) defende que a escola brasileira precisa passar por um processo contínuo de revisão curricular para assegurar que a presença negra seja tratada de forma crítica, valorizadora e coerente com a diversidade da sociedade. Ele argumenta que, embora a Lei 10.639/2003 tenha impulsionado mudanças, muitos livros didáticos ainda reproduzem estereótipos, invisibilizam protagonismos negros e limitam a participação desses sujeitos ao contexto da escravidão. Por isso, Roza destaca a urgência de materiais didáticos que promovam uma educação antirracista, capazes de reconhecer as contribuições históricas, culturais e sociais da população negra, ampliando suas representações e fortalecendo práticas pedagógicas que combatam o racismo estrutural. Para o Roza (2015), somente com currículos atualizados e recursos pedagógicos comprometidos com a diversidade será possível formar estudantes críticos, conscientes e capazes de atuar em uma sociedade mais justa e igualitária.

A limitação dessas representações gera implicações pedagógicas importantes: a maneira como o conteúdo sobre a África e a população negra é apresentado no livro didático influencia a construção da identidade dos estudantes, a percepção da

diversidade cultural e a compreensão crítica da história e geografia do Brasil e do mundo. Conforme Brandão e Fonseca (2019), em sua análise de imagens de uma coleção de livros de Geografia do ensino médio, verificou-se que mesmo com a legislação vigente, a representação dos negros ainda exige atenção, pois muitas vezes os materiais reforçam estereótipos ou promovem o silenciamento da história africana. Essa invisibilização simbólica compromete o papel do livro como agente de equidade e formação cidadã.

Nessa perspectiva, Silva (2007) amplia a discussão ao enfatizar que a superação do racismo na educação não depende apenas da revisão dos materiais didáticos, mas também de uma prática pedagógica comprometida com o reconhecimento da diversidade étnico-racial e com a formação crítica dos estudantes.

O artigo de Silva (2007) analisa os processos de ensino e aprendizagem no contexto das relações étnico-raciais no Brasil, destacando os obstáculos que as escolas enfrentam para incorporar efetivamente uma educação voltada à equidade racial. A autora identifica que, apesar de haver marcos legais e diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, persistem dificuldades estruturais e ideológicas, por exemplo, a invisibilização da história e da cultura afrobrasileira e africana nos currículos escolares. Também discute que a formação de cidadãos conscientes e a promoção da cidadania dependem de mudanças pedagógicas, institucionais e de sensibilização docente, para que a sala de aula não apenas fale de diversidade, mas reflita práticas inclusivas e questionadoras. A autora, portanto, defende que aprender e ensinar em meio às relações étnico-raciais exige enfrentar historicamente as desigualdades, revisar as práticas escolares e promover uma educação que reconheça a pluralidade étnica e racial da sociedade brasileira

As críticas aos materiais didáticos de Geografia englobam, além da representação da cultura africana, outros aspectos estruturais, como o processo editorial, a formação docente para uso crítico dos livros e a adequação dos livros às propostas de ensino mais atuais. Conforme Costa (2018) destaca na análise de representatividade étnico-racial nos livros de Geografia, os livros didáticos, ainda, o grande referencial na sala de aula, são necessários que os mesmos atendam à Lei 10.639/03, a fim de que colaborem para as lutas de igualdade racial e superação do racismo (Costa, 2018). Esse apontamento evidencia que o desafio não é apenas incluir conteúdos afro-brasileiros/africanos, mas assegurar que esses conteúdos

sejam articulados de modo crítico, significativo e em diálogo com o projeto de formação cidadã.

Dessa forma, torna-se evidente que o livro didático de Geografia, embora continue sendo um instrumento pedagógico de relevância, precisa passar por revisões que ultrapassem a lógica da mera substituição de conteúdos. Conforme Castro (2021), a adoção de abordagens que problematizem a colonialidade, as relações de poder e a diversidade cultural constitui condição para que o livro cumpra seu papel formativo em uma educação mais democrática e antirracista. Logo, a análise das deficiências no ensino sobre a África deve partir do exame crítico dos livros didáticos: sua função pedagógica, a forma como representam a África e seus povos, e as limitações que freiam seu potencial transformador.

1.4 Do planejamento ao currículo real: desafios da implementação

A incorporação das africanidades no currículo escolar brasileiro encontra sustentação legal e conceitual na Lei n.º 10.639/2003 e no Parecer do CNE que orienta as Diretrizes para a educação das relações étnico-raciais, os quais instituem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como componente dos currículos da Educação Básica (Brasil, 2003). A literatura recente sobre implementação normativa destaca que, apesar do marco legal, há uma distância significativa entre a previsão legislativa e as práticas efetivas nas escolas, em grande parte em função de lacunas na formação docente, fragilidades na produção e seleção de materiais didáticos e ausência de monitoramento sistemático (G. B. Silva; Ujije 2022; Alves, 2024).

As diretrizes curriculares nacionais indicam caminhos para a transversalização dos conteúdos étnico-raciais e para a construção de itinerários formativos que efetivem a educação antirracista dentro das disciplinas, incluindo a Geografia. Estudos de revisão e análise normativa mostram que o Parecer CNE/CP nº 3/2004 orienta a inclusão de conteúdos sobre a África e a população negra em diferentes componentes curriculares e sugere ações formativas para professores; no entanto, pesquisas sobre a implementação apontam para a necessidade de protocolos institucionais que traduzam a legislação em políticas escolares concretas (Brasil, 2003; Domingues, 2025).

Quanto às práticas pedagógicas voltadas à valorização da africanidade, a produção acadêmica recentíssima mapeia estratégias diversas: uso de literatura infantil com personagens negros, integração de saberes locais e terreiros na escola, projetos interdisciplinares que articulam História, Geografia e Artes, além de oficinas e ações comunitárias que envolvem famílias e terreiros (Franceschi, 2024). Avaliações empíricas demonstram que práticas reflexivas e experienciadas, por exemplo, unidades temáticas centradas em produções culturais afro-brasileiras ou projetos de investigação local sobre memória e ancestralidade, têm efeito positivo na consciência histórica dos estudantes e na redução de estereótipos (Ramos, 2023; CM Silva, 2019).

A formação docente aparece de forma recorrente como elemento condicionante para a eficácia das práticas: pesquisas sobre estratégias de formação inicial e continuada indicam que programas que integram letramento racial, oficinas práticas e análise crítica do material didático favorecem maior segurança dos professores para tratar a temática (Barros Camilloto, 2024; G. B. Silva; UJIIE, 2022). Estudos de caso em diferentes redes apontam que quando a formação inclui análise de coleções do PNLD e propostas concretas de sequência didática que articulem fontes primárias, literatura e produção artística, a implementação da Lei 10.639/2003 avança de forma mais consistente (G. B. Silva; Ujiiie, 2022).

