



# **A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO PROCESSO DE FORMAÇÃO-ATUAÇÃO DOCENTE: UM DEBATE SOBRE A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO NO ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PIBID**

Luana Ferrera Correia<sup>1</sup>

## **RESUMO**

O artigo em tela tem como objetivo analisar o contexto de implementação da Lei 10.639/03 na formação-atuação de professores de Geografia, a partir das experiências desenvolvidas pelo Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio. Fundamentado em uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, o estudo articula teoria e prática docente sob a perspectiva crítica e emancipatória da educação para as relações étnico-raciais. As ações investigativas envolveram oficinas e a realização de um roteiro geográfico pela região da Pequena África, no Rio de Janeiro. Os resultados apontam que a integração entre universidade e escola pública potencializa a formação de professores comprometidos com uma educação geográfica antirracista e para a descolonização do currículo, ao promover a ressignificação do espaço urbano, a ampliação do repertório teórico-metodológico com base nos referenciais teórico-metodológico das Geografias Negras e a construção de práticas pedagógicas voltadas à equidade racial. Conclui-se que o PIBID constitui um espaço estratégico para o fortalecimento da implementação da Lei 10.639/03 no ensino de Geografia.

**Palavras-chave:** Formação docente, Educação geográfica antirracista, roteiro geográfico, Lei 10.639/03, Pequena África.

## **ABSTRACT**

This article aims to analyze the implementation of Law 10.639/03 in the training and professional practice of Geography teachers, based on the experiences developed by the PIBID/PUC-Rio Geography Subproject. Grounded in a qualitative, exploratory, and descriptive approach, the study articulates theory and teaching practice from a critical and emancipatory perspective on education for ethnic-racial relations. The research involved workshops and the realization of a geographic field route through the Pequena África area in Rio de Janeiro. The results indicate that the integration between universities and public schools enhances the education of teachers committed to an anti-racist geographical education and to the decolonization of the curriculum, by promoting the re-signification of urban space, expanding the theoretical and methodological repertoire inspired by Black Geographies, and fostering pedagogical practices aimed at racial equity. It is concluded that PIBID constitutes a strategic space for strengthening the implementation of Law 10.639/03 in the teaching of Geography.

**Keywords:** Teacher education, Anti-racist geographical education, Geographic field route, Law 10.639/03, Pequena África.

---

<sup>1</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – RJ, [luana.geo@gmail.com](mailto:luana.geo@gmail.com)



## INTRODUÇÃO

O debate acerca dos desafios e possibilidades que envolvem a educação na perspectiva das relações étnico-raciais e antirracistas vem ganhando maior visibilidade no campo da formação de professores nas últimas décadas. A centralidade dada a essa temática tem como eixo norteador a Lei Federal 10.639/03, dispositivo legal que, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.634/96 - tornou obrigatório a inclusão do ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da Educação Básica<sup>2</sup> (BRASIL, 2003).

Gomes (2017) destaca que a referida lei representa um marco histórico na trajetória de luta do Movimento Negro Brasileiro, bem como de intelectuais e pesquisadores envolvidos nos debates acerca da questão racial. No campo da educação, o Movimento Negro vem atuando ao revelar o silenciamento do Estado brasileiro nas disparidades do processo de escolarização da população negra, bem como o papel da escola na reprodução das desigualdades raciais. A Lei 10.639/03 se insere em um grupo de políticas de ação afirmativa que, juntamente com as políticas de democratização do acesso e permanência no ensino superior, busca produzir respostas ao racismo e seus efeitos na sociedade brasileira. O texto expresso na Lei aponta que:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Parágrafo 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Parágrafo 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e História Brasileira. (BRASIL, 2003)

Apesar dos avanços, a implementação da referida lei ainda enfrenta desafios, como a falta de formação adequada para os educadores e a resistência institucional em incorporar plenamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Nesse sentido, tomaremos como fio condutor para este ensaio os efeitos da Lei 10.639/03 no

---

<sup>2</sup> Em 2008, a Lei nº 10.639/03 foi alterada para a Lei 11.645/08, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas, no Brasil. Essa lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ampliando o escopo de conteúdos que devem ser ensinados nas disciplinas de História, Artes e Literatura, entre outras.



nos percursos que orientam a formação de estudantes da educação básica e da licenciatura em Geografia, na perspectiva da educação geográfica antirracista.

