



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA
LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)
INSTITUTO DE HUMANIDADES – IH
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.**

**TECENDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS: O PIBID COMO
UM TERRENO FORMATIVO E REFLEXIVO**

**REDENÇÃO-CE
2025**

FRANCISCA ÉRICA SABINO DOS SANTOS

**TECENDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS: O PIBID COMO
UM TERRENO FORMATIVO E REFLEXIVO**

Monografia apresentada ao curso de licenciatura em Pedagogia do Instituto de Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Evaldo Ribeiro Oliveira

**REDENÇÃO - CE
2025**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Santos, Francisca Érica Sabino dos.

S235t

Tecendo práticas pedagógicas antirracistas: o PIBID como um terreno formativo e reflexivo / Francisca Érica Sabino dos Santos.
- Redenção, 2025.
56f: il.

Monografia - Curso de Pedagogia, Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Evaldo Ribeiro Oliveira.

1. Práticas pedagógicas. 2. PIBID. 3. Educação antirracista.
I. Título

CE/UF/BSP

CDD 370

FRANCISCA ÉRICA SABINO DOS SANTOS

TECENDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS: O PIBID COMO UM
TERRENO FORMATIVO E REFLEXIVO

Monografia apresentada ao curso de licenciatura em
Pedagogia do Instituto de Humanidades, da
Universidade da Integração Internacional da
Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Evaldo Ribeiro Oliveira

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Evaldo Ribeiro Oliveira

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB
(Orientador)

Prof. Dr. Luís Carlos Ferreira

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Profa. Dra. Rosângela Ribeiro da Silva

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof. Mestrando Antônio Jhonata de Oliveira Lima.

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Doutor Evaldo Ribeiro Oliveira por ter aceito traçar comigo a trajetória da escrita desta pesquisa, na qual resplandece a educação que acredito, luto e resisto para tornar-se real. Suas aulas sempre instigaram-me a questionar os saberes que são perpassados na escola, bem como o currículo que a define, isto revela a potencialidade que o mesmo carrega.

À todos os professores da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, por compartilhar ensinamentos e saberes substanciais que me fizeram construir a minha identidade docente. Assim, me tornei uma professora crítica e reflexiva, capaz de questionar as estruturas hierárquicas e assegurar cotidianamente, através do chão da sala de aula, o futuro de crianças negras. Essa trajetória me tornou potente porque, "sou uma, mas não sou só".

Às minhas companheiras de jornada acadêmica, Ariadne, Nágila e Shirley, a qual juntas construímos experiências enriquecedoras, compartilhando momentos inesquecíveis que nos fortaleceram e nos tornaram professoras politizadas. Tê-las neste percurso foi o que tornou possível permanecer na universidade, apesar dos inúmeros empecilhos. Obrigada!

Aos meus ancestrais, aos meus pais, por lutarem e abrirem caminhos para que eu pudesse ingressar na universidade e ser a primeira pessoa da família a conseguir chegar no ensino superior. Tudo o que sou carrega aquilo que vocês doaram para mim, principalmente para conseguir me formar em uma universidade pública e federal. Sou extremamente grata a vocês!

A todos os meus amigos que me apoiaram e me fortaleceram, sem vocês que são também a minha família, eu não teria energia vital para consolidar esse grande sonho.

Ao meu irmão, Ítalo Silveira, por acreditar no meu potencial, ser meu maior incentivador, abraçar minhas ideias e ajudar-me a concretizá-las. É um dos maiores privilégios da minha existência tê-lo para compartilhar tudo o que a vida nos envolve.

Agradeço o afeto a mim doado através da minha irmãzinha Aurora, a qual ilumina os meus dias e me faz lutar para proporcioná-la tudo aquilo que não tivemos. Ainda mais, abrir caminhos para que ela possa ocupar os lugares que ditam que não é para nós.

Por fim, sinto orgulho de mim, da mulher perseverante que não desistiu de si mesma, se reinventou, buscou forças e luta incessantemente contra o sistema, contra tudo e todos para voar. Para entender que sua potencialidade acadêmica é circular, sem ponto final. E ainda mais, entendeu que só o conhecimento é capaz de nos libertar.

Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político. (...) Nesse sentido, eu me torno a oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou.

Grada Kilomba (2019, p.28)

RESUMO

O sistema educacional brasileiro continua a vivenciar um cenário desigual, marcado por preconceitos persistentes, na qual o racismo reverbera no cotidiano escolar. Assim, urge a necessidade de uma educação com práticas pedagógicas antirracistas que promova a equidade e que possa assegurar a identidade das crianças negras. Nesse sentido, o programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se apresenta como um espaço para que possamos dialogar e refletir sobre isso. Por isso, a presente pesquisa tem como questão investigativa: as experiências com as práticas pedagógicas desenvolvidas no PIBID-Pedagogia, auxiliaram na promoção da educação antirracista? Tendo como objetivo geral compreender como as práticas pedagógicas desenvolvidas em minha experiência no Pibid-Pedagogia contribuíram para uma educação antirracista. Diante da relevância do tema, para a fundamentação teórica foram utilizados os estudos de Gomes (2012), Oliveira (2021), Silva (1999) e outros estudiosos. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, visto que analisa experiências, buscando suas implicações nos sujeitos, sendo também bibliográfica. Por fim, o estudo demonstra a importância de se ter uma intencionalidade pedagógica ancorada na lei.10639/03 e na EREER, refletindo assim, em uma prática antirracista. Isso porque as práticas descritas e analisadas, mostraram-se mister para a desconstrução de preconceitos, combate ao racismo e valorização da cultura africana e afro-brasileira com auxílio de diferentes recursos que deram sentido à práxis docente. Também demonstrando a importância do PIBID como espaço formativo e reflexivo. Dessa forma, a presente dissertação contribui para se pensar uma prática pedagógica mais justa, equitativa e antirracista.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. PIBID. Educação Antirracista.

ABSTRACT

The Brazilian educational system continues to experience an unequal scenario, marked by persistent prejudices, in which racism reverberates in the daily life of schools. Thus, there is an urgent need for education with anti-racist pedagogical practices that promote equity and can ensure the identity of Black children. In this sense, the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) presents itself as a space for us to dialogue and reflect on this. Therefore, this research has the following investigative question: did the experiences with pedagogical practices developed in PIBID-Pedagogy help in the promotion of anti-racist education? The general objective is to understand how the pedagogical practices developed in my experience in Pibid-Pedagogy contributed to an anti-racist education. Given the relevance of the theme, the theoretical foundation utilized studies by Gomes (2012), Oliveira (2021), Silva (1999), and other scholars. The research is characterized as qualitative, as it analyzes experiences, seeking their implications for the subjects involved, and it is also bibliographic. Finally, the study demonstrates the importance of having a pedagogical intentionality anchored in Law 10.639/03 and the National Curriculum Guidelines for Afro-Brazilian and African History and Culture (ERER), thus reflecting in an anti-racist practice. This is because the practices described and analyzed proved essential for the deconstruction of prejudices, the fight against racism, and the valorization of African and Afro-Brazilian culture with the help of different resources that gave meaning to teaching praxis. It also demonstrates the importance of PIBID as a formative and reflective space. In this way, this dissertation contributes to thinking about a more just, equitable, and anti-racist pedagogical practice.

Keywords: Pedagogical Practices. PIBID. Anti-Racist Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	3
2. PIBID: UM TERRENO PARA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	6
3. A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS.....	10
4. CURRÍCULO E DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA.....	13
5. DO PLANEJAMENTO À AÇÃO: A INTENCIONALIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA.....	19
6. METODOLOGIA.....	22
6.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	22
6.2 LOCAL DE PESQUISA.....	24
7. O PIBID E A IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTA NA ESCOLA CAMPO: EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS.....	50

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é fruto das experiências construídas enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), nas rédeas do Subprojeto do Curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). A pesquisa se embasa em meu inquietamento como educadora em formação que busca por uma educação que reconhece as diferenças, aceita-as e valoriza a diversidade identitária dos indivíduos.