Em relação aos livros didáticos, investigações recentes sobre coleções aprovadas pelo PNLD (2014, 2020 e avaliações subsequentes) revelam padrões de representação da África e de negros africanos que variam entre a presença tímida e a reprodução de estereótipos; dissertações e artigos de mestrado analisando o PNLD 2020 apontam que imagens e trechos textuais frequentemente tratam o continente de forma descontextualizada, focalizando aspectos físicos e problemas, em detrimento de narrativas que apresentem a África como espaço histórico, político e cultural complexo (Oliveira; Sampaio, 2023; Kabongo, 2022). Essas análises recomendam critérios mais rigorosos nos guiamentos de seleção do PNLD e a inclusão de pareceres com recortes étnico-raciais para avaliação das obras.

Apesar das limitações, há exemplos pedagógicos positivos documentados na literatura que podem servir de parâmetro para materiais didáticos e práticas educativas: pesquisas sobre coleções que adotaram eixos temáticos sobre África contemporânea, textos de autoria afrobrasileira, mapas temáticos que abordam rotas históricas e fluxos do Atlântico e propostas de atividades investigativas com fontes

orais demonstram maior potencial formativo (Santos; Costa; Batista Júnior, 2019; Kabongo, 2022). Relatos de experiência e relatórios de avaliação indicam que a articulação entre conteúdo do livro e atividades de campo, leitura de narrativas e produção multimodal incrementa a apropriação dos estudantes sobre a temática (Santos; Fernandes, 2024).

Para avançar na inclusão efetiva das africanidades nos conteúdos curriculares é recomendável combinar medidas legais, políticas públicas e iniciativas pedagógicas: fortalecer a formação de professores com foco em letramento racial, incorporar exigências específicas nos critérios de avaliação do PNLD relativas à qualidade das representações étnico-raciais, financiar materiais complementares produzidos por autorias negras e apoiar pesquisas-ação que documentem práticas exitosas em diferentes contextos territoriais. A literatura de políticas públicas e educação aponta que sem essa articulação entre legislação, formação e materiais, a inclusão formal das africanidades permanece vulnerável à superficialidade e à reprodução de estereótipos (Alves, 2024; Domingues, 2025).

CAPÍTULO 2 - O que o livro mostra e o que esconde: que o livro mostra e o que esconde: análise da coleção superAção

A análise dos livros didáticos de Geografia do 8º ano, à luz da Lei nº 10.639/2003 e dos critérios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), evidencia avanços pontuais, mas também permanências históricas na forma como a África e as africanidades são representadas nos materiais escolares.

A Lei nº 10.639/2003, sancionada em 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica. Seu objetivo central é promover o reconhecimento e a valorização das contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira, rompendo com o silenciamento histórico que caracterizou o sistema educacional por décadas (Brasil, 2003). Nesse contexto, o PNLD passou a incorporar, em seus editais e guias de avaliação, critérios que orientam as editoras quanto à necessidade de contemplar a diversidade étnico-racial e eliminar conteúdos ou imagens que reforcem estereótipos ou preconceitos (Brasil, 2020).

Contudo, as pesquisas que analisam coleções didáticas de Geografia para o Ensino Fundamental II, sobretudo aquelas destinadas ao 8º ano, indicam que a efetivação dessa política ainda encontra barreiras significativas. Lopes (2018) e Brandão e Fonseca (2019) destacam que, embora os livros contemplem referências à África e à cultura afro-brasileira, tais inserções ocorrem, na maioria das vezes, de forma pontual e superficial. Isso revela um cumprimento formal da legislação, mas sem alcançar uma abordagem pedagógica consistente e crítica que promova o desenvolvimento de uma consciência histórica e social entre os estudantes.

Nos livros de Geografia, observa-se que o continente africano frequentemente aparece com destaque reduzido quando comparado a outras regiões do mundo. A narrativa predominante limita-se a temas como colonização, conflitos, fome e pobreza, reproduzindo um discurso que associa a África à carência e ao atraso. Conforme aponta Dias (2009), essa representação restrita contribui para a construção de uma visão negativa e homogênea do continente, ignorando sua pluralidade cultural, étnica, econômica e ambiental. Essa tendência de simplificação da África, contribui para

perpetuar estereótipos e impede que o aluno perceba o continente como parte ativa e complexa do sistema mundial contemporâneo.

Adicionalmente, o conteúdo presente nas coleções tende a enfatizar os períodos de escravidão e colonização, sem que esses temas sejam articulados de maneira adequada às contribuições culturais, científicas e econômicas dos povos africanos e afrodescendentes. Conforme Ferreira (2021) em muitos livros, a escravidão é tratada de modo isolado, como um capítulo à parte da história, sem conexão com os processos de resistência, emancipação e formação da identidade nacional. Assim, a África aparece apenas como um espaço de origem da escravidão, e não como um continente vivo, dinâmico e fundamental na constituição da cultura e da economia global.

Essa representação limitada contrasta com as exigências dos editais do PNLD e das orientações do MEC, que recomendam a integração entre os temas de diversidade étnico-racial e os conteúdos disciplinares da Geografia. Espera-se que os materiais didáticos abordem a África de maneira transversal, articulando-a a conceitos como globalização, redes de comércio, urbanização, recursos naturais e transformações ambientais. No entanto, conforme destaca estudo de Ferreira (2021), a maioria das coleções ainda trata o continente africano como um tema periférico, raramente o posicionando como um agente geopolítico e econômico no cenário global.

Outro aspecto que merece destaque é a questão da representatividade nas imagens e ilustrações. O PNLD estabelece que as figuras utilizadas nos livros devem refletir a diversidade étnico-racial e cultural do país, de modo a combater a reprodução de estereótipos visuais. Contudo, ao analisar as edições recentes de coleções de Geografia, nota-se a recorrência de imagens que retratam a África sob uma ótica de pobreza extrema, guerras ou populações tribais, sem apresentar o continente em sua contemporaneidade, com cidades, universidades, centros tecnológicos e manifestações culturais modernas. Essa ausência de representações positivas contribui para a manutenção de uma visão distorcida da realidade africana, como observa o estudo de Chive (2018), que discute a importância da iconografia escolar na formação do olhar geográfico.