Ao analisar como a temática racial é abordada na Geografia, Santos (2013) sinaliza que o final do século XX foi marcado por uma “multiplicização de perspectivas teóricas e epistemológicas” em diversos campos do conhecimento científico. No Brasil, esta tendência impulsionou a chamada Geografia Crítica, na década de 1970, que inspirada no marxismo possibilitou a abertura de uma pluralidade de enfoques e temas para a Geografia Brasileira. O autor aponta que

Esta tendência da Geografia na verdade acompanha um movimento mais global da sociedade: o processo de democratização, ainda que contraditoriamente embebido num recrudescimento de tendências conservadoras e combinado com o agravamento das desigualdades sociais, vez por outra abre brechas para falar vozes caladas tanto pelas forças conservadoras quanto por aquelas ditas progressistas. Este movimento, que é político e também teórico/científico, traz novos temas e preocupações para dentro do escopo da Geografia, implica sua revisão, provoca inserções e releituras de um conhecimento cuja produção e cujo ensino escolar, cada vez mais buscam compatibilizar e contemplar ‘tanto na visão descritivo-analítica [...] quanto na perspectiva intervencionista na busca de equacionamento de problemas socioespaciais e socioambientais’ (SANTOS, 2013, p.21).

A partir de um levantamento sobre a atuação do Movimento Negro Brasileiro no campo da educação, Santos (2015) destaca que as desigualdades raciais “não são fruto de eventualidades, acasos, ou apenas herança histórica do passivo da escravidão a que os africanos trazidos para o Brasil foram submetidos, mas, sim, de complexas prática associadas ao racismo, em toda a trajetória educacional” (SANTOS, 2015, p. 318). Assim, no âmbito do ensino de Geografia, a Lei 10.639/03 impulsionou professores de Geografia de todo o Brasil a se preocuparem com o tratamento das temáticas apontadas pela referida Lei, possibilitando assim, um movimento de renovação das práticas e uma releitura dos conteúdos e das orientações curriculares.

Aspectos ligados à questão racial integram os conteúdos programáticos do ensino escolar de Geografia, mas, a agenda colocada pela Lei 10.639, enquanto conquista das lutas históricas do Movimento Negro no Brasil, enseja a revisão da forma como o ensino desta disciplina vem contemplando (ou não) tais problemáticas: A Lei busca rever currículos, rever conteúdos e rever práticas pedagógicas. Ela enseja uma reflexão crítica acerca de como essas questões são tratadas dentro do ensino de Geografia, no intuito de que este saber, fundamental na construção de visões de mundo, comportamentos e posicionamentos, contribua com o projeto de “educar para a igualdade racial”. (SANTOS, 2013, p. 22)

Neste sentido, Guimarães (2020) sinaliza que é fundamental destacar o protagonismo e a representatividade da população negra, retirando-a “da condição de invisibilizados,



inferiorizados e não protagonistas na construção da sociedade e conseqüentemente do espaço geográfico” (GUIMARÃES, 2020, p. 303). Esse processo exige, portanto, uma profunda releitura da teoria e da prática docente, especialmente no que se refere à estrutura dos currículos e às concepções que orientam a formação e a atuação de professores. A presença negra nos conteúdos escolares não pode se restringir a datas comemorativas ou a abordagens pontuais, mas precisa atravessar as epistemologias, metodologias e narrativas que sustentam o ensino de Geografia.

Assim, a descolonização do currículo, como propõe Nilma Lino Gomes, implica reconhecer e valorizar saberes, experiências e memórias historicamente silenciadas, deslocando o olhar eurocentrado e promovendo uma educação comprometida com a pluralidade e a justiça social. Formar professores sob essa perspectiva significa não apenas rever o que se ensina, mas, sobretudo, como e por que se ensina, assumindo o currículo como território político de disputa e de produção de sentidos sobre o mundo.