Nesse sentido, é mister elucidar que o sistema educacional brasileiro continua a vivenciar um cenário desigual, marcado por preconceitos persistentes, no qual o racismo reverbera no cotidiano escolar. Com isso, as crianças negras são colocadas como inferiores devido à sua cor de pele. Ademais, os traços negroides dessas crianças são desmerecidos ao ponto de elas negarem a própria identidade e não conseguirem se enxergar como negros/as, porque sempre lhes são impostos vários adjetivos pejorativos, e isso, por muitas vezes, é reforçado em sala de aula.

Diante disso, é cabível ressaltar que essas violências resultam do processo histórico de colonização do Brasil, que instaurou princípios do eurocentrismo em todos os âmbitos da sociedade, trazendo a desvalorização dos corpos não brancos e mazelas irreparáveis para os corpos “subalternizados”, como a população negra. Diante dessa conjuntura, faz-se urgente a implementação de propostas pedagógicas antirracistas que busquem a valorização cultural étnica no ensino-aprendizagem, podendo assim contribuir para o respeito às diversidades e para o reconhecimento da identidade negra.

Nessa perspectiva, trabalhar como bolsista no PIBID-Pedagogia, que tem como foco a Educação das Relações Étnico-raciais (ERER), instigou-me ainda mais a buscar construir práticas pedagógicas que incitem o empoderamento e reconhecimento das crianças enquanto negros/as, bem como no combate ao racismo.

A escola deve ser um espaço que aceita, respeita, reconhece as diferenças e preza por uma abordagem curricular étnico-racial, ao invés de escancarar as violências. À vista disso, faz-se imprescindível uma educação com práticas pedagógicas antirracistas que promova a equidade e que possa assegurar a identidade das crianças negras.

O processo de autoconhecimento identitário é doloroso, pois crescemos com o ideário de que tudo que é negro/preto é ruim. Logo, qual criança quer se perceber com essa cor de pele? Sendo assim, reconhecer-me enquanto uma mulher negra foi um processo marcado por muita resistência, porque compreender que os diversos comentários e atitudes proferidas a mim eram racistas foi desolador. Partindo do ponto de que sou uma mulher negra de pele não retinta, ainda assim, o racismo impacta sobre a minha vida e me traz mazelas irreparáveis, portanto, pode-se perceber o quanto a estrutura racista é dilacerante.

Com base nisso, a motivação principal deste trabalho é de cunho pessoal, por me reconhecer enquanto uma mulher negra que sofreu, enquanto criança, diferentes tipos de atitudes racistas em todos os âmbitos educacionais. E nos dias atuais, tenho a consciência das implicações de ações voltadas para a temática racial dentro dos âmbitos escolares, tanto para o combate ao racismo quanto na formação da identidade dos sujeitos. Dessa forma, não ter tido uma referência negra em meu percurso escolar, principalmente atitudes que evidenciassem a importância de se reconhecer e se aceitar como negro/a, impulsiona-me a lutar por essa transformação, na qual eu acredito que trará mudanças significativas.

Nesse sentido, a presente pesquisa apresenta como questão investigativa: “as experiências com as práticas pedagógicas desenvolvidas no PIBID-Pedagogia, auxiliaram na promoção da educação antirracista?”

Dessa maneira, para tentar buscar respostas, irei guiar essa pesquisa elencando como objetivo geral: analisar como as práticas pedagógicas desenvolvidas em minha experiência no Pibid-Pedagogia contribuíram para uma educação antirracista. E os objetivos específicos se desdobram em: a) Apresentar o PIBID como possibilidade para educação antirracista; b) Descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas na minha atuação como bolsista no PIBID-Pedagogia; c) Compreender como as experiências com as práticas pedagógicas desenvolvidas no Pibid-Pedagogia contribuíram para educação antirracista.

O PIBID-Pedagogia proporcionou a minha primeira experiência enquanto pedagoga em formação, inserindo-me em um contexto escolar, no qual me possibilitou ir encontrando “brechas” para atuar com a lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos

escolares. A lei 10.639 busca valorizar e reconhecer as contribuições dos africanos e afro-brasileiros para a construção de nossa identidade brasileira, bem como combater o racismo vigente na sociedade.