A consequência pedagógica desse cenário é a formação de uma percepção incompleta e estereotipada sobre a África e sobre as populações afrodescendentes. Como afirma Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), o combate ao racismo na

educação não se limita à revisão dos materiais didáticos, mas depende também da construção de práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento da diversidade e o diálogo intercultural. Quando o livro didático falha em apresentar a pluralidade do continente africano e as contribuições dos povos negros para a humanidade, ele reforça uma pedagogia da invisibilidade, na qual certos sujeitos são constantemente apagados ou reduzidos a papéis secundários.

A análise do livro *SuperAção – Geografia – 8º ano – Manual do Professor*, demonstra que a obra cumpre formalmente a legislação, mas não desenvolve uma abordagem crítica capaz de promover a valorização da história e cultura afro-brasileira. No Manual do Professor, há apenas a menção declaratória de que “*as leis número 10.639/2003 e número 11.645/2008 instituíram a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena*” (pag. 9), sem que essa diretriz se traduza em aprofundamento ao longo do conteúdo. As referências culturais aparecem de maneira fragmentada, como no trecho sobre capoeira, no qual o livro afirma que “*a capoeira é disseminada em várias regiões do Brasil, comprovando que a influência da cultura negra é muito forte e presente em nosso país*” (pag. 181), reduzindo-a à dimensão cultural, sem relação com resistência, identidade ou luta do povo negro.

Figura 1 – Roda de capoeira em Salvador - BA



Fonte: Garcia; Martinez; Garcia (2018)

De forma semelhante, a cultura africana é tratada de modo folclorizado quando o livro propõe “*valorizar a cultura africana, expressa em mitos e lendas por meio de contos*” (pag. 260), sem contextualização histórica ou crítica.

Figura 2 - Cultura africana

O tema é ... Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras e Diversidade cultural

Contos africanos

Todo povo carrega uma rica carga cultural, expressa em mitos, crenças, hábitos etc. As histórias contadas pelos mais velhos, de geração em geração, muitas vezes transmitem ensinamentos, saberes e conhecimentos próprios de um povo.

Os contos populares são meios de se transmitir parte da cultura de um povo a seus representantes.

Para os africanos, a palavra falada possui grande importância para a preservação da cultura. Em diversas sociedades africanas, as narrativas são acompanhadas por expressão corporal, músicas, entonações e, geralmente, são contadas por pessoas chamadas griôs.

O texto a seguir é um conto popular de Gana, país localizado na parte ocidental da África. Nele, Ananse, uma esperta aranha muito presente nos contos dessa região africana, vive uma experiência não muito feliz.

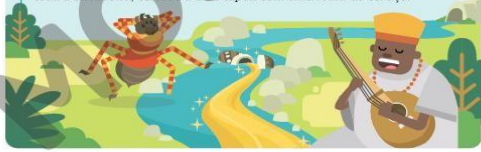
Como a sabedoria se espalhou pelo mundo.

Há muito, muito tempo, quando o mundo ainda era novo, Kwaku Ananse, o Aranha, era considerado o, verdade seja dita, também se considerava o homem mais sábio de toda a Terra.

Entretanto, Kwaku Ananse era muito ganancioso e desejava guardar toda a sabedoria para si. Dia e noite, noite e dia, Kwaku Ananse, consumido por seu egoísmo, não compartilhava seus conhecimentos com ninguém, até que falou para a esposa:

— É muito difícil proteger minha sabedoria o tempo todo. Faça para mim um grande pote de barro onde eu possa colocá-la e guardá-la com segurança.

Depois de o pote de barro ter secado no sol forte, Kwaku Ananse pegou toda a sabedoria, colocou-a ali e tapou com uma rolha de cortiça.



Fonte: Garcia; Martinez; Garcia (2018)

Além disso, a Unidade 7 limita-se a apresentar conteúdos físico-naturais, como quando declara que o capítulo aborda “os aspectos naturais do continente africano (relevo, hidrografia, clima e vegetação)” (pag. 248), e dados demográficos, ao afirmar que os alunos estudarão “a diversidade populacional do continente africano e as características demográficas e socioeconômicas” (pag. 258), sem explorar identidades, epistemologias africanas ou contribuições civilizatórias.


Figura 3 - Aspectos naturais do continente africano

CAPÍTULO 23 Aspectos naturais da África

Com cerca de 30,3 milhões de km², a África é o terceiro continente mais extenso da superfície terrestre, menor apenas que a Ásia e a América.

O continente africano apresenta uma extensa área costeira e é banhado pelo oceano Atlântico (a oeste), pelo oceano Índico (a leste), pelo mar Mediterrâneo (a norte) e pelo mar Vermelho (a nordeste). Ele é atravessado pela linha do Equador em sua área central e pelos trópicos de Câncer (a norte) e de Capricórnio (a sul).

Levando-se em consideração o critério da localização geográfica, os países africanos podem ser agrupados em cinco grandes regiões, como podemos observar no mapa a seguir.



Questão 1 Identifique, no mapa, o nome de dois países situados em cada uma das regiões africanas.

CAPÍTULO 24 A população da África

A África apresenta uma grande diversidade étnico-cultural, possui mais de 800 grupos étnicos diferentes (tuaregues, zulus, berberes, massais, iorubas etc.) e cerca de duas mil línguas, incluindo os dialetos nativos e ainda as línguas introduzidas pelos colonizadores europeus (português, espanhol, francês e inglês).

Com base nesses aspectos, de modo geral, o continente pode ser dividido em duas grandes regiões: a África do Norte e a África Subsaariana. Observe o mapa a seguir.


África do Norte

- Abrange os países localizados ao norte do continente. Essa região foi ocupada e colonizada por povos árabes no século XVIII; por esse motivo, apresenta o predomínio de população branca, de religião islâmica e de línguas árabes.

África Subsaariana

- Abrange os países localizados ao sul do deserto do Saara, onde vive cerca de 82% da população africana. Apresenta o predomínio de populações negras, com grande diversidade étnico-cultural (línguas e religiões).

Regionalização étnico-cultural africana



Questão 2 Pesquise a etnia Berbere, povo que vive na parte ocidental do continente, principalmente no Egito e na Líbia.

Questão 3 Pesquise o povo Gízar, povo que vive principalmente no extremo norte do continente, em 2016.

Fonte: Garcia; Martinez; Garcia (2018)

Mesmo a abordagem histórica aparece restrita ao olhar eurocêntrico, quando o livro afirma que “*muitos africanos foram escravizados*” e que, posteriormente, “*a África passou a ser efetivamente ocupada e explorada pelas potências européias*” (pag. 282).