Lima e Rodrigues (2023) apontam que a geografia escolar exige constantes atualizações tanto no campo epistemológico quanto nos percursos metodológicos que envolvem esse componente escolar. Segundo os autores, “na sala de aula, o diálogo entre saberes e conhecimentos guia tais atualizações, (re) orientando a geografia que se ensina em renovadas e enriquecedoras direções.” (LIMA e RODRIGUES, 2023, p. 26). Nesse sentido, é fundamental que se estabeleça, no campo teórico um diálogo entre a Geografia, o campo de estudos das relações étnico-raciais e da formação docente, e no campo da prática um compromisso com a superação do racismo na nossa sociedade, de modo geral, e no espaço escolar, em específico. Desta maneira, nosso movimento parte do interesse em ampliar o nosso olhar para a pluralidade de temas que envolvem e atravessam a ciência geográfica, proporcionando aos nossos estudantes outras possibilidades de leitura de mundo.

Diante do exposto e, considerando que a relação entre formação e atuação docente deve ser compreendida como um processo contínuo que articula diferentes sujeitos e saberes, o presente artigo tem como objetivo analisar como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>3</sup> vem atuando no processo de interpretação e implementação da Lei 10.639/03 através das ações dos Subprojetos de Geografia. A escolha pelo PIBID se justifica pelo caráter potencial do Programa em articular, no campo da prática, diferentes atores

---

<sup>3</sup> O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, tem como objetivo promover a iniciação à docência, fortalecendo a formação de professores em nível superior e contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica pública no Brasil. O programa busca inserir os estudantes dos cursos de licenciatura no cotidiano das escolas públicas de educação básica, favorecendo a articulação entre teoria e prática e o aperfeiçoamento da formação docente.



envolvidos no processo de formação-atuação docente – licenciandos, professores da educação básica e do ensino superior, coordenadores pedagógicos, direção da escola, dentre outros – assim como a maior conexão entre a universidade e a escola pública. A referida análise se insere na pesquisa de doutoramento em Geografia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), que busca dialogar com o campo das políticas públicas educacionais, a formação de professores e a educação para as relações étnico-raciais.

Para contemplar o objetivo do presente artigo, serão apresentados os desdobramentos do projeto “Cartografias da Negritude”, uma atividade extensionista desenvolvida pelo Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-RIO em parceria com a Escola Municipal Cristiano Hamann, localizada no bairro da Gávea, Zona Sul do Rio de Janeiro. A atividade teve como eixo-central o trabalho de campo enquanto instrumento didático-metodológico essencial na formação de professores.

Destarte, o nome do projeto faz referência à perspectiva que Munanga (2009) apresenta sobre o termo *negritude*, compreendido não apenas como uma afirmação estética ou identitária, mas como uma postura política e epistêmica de enfrentamento ao racismo e às estruturas de dominação colonial. Para o autor, a negritude emerge como movimento de reconstrução da autoestima coletiva e de valorização da história e da cultura negra, rompendo com a lógica de inferiorização que marcou séculos de colonização e escravidão.

Ao recuperar esse sentido, o projeto propõe ressignificar o lugar do sujeito negro na produção do conhecimento e na leitura do espaço geográfico, deslocando-o da condição de objeto para o de sujeito de sua própria história. Assim, evocar a negritude é também reivindicar um modo outro de ver, sentir e narrar o mundo — um gesto que se inscreve na luta pela descolonização dos currículos e pela construção de uma educação geográfica antirracista e emancipatória.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa se inscreve no campo da abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, orientada por uma perspectiva crítica e emancipatória dos processos que envolvem a formação-atuação docente. A escolha por essa abordagem se justifica pela necessidade de compreender os sentidos e as práticas construídas nos processos formativos de professores de Geografia, sobretudo no que tange à implementação da Lei 10.639/03 e à construção de um currículo descolonizado e antirracista a partir das experiências do PIBID.



Considerando o recorte dado ao presente artigo, foram realizados os seguintes caminhos metodológicos: (I) Levantamento do referencial teórico e dos documentos oficiais que tratam sobre o processo de formação-atuação docente, a educação para as relações étnico-raciais e o PIBID; (II) Análise do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio; (III) Oficinas de leitura crítica e afirmativa do espaço urbano carioca, com base nos fundamentos teóricos-epistemológicos das Geografias Negras; (IV) Organização de um roteiro geográfico<sup>4</sup> pela região da Pequena África, envolvendo os licenciandos do PIBID/Geografia – PUC-Rio e os professores da escola parceira; (V) Realização do roteiro geográfico pela Pequena África.