Mediante a isso, as práticas pedagógicas desenvolvidas no PIBID-Pedagogia tinham como foco propor reflexões para as crianças, abrindo possibilidades para o reconhecimento identitário de crianças negras, valorizando e aceitando seus traços negroides. Enquanto as crianças brancas, propiciando a conscientização acerca do impacto de atitudes racistas para não perpetuá-las.

Ademais, por se tratar do racismo, é primordial iniciar com práticas pedagógicas antirracistas desde a educação infantil, pois nos possibilita contribuir na formação de cidadãos que reconhecem as diferenças e, consequentemente, não perpetuam atitudes racistas e discriminatórias. Sendo assim, esse trabalho irá contribuir para futuras pesquisas, tendo em vista que normalmente não encontramos tantos aparatos teóricos acerca da questão racial na educação infantil, portanto, é urgente trazer essas abordagens desde a primeira infância, para irmos combatendo a conjuntura racista do cotidiano escolar e da sociedade.

2. PIBID: UM TERRENO PARA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi instaurado pelo o Decreto de nº 7.219/2010, elaborado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e faz parte da formação de professores do Ministério da Educação (MEC). O PIBID busca “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (Brasil, 2010).

O PIBID através da CAPES proporciona aos estudantes de formação inicial vinculados aos cursos de licenciaturas, bolsas remuneradas e voluntárias, bem como para os supervisores/as das escolas e coordenadores/as da área. Essa inserção nas escolas-campos oferece aos bolsistas o contato com planejamentos, execução de atividades e práticas pedagógicas que contribuem na formação docente. Dessa forma, o PIBID por nos inserir nas escolas-campos, demonstra como é a real vivência dentro do contexto escolar; os desafios, as possibilidades, as estratégias de ensino e as problemáticas presentes. Nesse sentido, é perceptível as contribuições do PIBID na jornada docente, em que as experiências adquiridas são enriquecedoras e possibilita uma abrangência de conhecimentos acerca do funcionamento escolar, para além da teoria.

Na UNILAB, o PIBID vem traçando a sua trajetória ao longo de mais de uma década, fazendo uma ligação entre universidade-escola-comunidade e contribuindo para a educação pública e interiorana, na qual busca compreender o contexto local que as escolas estão inseridas, para a melhor atuação e entendimento acerca da realidade dos estudantes que compõe esse contexto, possibilitando assim, o convívio com as diferenças. Em relação a essa colaboração conjunta, Martins *apud* Silva (2022, p.17) afirma:

Assumimos como características essenciais da iniciação à docência: o estudo e o (re)conhecimento do contexto socioeducacional; o estreito diálogo entre os membros do PIBID e a comunidade escolar. O que pressupõe participar de ações nos diversos espaços-tempos na comunidade escolar e local.

Além disso, a UNILAB possui um diferencial, pois possibilita a presença dos estudantes dos países da África atuar nas escolas do Maciço de Baturité, proporcionando conhecimentos interculturais. Logo, é uma forma de tencionar o combate as diferentes formas de discriminação e preconceito, como evidencia o Caderno de Formação Aproximações iniciais com o Pibid–Unilab (Martins, 2022, p.09).

Nessa perspectiva, o PIBID/UNILAB pressupõe criar espaços dialógicos com o/a supervisor/a da escola, a gestão, coordenador específico e geral, pois há uma necessidade dessa ligação para o melhor desenvolvimento e apoio das ações a serem desenvolvidas a partir dos objetivos e metas do programa, do subprojeto e da escola. Somado a isso, Martins (2022, p.09) afirma que o PIBID/UNILAB “vem buscando criar e consolidar espaços de formação, produção e disseminação do conhecimento com relevância social, primando pela capacidade de refletir, analisar e ressignificar a ação pedagógica”. Além do mais, o programa também tem o viés que busca promover a autonomia, a reflexão e a criticidade, logo, percebe-se o comprometimento desse programa com a educação.

O PIBID possui suas especificidades através de cada IES (Instituto de Ensino Superior), em que as licenciaturas detêm de suas características e áreas de atuação, possibilitando trabalhar adequadamente a formação dos professores de cada curso. Diante disso, cada subprojeto tem seus objetivos, metas e ações para serem desenvolvidas, mas todos de acordo com as concepções que a UNILAB almeja através de seu currículo.