Figura 4 – Os conflitos na África

CAPÍTULO

26 Os conflitos na África

O continente africano tem sido palco de intensos conflitos causados por disputas étnicas e territoriais, que envolvem questões históricas e políticas ligadas ao processo de formação dos Estados nacionais africanos.

Durante aproximadamente três séculos, a partir do século XVI, muitos africanos foram escravizados e levados de modo forçado para trabalhar nas colônias europeias. Depois, nas últimas décadas do século XIX, a África passou a ser efetivamente ocupada e explorada pelas potências marítimas e industriais europeias. Essas metrópoles tinham interesses estritamente econômicos e visavam explorar, em grande escala, os recursos naturais da África, como o ouro e o diamante, e utilizar suas terras para o cultivo de lavouras tropicais, como chá, café e cacau. Assim, em 1885, a Conferência de Berlim estabeleceu a partilha do território africano entre as potências europeias.

Como forma de assegurar o domínio sobre seus territórios, as potências europeias se apressaram em traçar as fronteiras nos domínios coloniais que começavam a ocupar. O mapa desta página mostra como o território africano ficou dividido entre as potências europeias.

Partilha colonial (1885)

Colônia

- Belga
- Inglesa
- Francesa
- Alemã
- Italiana
- Portuguesa
- Espanhola
- Independente

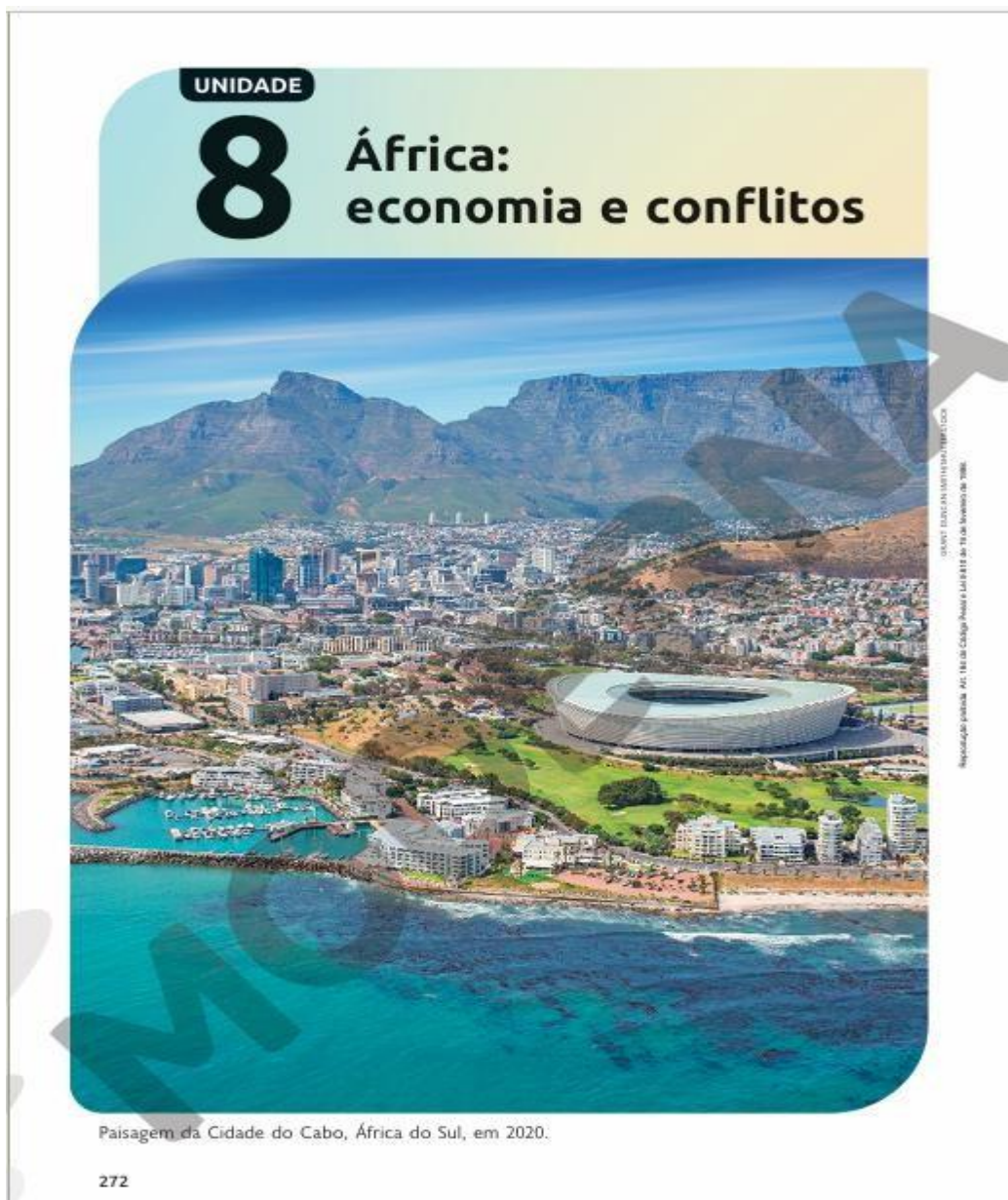
Fonte de pesquisa: GIRARDI, Gisele; ROSA, Jussara Vaz. Atlas geográfico do estudante. São Paulo: FTD, 2016. p. 132.

Questão 1. Observe o mapa e identifique:

- as nações europeias que ficaram com territórios coloniais mais extensos no continente africano. *Questão 1. a) Os ingleses e franceses*
- os territórios que ficaram sob domínio de Portugal. *Questão 1. b) Angola e Moçambique*
- quais eram os únicos territórios independentes nessa época? *Questão 1. c) África do Sul, Abissínia e Líbia.*

Diversos conteúdos essenciais são terceirizados ao professor, como nas atividades que orientam o estudante a “*pesquisar vídeos, filmes e mapas*” em vez de oferecer explicações consistentes (pag. 272–280). Assim, embora o livro apresente menções formais à temática, sua abordagem permanece superficial, pontual e distante das exigências de uma educação antirracista.

Figura 5 – África: economia e conflitos



Fonte: Garcia; Martinez; Garcia (2018)

O quadro a seguir demonstra que o livro *SuperAção – Geografia – 8º ano – Manual do Professor* cumpre a legislação apenas de forma declaratória, apresentando inserções esparsas, culturais e descontextualizadas, sem aprofundamento crítico ou histórico. Em vez de promover uma educação antirracista, o material limita-se a exemplos pontuais e superficiais, confirmando as críticas de Lopes (2019) e Brandão e Fonseca (2019) sobre a permanência de obstáculos para a efetiva implementação da Lei 10.639/2003 nos livros didáticos de Geografia.