A metodologia envolve, ainda, ações futuras como: (VI) Produção de material didático e digital sobre a experiência de ensino antirracista em contextos urbanos, baseado na experiência dos roteiros geográficos realizados com estudantes da rede pública de ensino do Rio de Janeiro; (VII) Organização do quadro conceitual, com orientações para proposta de reformulação dos cursos de formação de professores, visando a sua adequação ao texto da Lei 10.639/03.

A escolha da região da Pequena África para a realização do roteiro geográfico se justifica pelo potencial educativo, histórico e simbólico desse território na compreensão das dinâmicas urbanas e das memórias afro-brasileiras na cidade do Rio de Janeiro. Localizada na zona portuária, essa região abriga lugares emblemáticos como o Cais do Valongo, o Instituto dos Pretos Novos, o Largo de São Francisco da Prainha, a Pedra do Sal e o Museu da História e da Cultura Afro-Brasileira (MUHCAB), que guardam vestígios da presença e da resistência negra na formação da cidade. Denominada “Pequena África” por Heitor dos Prazeres no início do século XX, a área consolidou-se como um espaço de sociabilidade e de expressão cultural da população negra, onde se mantiveram vivas tradições, religiosidades e manifestações artísticas que compõem a identidade carioca.

Nesse mesmo circuito, o Projeto NegroMuro se insere como uma extensão contemporânea dessa herança, funcionando como importante dispositivo de leitura do espaço urbano e de valorização da memória. Idealizado pelo muralista Fernando Cazé e pelo produtor cultural e pesquisador Pedro Rajão, o projeto transforma muros e fachadas em suportes de narrativas visuais que resgatam personagens e histórias negras invisibilizadas, estabelecendo diálogos entre arte, território e educação. Ao realizar o mapeamento da memória negra por meio

---

<sup>4</sup> Nomeamos de Roteiro Geográfico o trabalho de campo aqui proposto e realizado em homenagem ao professor João Baptista Ferreira de Mello (*in memoriam*), que assim cunhou seus inúmeros Roteiros Geográficos do Rio, projeto de extensão que realizou junto a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que mobilizou centenas de pessoas pelas ruas do Rio em busca do conhecimento de suas geografias e histórias



da arte urbana, o NegroMuro rompe com o padrão estético hegemônico predominante na paisagem carioca e propõe novas formas de ver e sentir a cidade. Presente no percurso da Pequena África, o mural em homenagem a Conceição Evaristo torna-se ponto de encontro entre *escrevivência* e espaço urbano, convidando professores e estudantes a refletirem sobre a presença negra na construção do Rio de Janeiro. Assim, o projeto se afirma como uma prática espacial de resistência e como um dispositivo pedagógico potente para promover uma educação geográfica crítica, sensível e antirracista. (Figura 1)

**Figura 1** – Projeto NegroMuro e Estátua de Mercedes Baptista – Largo da Prainha



Fonte: Arquivo Pessoal

A presença do mural em homenagem à escritora Conceição Evaristo, por exemplo, convida à reflexão sobre a *escrevivência* e sobre a potência da arte urbana na construção de uma educação geográfica sensível, crítica e antirracista. Assim, o roteiro pela Pequena África possibilitou aos estudantes da educação básica e aos bolsistas de iniciação à docência experienciar o espaço como território de memória e resistência, ampliando o olhar para as múltiplas existências que compõem o tecido urbano carioca.



## **Cartografias Negras – o roteiro geográfico como possibilidade para uma educação geográfica antirracista**

Resgatar e valorizar as identidades étnico-raciais, reconhecendo a sua importância no processo de formação e organização do espaço geográfico brasileiro, deveria ser um compromisso ético e pedagógico de todos os professores que atuam na educação básica e no ensino superior. No entanto, observa-se que muitos docentes ainda encontram dificuldades em abordar o tema do racismo de forma crítica e estruturante em suas práticas pedagógicas. Seja pela ausência de formação específica, seja pelo receio de lidar com conflitos raciais ou pela naturalização de uma suposta neutralidade curricular, o fato é que o racismo segue se manifestando de forma insistente no cotidiano das escolas — nas relações entre estudantes, nas escolhas de conteúdos e até nos silêncios que perpetuam desigualdades.

Diante deste cenário, torna-se urgente repensar o papel da escola como espaço de produção de saberes e de combate às violências simbólicas, reconhecendo que ensinar Geografia implica também discutir poder, território, memória e pertencimento. Ao assumir uma perspectiva antirracista, o professor amplia sua capacidade de promover uma leitura crítica do mundo, permitindo que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e protagonistas da construção de um espaço mais justo e plural.