Quadro 1 - Comparativo – Lei 10.639/2003 x Conteúdos do Livro ***SuperAção – Geografia – 8º ano***

Exigências da Lei 10.639/2003	O que o livro oferece (com citações e páginas)	Avaliação
1. Inclusão de História da África (antes e depois da colonização).	O livro apresenta apenas um breve resumo eurocêntrico da colonização: <i>“muitos africanos foram escravizados [...] e, no século XIX, a África passou a ser efetivamente ocupada e explorada pelas potências europeias”</i> (p. 282)	Cumpr e parcialmente, porém de forma limitada, sem tratar civilizações africanas pré-coloniais (Mali, Kush, Songhai etc.).
2. Valorização das contribuições dos povos africanos para a formação do Brasil.	O único exemplo explícito é a capoeira, tratada como cultura geral: <i>“a capoeira é disseminada [...] comprovando a influência da cultura negra”</i> (p. 181)	Superficial — reduz a contribuição afro-brasileira à cultura corporal, ignorando ciência, arte, religião, filosofia, política e resistência.
3. Abordagem crítica sobre racismo, discriminação e desigualdades históricas.	Não aparece no livro. Não há menção a racismo estrutural, luta dos movimentos negros, desigualdades raciais ou discussão crítica da herança escravista.	Não cumpre. Falta central da obra.
4. Tratamento pedagógico consistente sobre culturas africanas e afro-brasileiras.	A cultura africana é reduzida a folclore: <i>“valorizar a cultura africana, expressa em mitos e lendas por meio de contos”</i> (p. 260)	Cumpr e formalmente, mas sem aprofundamento teórico, histórico e identitário.
5. Integração da temática no currículo,	A obra apresenta África principalmente como conteúdo físico-natural: <i>“aspectos naturais do continente africano (relevo,</i>	Desalinhado com a lei. O conteúdo aparece desconectado, sem

Exigências da Lei 10.639/2003	O que o livro oferece (com citações e páginas)	Avaliação
não apenas como atividade isolada.	<i>clima, vegetação</i> ” (p. 248) ; e dados populacionais (p. 258)	transversalidade e sem integração curricular real.
6. Formação de consciência histórica, social e crítica dos estudantes.	O livro delega conteúdos essenciais à pesquisa externa: “ <i>pesquisar vídeos, filmes e mapas</i> ” para compreender temas africanos (p. 272–280)	Insuficiente. Não desenvolve criticidade; transfere a responsabilidade ao professor.
7. Aplicação consistente em todas as partes do material didático.	A lei aparece apenas no Manual do Professor : “ <i>instituíram a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira</i> ” (p. IX)	Cumprimento formal , sem reflexo prático no conteúdo do estudante.

A soma dos elementos analisados evidencia que o livro *Superação – Geografia – 8º ano* cumpre apenas de maneira formal as determinações da Lei 10.639/2003, mencionando a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira, mas sem incorporá-la de forma efetiva ao desenvolvimento dos conteúdos e das práticas pedagógicas. Embora existam referências pontuais à cultura negra e à presença africana, essas inserções não se traduzem em uma abordagem que promova uma educação antirracista. Ao contrário, o tratamento dado aos temas africanos e afro-brasileiros permanece fragmentado, superficial e desprovido de problematização social, o que impede que os estudantes compreendam as relações históricas e contemporâneas marcadas pelo racismo estrutural.

Além disso, a obra não contribui para o desenvolvimento de uma consciência histórica capaz de situar os sujeitos negros como protagonistas dos processos sociais. A África é frequentemente apresentada como espaço natural, demográfico ou folclórico, e não como continente composto por sociedades complexas, com trajetórias civilizatórias próprias, pensamento filosófico, produção científica e sistemas políticos estruturados. Dessa forma, o livro deixa de introduzir os estudantes à compreensão da África como sujeito histórico, reforçando uma visão limitada que se distancia dos

avanços teóricos e epistemológicos produzidos no campo da educação para as relações étnico-raciais.

Do mesmo modo, não há no material didático uma abordagem crítica sobre temas centrais como racismo, escravidão, desigualdades raciais, diáspora africana ou cultura afro-brasileira. Essas questões, que deveriam ser estruturantes do currículo, aparecem apenas de forma descritiva ou acessória, sem qualquer aprofundamento analítico que auxilie o estudante a compreender como esses processos moldaram a formação social brasileira. Assim, o livro não problematiza os mecanismos históricos de opressão nem apresenta caminhos para a superação das desigualdades raciais, o que limita o desenvolvimento de uma postura crítica diante de práticas discriminatórias.

Portanto, embora o livro apresente menções que atendem formalmente à legislação, ele não cumpre seu propósito pedagógico de promover a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana. Sem uma abordagem crítica e contextualizada, o material não contribui para a construção de uma educação antirracista, nem para a formação de sujeitos conscientes de seu papel na transformação social.

Do ponto de vista dos professores, essa limitação impõe desafios adicionais. Muitos docentes relatam a necessidade de complementar os conteúdos dos livros com outros recursos, como reportagens, textos literários, documentários e dados de instituições africanas, para oferecer aos alunos uma visão mais completa e crítica. Silva (2021) destaca que o sucesso da aplicação da Lei nº 10.639/2003 depende não apenas da existência de conteúdos nos materiais didáticos, mas também da formação continuada dos educadores, que precisam dominar as temáticas étnico-raciais e saber integrá-las ao ensino da Geografia.

Apesar dessas dificuldades, é possível identificar avanços. As últimas edições do PNLND têm reforçado os critérios de avaliação referentes à abordagem das relações étnico-raciais, exigindo dos autores e editoras um compromisso maior com a representatividade e a qualidade pedagógica dos conteúdos. Além disso, há um movimento crescente entre pesquisadores e professores para repensar as práticas educativas a partir de uma perspectiva afrocentrada, que reconheça a centralidade da África e de sua diáspora na formação da sociedade global.

Para que essa transformação seja efetiva, é fundamental que os livros de Geografia apresentem a África como um continente plural e contemporâneo, superando visões reducionistas. As representações precisam ir além das imagens de miséria e explorar dimensões como a urbanização africana, as economias emergentes, as inovações científicas e as expressões artísticas e culturais que caracterizam o continente hoje. Do mesmo modo, é essencial que os textos incorporem vozes e autores africanos e afrodescendentes, possibilitando aos estudantes o contato com perspectivas internas sobre o próprio continente, e não apenas com visões externas, frequentemente eurocentradas.

Por fim, cabe aos gestores do PNLD e do FNDE reforçar mecanismos de monitoramento que avaliem não apenas a presença do conteúdo afro-brasileiro e africano nos livros didáticos, mas a qualidade de sua abordagem. A inclusão de consultorias étnico-raciais nas etapas de elaboração e revisão das coleções pode garantir maior sensibilidade e coerência no tratamento da temática. Somente com a articulação entre políticas públicas, formação docente e produção editorial comprometida será possível concretizar os princípios da Lei nº 10.639/2003 e promover uma educação geográfica verdadeiramente antirracista, crítica e emancipadora.

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA GEOGRAFIA PLURAL E EMANCIPADORA

A análise realizada ao longo deste trabalho permitiu compreender, com maior profundidade, como as africanidades são representadas no livro didático de Geografia do 8º ano e em que medida essa representação se aproxima, ou se distancia, das exigências legais, pedagógicas e epistemológicas definidas pela Lei nº 10.639/2003, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e pelos critérios do PNLN/MEC/FNDE. Os resultados evidenciam que, embora haja avanços importantes desde a promulgação da lei, ainda persiste um cenário marcado por tensões, lacunas e desafios significativos no campo do ensino de Geografia.

Em primeiro lugar, constatou-se que o livro analisado contempla referências à África e às culturas afro-brasileiras, o que demonstra um esforço inicial de incorporação da temática no material didático. Entretanto, essa presença ocorre majoritariamente de forma fragmentada, periférica e pouco articulada ao conjunto dos conteúdos curriculares. A abordagem tende a reproduzir um modelo centrado em aspectos físicos, problemas socioeconômicos e heranças coloniais, sem explorar, de maneira mais robusta, a diversidade cultural, política e histórica do continente africano ou o protagonismo dos povos africanos na constituição da sociedade brasileira. Assim, o material cumpre a legislação em sua dimensão formal, mas ainda não alcança a profundidade epistemológica necessária para sustentar uma prática pedagógica antirracista.

Outro ponto essencial revelado pela análise é a persistência de estereótipos, ainda que sutis, sobre a África e sobre as populações afrodescendentes. As representações imagéticas e textuais frequentemente reforçam uma visão homogeneizante, associada à pobreza, ao atraso ou ao exotismo, o que contraria diretamente os princípios orientadores da Lei nº 10.639/2003 e os critérios do PNLN, que determinam a promoção de uma visão plural, contextualizada e historicamente fundamentada das africanidades. A ausência de narrativas que valorizem conhecimentos, trajetórias, inovações e produções culturais africanas contemporâneas impede que os estudantes construam uma compreensão crítica e atualizada do continente.

Os limites observados nos livros didáticos refletem, em parte, desafios estruturais na formação docente e na própria cultura escolar. Muitos professores,

como indicam autores discutidos no referencial teórico, ainda não dispõem de formação suficiente, inicial ou continuada, para trabalhar com segurança e profundidade os conteúdos relacionados às relações étnico-raciais. Dessa forma, mesmo quando o livro didático apresenta potencialidades, estas nem sempre são plenamente exploradas na prática pedagógica. É preciso reconhecer que o livro é apenas um dos componentes do processo de ensino: sua eficácia depende de mediações didáticas qualificadas, fundamentadas em letramento racial, criticidade e compreensão contextual.

Diante desse quadro, torna-se evidente que a efetivação de uma educação geográfica antirracista exige mudanças que transcendam a simples revisão de conteúdos. É necessário que o PNL, enquanto política pública estruturante, aprofunde seus critérios avaliativos, garantindo maior rigor no que diz respeito à representatividade, à qualidade das narrativas sobre o continente africano e à eliminação de abordagens eurocentradas. A participação de especialistas em relações étnico-raciais, pesquisadores africanos e afro-brasileiros e consultores com domínio do campo das africanidades tornaria o processo avaliativo mais qualificado e sensível às demandas da legislação.

Também se faz imprescindível a ampliação de políticas de formação docente continuada, bem como o investimento em materiais complementares que possibilitem abordagens interdisciplinares e contextualizadas, como literaturas africanas, mapas temáticos, documentários, fontes históricas, produções culturais afro-brasileiras e relatos de comunidades tradicionais. Uma abordagem plural de fontes favorece leituras mais críticas e complexas, estimulando estudantes a reconhecerem a África não apenas como “origem da escravidão”, mas como um continente de múltiplas civilizações, trajetórias e saberes.

Ao mesmo tempo, os resultados deste estudo reforçam a importância dos livros didáticos enquanto instrumentos potentes na formação do imaginário social. Apesar de suas limitações, eles possuem potencial para transformar percepções e promover uma educação mais democrática, desde que revisados e utilizados de forma crítica, dialógica e contextualizada. Assim, cabe aos docentes adotar uma postura investigativa frente ao material, questionando silenciamentos, ampliando referências e promovendo práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades e identidades dos estudantes.

Em síntese, conclui-se que o livro didático analisado apresenta avanços tímidos na inserção das africanidades, mas ainda carece de profundidade, criticidade e representatividade, mantendo limitações históricas que precisam ser superadas. Uma educação geográfica comprometida com a equidade racial deve reconhecer a centralidade das africanidades na formação do Brasil e no mundo, incorporando-as como parte constitutiva dos conteúdos escolares e não como adendos pontuais.