No sentido de apresentar aos estudantes da rede pública de ensino um encontro com geo-grafias negras da cidade do Rio de Janeiro, isto é, com a herança afro-brasileira pelo viés cultural (Guimarães, 2020), nos deparamos com o desafio de levar os estudantes para além dos limites da sala de aula. Essa travessia, mais do que um deslocamento físico, configura-se como uma experiência de descolonização do olhar, ao possibilitar que os sujeitos da educação reconheçam, nos espaços da cidade, marcas da presença e da resistência negra historicamente silenciadas.

A proposta em tela alinha-se à perspectiva de uma educação geográfica antirracista e se relaciona ainda como uma proposta interdisciplinar, comprometida em promover leituras críticas do território e em valorizar os saberes e memórias afro-brasileiras que estruturam o urbano carioca. Guimarães (2020) sinaliza que as propostas interdisciplinares contribuem para a construção de Geo-grafias Negras, que seriam a leitura das grafias ou marcas que são deixadas na sociedade no tempo-espaço. Por meio de diferentes linguagens, seria possível, por exemplo:

[...] - Aplicar de forma plena a Lei 10.639/2003 por meio de instrumentos didático-pedagógicos que ajudem a dar visibilidade e valorização da cultura e



da história dos africanos no Brasil e seus descendentes aproximando duas áreas do conhecimento dentro de uma perspectiva ser-espaço-tempo;  
- Promover aulas que apresentem discussões sobre conhecimentos que até então não faziam parte da vida dos estudantes, dos currículos escolares e que, por direito, os estudantes precisam ter acesso aos mesmos porque as histórias dos seus grupos de pertença;  
(GUIMARÃES, 2020, p.302)

Desta forma, o trabalho de campo se apresenta como uma prática essencial no ensino de Geografia, especialmente no estudo da geografia urbana e cultural. Essa metodologia de ensino possibilita a observação direta do espaço, suas dinâmicas e contradições, proporcionando uma experiência de aprendizagem significativa para os estudantes e para os professores em formação. No âmbito da geografia urbana e cultural, o trabalho de campo se destaca como uma ferramenta que enriquece a compreensão das relações sociais, das formas de organização espacial e das expressões culturais que moldam as cidades.

Ao analisar a importância do trabalho de campo na formação de professores de Geografia, Sacramento e Queiroz (2021) afirmam que

A universidade tem um compromisso com a mudança social do aluno, pois a construção do conhecimento promove uma discussão sobre como pensar as diferentes formas didáticas para desenvolver as capacidades necessárias para que os futuros docentes saibam repensar diversas práticas pedagógicas.  
(SACRAMENTO E QUEIROZ, 2021, p. 45)

Inspirados nas reflexões do pensador quilombola Antônio Bispo dos Santos, mais conhecido como Nêgo Bispo, compreendemos que a proposta do roteiro geográfico não se organiza segundo a lógica linear do “começo, meio e fim”, mas sim na circularidade do “começo, meio e começo”. Essa ideia foi tomada como princípio pedagógico e epistemológico da experiência: não há fim naquilo que se vive coletivamente, mas recomeços que se entrelaçam, que se reinventam e se desdobram em novas aprendizagens. Assim se estruturou o percurso — três grupos distintos, compostos por estudantes, bolsistas de iniciação à docência e professores, que pouco se esbarraram ao longo do trajeto, pois cada um realizou sua travessia em tempos e ritmos próprios, traçando caminhos singulares por entre os lugares de memória na Pequena África.

Participaram da atividade 120 estudantes do 8º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Christiano Hamann, nove bolsistas de iniciação à docência do PIBID/PUC-Rio e seis professores, sendo cinco da educação básica e uma professora do ensino superior, coordenadora do Programa. As despesas do campo foram custeadas com recursos provenientes de um projeto



de extensão universitária submetido à PUC-Rio<sup>5</sup>, o que viabilizou o deslocamento e reafirmou a potência da articulação entre universidade e escola pública na construção de práticas de educação geográfica antirracista. O roteiro incluiu cinco pontos principais: Largo de São Francisco da Prainha, Pedra do Sal, Cais do Valongo, Instituto dos Pretos Novos (IPN) e o Museu da História e da Cultura Afro-Brasileira (MUHCAB). Cada local visitado foi trabalhado como um espaço de memória e aprendizagem, permitindo que os estudantes conectassem o conteúdo estudado em sala às realidades históricas e culturais da cidade. (Figura 2)

**Figura 2** – Mural no entorno da Pequena África



Fonte: Arquivo Pessoal

No Largo São Francisco da Prainha, os estudantes iniciaram o roteiro observando as características do espaço: o casario antigo, as ladeiras e a movimentação local. Nesse ponto, duas paradas tiveram destaque. A primeira foi diante da estátua de Mercedes Baptista, primeira bailarina negra do Theatro Municipal, onde os professores discutiram sua trajetória e a importância da arte e da dança como formas de resistência e afirmação da identidade negra. Em seguida, o grupo conheceu o mural em homenagem à escritora Conceição Evaristo, realizado

<sup>5</sup> O Projeto “Caminhar com os olhos de ver: O Projeto NegroMuro como possibilidade para uma leitura afirmativa do espaço urbano carioca” foi submetido ao Edital do (IEAHu) para apoio à extensão universitária em contextos de vulnerabilidade (2025), desenvolvido em parceria com a minha orientadora, a Prof.<sup>a</sup> Dra. Rejane Rodrigues, professora do Departamento de Graduação e Pós-Graduação em Geografia da PUC-Rio e Coordenadora do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio.



pelo Projeto NegroMuro. O mural foi apresentado como exemplo de ação artística que transforma o espaço urbano em suporte de memória e visibilidade. Os estudantes reconheceram na obra uma representação da valorização da literatura afro-brasileira e relembrou a leitura de textos da autora em sala de aula, fortalecendo a conexão entre geografia, arte e literatura. (Figura 3 e 4)

**Figura 3 e 4** – Estudantes no Largo da Prainha.



Fonte: Arquivo pessoal

Na Pedra do Sal, os estudantes refletiram sobre a relação entre o espaço, a religião e a cultura. Os bolsistas do PIBID/PUC-RIO explicaram que o local, hoje conhecido pelas rodas de samba e pelas manifestações culturais afro-brasileiras, foi também um importante ponto do comércio portuário e da presença negra na cidade desde o período colonial. O grupo discutiu o processo de ressignificação do espaço — de um antigo local de trabalho escravizado à condição atual de território sagrado e de celebração da ancestralidade. Essa visita ajudou os estudantes a compreenderem o conceito de território vivido e a reconhecerem a cidade como um conjunto de espaços com significados múltiplos. (Figura 5)



**Figura 5 – Pedra Sal**



Fonte: Arquivo pessoal

O Cais do Valongo, reconhecido pela UNESCO como Patrimônio Mundial da Humanidade, foi um dos pontos de maior impacto para os estudantes. No local, professores e bolsistas contextualizaram o papel do cais como principal porto de desembarque de africanos escravizados nas Américas e discutiram o processo de apagamento e posterior redescoberta do sítio arqueológico durante as obras de revitalização da zona portuária. Os estudantes observaram o pavimento original e refletiram sobre a importância do reconhecimento desse espaço como parte da história brasileira. A visita estimulou o debate sobre memória, patrimônio e reparação histórica, conectando o estudo da Geografia às discussões sobre direitos humanos e justiça social. (Figura 6)



**Figura 6 – Cais do Valongo**



Fonte: Arquivo pessoal

No Instituto dos Pretos Novos, os estudantes conheceram o espaço que abriga o antigo Cemitério dos Pretos Novos, onde eram enterrados africanos que não resistiam à travessia atlântica. Guiados pelos bolsistas e professores, observaram as escavações visíveis no solo e as exposições que tratam da história do tráfico negreiro e da preservação da memória afro-brasileira. A visita foi um dos momentos mais impactantes do roteiro. Os estudantes demonstraram respeito e interesse ao perceber que o cemitério é também um arquivo da história, e que a lembrança dos Pretos Novos é essencial para compreender a formação da sociedade brasileira. (Figura 7)