Por fim, este estudo contribui para o debate contemporâneo sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 ao evidenciar que sua efetivação depende de ações articuladas: políticas públicas consistentes, formação docente qualificada, revisão crítica dos livros didáticos e práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento ao racismo. Recomenda-se que futuras pesquisas ampliem o número de coleções analisadas, explorem a recepção desses materiais por professores e estudantes e investiguem experiências pedagógicas afroreferenciadas que possam inspirar práticas transformadoras no ensino de Geografia. Somente assim será possível consolidar uma cultura escolar verdadeiramente plural, inclusiva e antirracista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, L. G. Implementação da Lei 10.639/03: desafios e análises. **Revista FOCO**, 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5225>. Acesso em: 5 nov. 2025
- ALVES, Patrício Pereira de Sousa; QUEIROZ, Ana Maria Martins. Imagens da negritude no conteúdo de América em livros didáticos de Geografia. **Geo UERJ**, v. ?, n. ?, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/geouerj.2023.77309>. Acesso em: 5 nov. 2025
- AMORIM, Juliana Pires Pessôa. Pedagogia antirracista e processos identitários: teoria e prática na Educação Infantil. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, v. 3, n. 1, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/55511>. Acesso em: 5 nov. 2025
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS CAMILLOTO, L. S. Estratégias na formação docente para a implementação da Lei n. 10.639/03. **Revista Brasileira de Formação e Prática Docente**, 2024. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/e837>. Acesso em: 5 nov. 2025
- BARROS, Tainara Batista; SOUZA, Rita de Cássia de; EUCLIDES, Maria Simone. As políticas públicas para uma educação antirracista a partir das percepções e vivências de educadores/as infantis. **Revista UEMG. Perspectivas em Políticas Públicas**, v. 17, n. 32, p. –, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.36704/ppp.v17i32.8048>. Acesso em: 5 nov. 2025
- BRANDÃO, J. J.; FONSECA, R. L. A representação do negro em uma coleção de livros didáticos de Geografia. **Terr@ Plural**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 347–360, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/tp/article/view/1>. DOI: 10.5212/TerraPlural.v.13i2.0004. Acesso em: 5 nov. 2025.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 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**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 5 nov. 2025.
- BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. *Guia do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2020: critérios de avaliação das obras didáticas*. Brasília: MEC/FNDE, 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld>. Acesso em: 5 nov. 2025.

CAMPOS, Leonardo Lacerda; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. A implementação da Lei Federal nº 10.639/2003: o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira e o seu desdobramento no contexto escolar. **InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais**, [S.l.], 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/49100>. Acesso em: 5 nov. 2025

CASTRO, Maria Aparecida Dias. **Livro didático, racismo, antirracismo: inversões decoloniais sobre o currículo e o ensino de história no primeiro ciclo da educação básica**. 2021. Master's Thesis. Universidade do Estado da Bahia (Brazil). Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/9c85708c15cc5fe7716759e7e7aafd43/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>. Acesso em: 12 nov. 2025.

CM SILVA, C. M. Itinerário da prática pedagógica de valorização da identidade negra: experiências e implicações. *Revista Educação & Pesquisa*, 2019. Disponível em: <https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782019000100203>. Acesso em: 12 nov. 2025.

COSTA, Hellen Cristine da Silva. Análise dos livros didáticos de Geografia e a representatividade étnico-racial após 130 anos de abolição. **Mosaico**, v. 9, n. 15, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/mosaico/article/view/76906>. **Periódicos FGV**. Acesso em: 6 nov. 2025.

CUNHA JÚNIOR, Henrique Antunes; SOUSA, Maria Ismênia Leite de. As afrodescendências na formação de professores: uma proposta para um ensino de Geografia afroreferenciado. **Revista de Geopolítica**, v. 16, n. 5, 2022. DOI: 10.56238/revgeov16n5-020. Disponível em: <https://revistageo.com.br/revista/article/view/798>. Acesso em: 4 nov. 2025.

DA SILVA, Giselda Shirley; DA SILVA, Vandeir José; DA SILVA GONÇALVES, Maria Célia. Educação das relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03: Uma breve incursão histórica. **Revista Educação in loco**, 2021, 2.2: 34-55. Disponível em: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/88732210/479739445-libre.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2025.

DOMINGUES, Petrônio. A Lei 10.639/03 e o ensino: questões atuais sobre implementação. **Cadernos de Pesquisa**, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Lt3WYSFKr4b6KRmt5y8WK8d/>. Acesso em: 9 nov. 2025.

FERREIRA, Adínia Santana. **A história da África nos livros didáticos**: reflexões sobre o PNL D 2018. 2021. 262 f., il. Tese (Doutorado em História) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/42950>. Acesso em: 29 de Dez. 2025.

FERREIRA, Janaiára Maria de Paiva; TELES, Glauciana Alves; ARAÚJO, Raimundo Lenilde de. A Lei 10.639/03 como orientação político-pedagógica para uma educação antirracista na escola: possibilidades para decolonização do currículo.

Revista de Política e Gestão Educacional, v. 27, p. –, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v27iesp.1.17939>. Acesso em: 10 nov. 2025.

FONSECA, Alan Gomes; BARBOSA, Tulio. Estudo de unidade de livro didático de Geografia a partir de uma análise textual e interpretativa. **Observatorium: Revista Eletrônica de Geografia**, v. 15, n. 1, 2024. Disponível in: <https://seer.ufu.br/index.php/Observatorium/article/view/75668>. Acesso em: 10 nov. 2025.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38692>. Acesso em: 5 nov. 2025.

FRANCESCHI, Waleska Regina Becker Coelho De, et al. **Sobre a literatura infantil de temática africana e afro-brasileira**: uma pesquisa educacional baseada em arte. 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/257904>. Acesso em: 09 de Nov. 2025.

GARCIA, Valquiria; MARTINEZ, Rogério; GARCIA Wanessa. **Superação**: Geografia – 8º ano. 1. ed. São Paulo: Editora FTD, 2018.

G. B. SILVA; UJIIE, N. T. Implementação da Lei 10.639/03 na prática pedagógica da Educação Básica: estudo mediatizado pela Base de Dados SciELO. **Ensino & Pesquisa**, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/download/7201/5093/21292>. periodicos.unespar.edu.br. Acesso em: 14 nov. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?lang=pt>. Acesso em: 11 de Nov. 2025.

KABONGO, S. M. S. **A representação africana no ensino**: análise de livros propostos pelo PNLD 2020. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/47366>. Acesso em: 11 nov. 2025.

LOPES, Ana Monica Henriques. Múltiplos olhares sobre história única. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 385-409, 2018. DOI: 10.5965/2175180310252018385. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310252018385/9415>. Acesso em: 11 Nov. 2025.

MACEDO DA SILVA, Meryelle; FERREIRA DA SILVA, Rafael; CUNHA JÚNIOR, Henrique. O estudo das africanidades como instrumento de sistematização do ensino da história e cultura africana e afrodescendente. **Revista Interinstitucional**

Artes de Educar, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 161-178, 2023. DOI: 10.12957/riae.2023.73636. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/73636>. Acesso em: 20 nov. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2019. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=23KfDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT17&dq=MUNANGA,+Kabengele.+Rediscutindo+a+mesti%C3%A7agem+no+Brasil:+identidade+nacional+versus+identidade+negra.+Petr%C3%B3polis:+Vozes,+2019.&ots=lsAPv3DIFr&sig=qw7386AYDo23gtUtDDEjB3bmomg#v=onepage&q=MUNANGA%2C%20Kabengele.%20Rediscutindo%20a%20mesti%C3%A7agem%20no%20Brasil%3A%20identidade%20nacional%20versus%20identidade%20negra.%20Petr%C3%B3polis%3A%20Vozes%2C%202019.&f=false>. Acesso em: 08 de Nov. 2025.

OLIVEIRA, Ana Flávia Borges de; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. **Um olhar sobre o livro didático de Geografia do Ensino Fundamental II – PNLD 2014 e 2020: representações sociais dos negros africanos e da África**. *Boletim Paulista de Geografia*, v. 1, n. 111, p. 202-228, 2023. DOI: 10.61636/bpg.v1i111.3077. Disponível in: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/3077>. publicacoes.agb.org.br. Acesso em: 12 nov. 2025.

OLIVEIRA, Brenda Cardoso de; MELO, Clarice Nascimento de. Por uma educação antirracista: reflexões sobre o currículo de História para a promoção das relações étnico-raciais. **Revista Transversos**, v. –, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/transversos>. 2021.62640. Acesso em: 12 nov. 2025.

OLIVEIRA, Jurema. Africanidades e brasilidades: culturas e territorialidades. Vitória, ES : EDUFES, 2023. 225 p. : il. ; 21 cm. - (Coleção Pesquisa Ufes ; 36). 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/7d6a1794-b891-4712-a5ad-0745affb6cc9/content>. Acesso em: 5 nov. 2025.

PEIXOTO, Márcia Maria Silva; AMORIM, Aldieris Braz Caprini. Uma proposta de formação continuada em africanidades para professores do ensino fundamental – anos iniciais. **Educere – Revista da Educação da UNIPAR**, v. 23, n. 2, 2023. DOI: 10.25110/educere.v23i2.2023-013. Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/10117>. Acesso em: 12 nov. 2025.

PESTANA, Cristiane Veloso de Araujo. As africanidades na literatura infantil contemporânea. **Revista Crioula**, São Paulo, v. 14, n. 1, 2020. DOI: 10.11606/issn.1981-7169.crioula.2020.170170. Disponível em: <https://revistas.usp.br/crioula/article/view/170170>. Acesso em: 12 nov. 2025.

RAMOS, F. R. **Práticas pedagógicas antirracistas como enfrentamento ao racismo estrutural: estudo em escola pública**. *Seconba*, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/seconba/article/download/19092/12589/59697>. Acesso em: 12 nov. 2025.

ROZA, Luciano Magela. VALORIZAÇÃO DE PERSONAGENS NEGROS COMO CONTEÚDO CURRICULAR NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 1, n. 10, p. 123–149, 2015. DOI: 10.7867/1809-0354.2015v1n10p123-149. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4575>. Acesso em: 27 nov. 2025.

SANTOS, Ester Cardoso dos; COSTA, Israel Esteban Muñoz da; BATISTA JÚNIOR, Carlos Alberto Oliveira. **A abordagem da África no livro didático de Geografia**. Anais do 14.º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia: Políticas, Linguagens e Trajetórias, 2019. Disponível in: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/2926>. Acesso em: 12 nov. 2025.

SANTOS, Paulo da Silva; FERNANDES, Maria José Costa. Cultura afro-brasileira no livro didático e nas aulas de Geografia: perspectiva de alunos do 7.º ano de uma escola pública de Mossoró-RN. **Revista de Ensino de Geografia**, v. 15, n. 28, 2024. DOI:10.14393/REG-v15-2024-78349. Disponível in: <https://seer.ufu.br/index.php/revistadeensinodegeografia/article/view/78349>. Acesso em: 12 nov. 2025.

SILVA, Carlos Eduardo de Araújo; NÓBREGA, Ivanalda Dantas da. Olhares sobre a África e o sujeito negro nos livros didáticos de Geografia. **Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**, 2025. DOI:10.5007/2359-1870.2025.e105282. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/view/105282>. Acesso em: 12 nov. 2025.

SILVA, Daniel do Vale. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de geografia**: desafios e possibilidades para uma educação antirracista na rede estadual de ensino no município de Abreu e Lima, Pernambuco.2021.66f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Licenciatura em Geografia) -Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Recife. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/715/A%20educa%20c3%a7%20das%20rela%20c3%a7%20b5es%20c3%a9tnico-raciais%20no%20ensino%20de%20geografia%20desafios%20e%20possibilidades%20para%20uma%20educa%20c3%a7%20antirracista%20na%20rede%20estadual%20de%20ensino%20no%20munic%20adpio%20de%20Abreu%20e%20Lima%20Pernambuco.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 nov. 2025.

SILVA, Marcelo Donizete da. **Epistemologia e Educação étnico-racial: análise dos manuais didáticos do Ensino Fundamental de Mariana-MG**. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 19, n. 40, p. 172-195, jan./abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i40.3749>. Acesso em: 16 de Fev. 2026.

SILVA, Marcelo Donizete da; QUIRINO, Kátia Maria dos Santos. A difusão da cultura negra e sua interface na formação de professores da EJA: uma análise sobre as questões étnico-raciais nas escolas de Mariana, MG. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 153-166, jan./abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbfp.v12i23.304>. Acesso em: 16 de Fev. 2026.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 12 nov. 2025.

SOARES, A. AFRICANIDADES, DANÇA E COOPERAÇÃO NA ESCOLA. **Cadernos do GIPE-CIT**, [S. l.], n. 42, p. 189–204, 2020. DOI: 10.9771/cadgipecit.42.2019.35375. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/gipe-cit/article/view/35375>. Acesso em: 27 nov. 2025.

SOUSA, Ana Maria; SANTOS, José Carlos. **Metodologia de pesquisa: fundamentos, técnicas e aplicações**. Porto Alegre: Editora Científica, 2020.

TOLENTINO, Luana. *Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. ISBN 978-8571607125. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=yxo5EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=TOLENTINO,+Luana.+Outra+educa%C3%A7%C3%A3o+%C3%A9+poss%C3%ADvel:+feminismo,+antirracismo+e+inclus%C3%A3o+em+sala+de+aula.+Belo+Horizonte:+Mazza+Edi%C3%A7%C3%B5es,+2018.+ISBN+978-8571607125.+&ots=tLZkGpn0qh&sig=VWKFxmJvM2c9IjaVXDRnb9CEdag#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 12 nov. 2025.

TONINI, Víctor; GOULART, Helena. **O livro didático como instrumento pedagógico no século XXI: entre tradições e inovações**. São Paulo: Editora Contexto, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/171367/001056606.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 nov. 2025