**Figura 7** – Instituto dos Pretos Novos



Fonte: Arquivo pessoal

No Museu da História e da Cultura Afro-Brasileira (MUHCAB) os estudantes conheceram exposições que abordam o protagonismo negro na formação do Brasil, em diferentes áreas como arte, política, religiosidade e cultura. O espaço foi apresentado como símbolo da valorização e celebração da história afro-brasileira, complementando as experiências anteriores, marcadas pelo contato com lugares de dor e resistência. Durante a visita, o grupo também pôde visualizar outros murais do Projeto NegroMuro presentes no entorno do museu, entre eles o que homenageia a Revolta dos Malês, importante episódio de resistência negra ocorrido em Salvador, em 1835. Essa observação permitiu discutir as diferentes formas de registro da memória no espaço urbano — seja por meio de museus, sítios históricos ou intervenções artísticas — e reforçou o papel da arte como instrumento de educação e visibilidade das lutas negras. (Figura 8)



**Figura 8** – Museu da História e da Cultura Afro-Brasileira (MUHCAB)



Fonte: Arquivo pessoal

O conjunto das atividades realizadas no roteiro geográfico pela Pequena África evidenciou o potencial formativo do trabalho de campo como prática interdisciplinar capaz de articular os conteúdos curriculares à realidade vivida pelos estudantes. A experiência permitiu compreender o espaço urbano como lugar de memórias, identidades e disputas simbólicas, tornando visíveis as contribuições da população negra no processo de produção da cidade do Rio de Janeiro. Além disso, a participação conjunta de estudantes, bolsistas de iniciação à docência e professores possibilitou um processo de formação docente em movimento, no qual se exercitaram a escuta, a mediação e a produção coletiva de novas Geografias. O roteiro geográfico reafirmou, portanto, o compromisso do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio com uma educação geográfica antirracista, crítica e sensível às múltiplas experiências que constituem o espaço urbano carioca. Levar os estudantes para conhecerem essa região da cidade é importante pois nela podemos perceber “o movimento negro transformando os lugares de horror da escravidão em lugares de memória corporificados e, concomitante, a reafirmação das agências negras através das formas espaciais como uma pedagogia territorial da luta antirracista” (OLIVEIRA, 2019, p.12).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cidade do Rio de Janeiro é atravessada por símbolos que, historicamente, contribuíram para a invisibilização das contribuições dos povos negros e indígenas na construção do espaço urbano. Esculturas, estátuas, nomes de ruas e monumentos enaltecem majoritariamente figuras tidas como “heróis nacionais” — em sua maioria homens brancos vinculados ao colonialismo, à escravidão e ao militarismo. Essa narrativa hegemônica revela uma intencionalidade: ao destacar determinadas personalidades, busca-se apagar a diversidade e silenciar as vozes dos grupos subalternizados que também forjaram a cidade.

Bucando romper com o padrão estético hegemônico, o roteiro geográfico pela Pequena África configurou-se como uma experiência pedagógica e formativa potente, ao articular educação, território e memória em uma perspectiva crítica e antirracista. A atividade possibilitou aos estudantes compreender o espaço urbano como expressão das relações sociais, culturais e históricas, reconhecendo o papel central da população negra na formação da cidade e do país. Ao percorrerem lugares de memória, os alunos tiveram a oportunidade de confrontar as ausências e silenciamentos da história que história não conta e de identificar, nas ruas e nos muros da Pequena África, as marcas de resistência que estruturam o território negro.

A proposta reafirmou o papel do trabalho de campo como metodologia essencial no ensino de Geografia, pois permite a articulação entre teoria e prática, o exercício da observação crítica e o desenvolvimento de uma leitura sensível e contextualizada do espaço. A experiência também evidenciou a importância do diálogo entre universidade e escola pública, fortalecendo o vínculo entre formação inicial de professores e educação básica, possibilitando a construção coletiva de práticas pedagógicas voltadas à equidade racial e à valorização das memórias negras.

Nesse processo, os bolsistas de iniciação à docência atuaram como mediadores do conhecimento, experimentando situações reais de ensino, exercitando a escuta e a mediação pedagógica junto aos estudantes e professores. O campo constituiu-se, assim, como um espaço de formação compartilhada, em que todos — licenciandos, docentes e discentes — aprenderam a ler a cidade com novos referenciais e a reconhecer o território como lugar de memória e identidade. A lógica de “começo, meio e começo”, proposta por Nêgo Bispo, sintetiza o sentido dessa experiência: a atividade de campo não se encerra no retorno à escola, mas se prolonga nas discussões, nas produções e nas reflexões que emergem a partir dele. Cada visita, cada escuta e cada reflexão se tornaram pontos de partida para novos recomeços, reafirmando o



compromisso com uma educação geográfica antirracista, ancorada na valorização dos saberes locais e no direito de todos a se reconhecerem na história e no espaço que habitam.

A experiência extensionista do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio evidenciou a criação de espaços formativos que articularam teoria e prática docente, alinhados aos princípios da Lei 10.639/03. As oficinas e os roteiros geográficos inspirados no Projeto NegroMuro promoveram uma ressignificação dos saberes geográficos sob uma perspectiva antirracista e descolonizadora, contribuindo para a inserção efetiva das relações étnico-raciais no currículo escolar. Nesses encontros, três categorias analíticas emergiram com destaque:

- (1) a ressignificação afirmativa do espaço urbano, por meio das representações negras promovidas pelo Projeto NegroMuro;
- (2) a ampliação do repertório teórico-metodológico, com base nas contribuições das Geografias Negras;
- (3) a construção de práticas pedagógicas antirracistas, ancoradas na valorização da cultura afro-brasileira e na problematização das ausências históricas da população negra nos currículos da educação básica e do ensino superior.

As intervenções artísticas do Projeto NegroMuro mostraram-se fundamentais na valorização das identidades afro-brasileiras, atuando como dispositivos de leitura e reescrita do espaço urbano. Os resultados indicam que a parceria entre universidade e escola pública, viabilizada por programas como o PIBID, é essencial para consolidar práticas educativas comprometidas com a justiça racial, com a implementação efetiva da Lei 10.639/03 e com a formação de professores capazes de enfrentar o racismo por meio de uma prática pedagógica contextualizada, crítica e emancipadora. A experiência analisada demonstra que a efetivação dessa lei no ensino de Geografia requer currículos descolonizados, metodologias participativas e práticas formativas que aproximem os estudantes das realidades territoriais e das memórias que estruturam o espaço vivido.

A atuação do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio, ao articular formação docente, arte urbana e educação antirracista, revelou-se uma estratégia potente de valorização da memória e da identidade negra nos espaços escolares. Como desdobramentos, propõe-se o desenvolvimento de materiais didáticos, a produção de roteiros pedagógicos e o aprofundamento de pesquisas que fortaleçam a presença da temática étnico-racial na formação de professores e consolidem a educação geográfica como campo de práticas emancipatórias e antirracistas.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BISPO SANTOS, Antonio. Colonização, Quilombos: modos e significados. **Teresina: Editora COMEPI**, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 2 dez. 2024.

GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

\_\_\_\_\_. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2017.

GUIMARÃES, G. F. Geo-grafias Negras & Geografias Negras. Revista da ABPN, v. 12, n. Ed. Especial – **Caderno Temático: “Geografias Negras”**, abril de 2020, p. 292-311.

LIMA, I. G.; RODRIGUES, R. C. A.. O letramento da paisagem: as narrativas estéticas apresentadas à geografia escolar. In: As ciências humanas e suas metodologias: Desafios do século 21. ABREU, M. T. T. V.; RODRIGUES, R. C. A. (orgs.). 1 ed - Brasília, DF: **Colli Books**. 2023, p. 25-75.

MUNANGA, K. Negritude: usos e sentidos. Belo Horizonte: **Autêntica Editora**, 2009

OLIVEIRA, D.. Inscrição espacial do racismo e do antirracismo: a "Pequena África" como forma espacial de descolonização da área central e portuária do Rio de Janeiro. In: ENANPEGE, 2019, São Paulo. Anais. São Paulo: **Anpege**, 2019.

SANTOS, R. E. dos. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. In: Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o Negro na Geografia do Brasil. SANTOS, R.E. dos (org.). 3 ed., rev. ampl. – Belo Horizonte: **Autêntica Editora**, 2013 (Coleção Cultura Negra e Identidade).

\_\_\_\_\_. O ensino de Geografia e a Lei 10.639: Algumas discussões sobre o currículo. In: SACRAMENTO, A.C.R.; ANTUNES, C. da. F; FILHO, M.M. de S.. Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos. 1 ed. Rio de Janeiro: **Consequência**, 2015.