Os subprojetos carregam os princípios constituintes da UNILAB de interdisciplinaridade e de interculturalidade, trazendo em sua essência o reconhecimento da formação de professores como um fenômeno complexo, assumindo uma ampla compreensão dos estudantes como sujeitos de aprendizagem com características várias e necessidades distintas, buscando acolhê-los em suas singularidades e respeitando-os em suas diversidades e diferenças. (Martins, 2022, p.38)

Diante disto, pode-se perceber que o PIBID/UNILAB propõe uma formação de professores que reconheça a diversidade e as diferenças presentes nas escola-campos, propondo assim uma atuação crítica e reflexiva, na qual preza pela aceitação, o respeito e o acolhimento desses contextos.

Nessa perspectiva, ao tratarmos do Subprojeto do PIBID-Pedagogia, os objetivos dele são entrelaçados com o PPC do curso, na qual preza por uma abordagem decolonial, afroreferenciada¹ e antirracista². Diante disso, este Subprojeto dispõe de alguns objetivos específicos, a exemplo dos assuntos pilares do curso de Pedagogia como a alfabetização e letramento, mas também foca em formar profissionais da educação com práticas pedagógicas voltadas para os princípios da lei 10.639/2003, na

¹ A abordagem afroreferenciada refere-se a cultura, epistemologias, valores e saberes dos povos africanos. É uma forma de reverter as abordagens e perspectivas eurocêntricas.

² São estratégias focadas no combate a discriminação e à opressão para com a população negra.

qual estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos educacionais.

Desse modo, é importante ressaltar que alguns desses objetivos do subprojeto do PIBID-Pedagogia estão presentes no Caderno de Formação – Aproximações iniciais com o PIBID-Unilab, na qual foram primordiais para a realização das práticas pedagógicas que o programa desenvolveu na Escola Neide Tinôco. Sendo assim, Martins (2022, p.100) os caracterizam da seguinte maneira:

- Realizar a prática do Planejamento Pedagógico na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como da organização do espaço e do tempo, considerando as bases para uma Didática decolonial, descolonial, afroreferenciada.
- Realizar formações e práticas pedagógicas sobre temas contemporâneos da educação, pautando prioritariamente a temática das Relações Étnico-raciais, Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena na Educação Infantil e nos anos iniciais no Ensino Fundamental, bem como da diversidade cultural, social, racial, de gênero e religiosidade na perspectiva da descolonização e de uma matriz teórica afroreferenciada.
- Propor, por meio das formações teórico-metodológicas, uma reflexão sobre a descolonização do pensamento, apresentando outras perspectivas epistemológicas da construção do SER, do SABER, do FAZER, contribuindo com o debate sobre as formas de silenciamento escolar em relação às diferenças, destacando, religião, raça, classe e gênero;

Com base no exposto, é notório a significância do Subprojeto da Pedagogia porque busca amparar temáticas tão insurgentes ao que tange o âmbito escolar, proporcionando debates e práticas pedagógicas necessárias para a educação das relações étnico-raciais.

Diante disso, o PIBID-Pedagogia enxerga a transcendência que a lei 10.639/2003 possui, tendo em vista que sua criação resulta da luta do movimento negro por políticas afirmativas, buscando igualdade e a desconstrução do mito da democracia racial, por isso, é um marco histórico na luta antirracista. Sendo assim, sua aplicabilidade junto ao PIBID, traz um avanço significativo nas estruturas educacionais, já que normalmente apresenta em seus currículos, apenas abordagens eurocêntricas.

De fato, a Lei nº 10.639/2003 é um marco histórico, pois representa a luta antirracista e o ponto de partida para a resignificação do currículo escolar, bem como, para as práticas pedagógicas antirracistas e interculturais. (Gonçalves, 2019, p.24)

Somado a isso, a lei 10.639/2003 também auxilia na valorização e na construção da identidade negra, logo, percebe-se a importância da lei nos currículos escolares para

que através das estratégias de ensino e as práticas pedagógicas antirracistas, esse reconhecimento enquanto negros/as sejam de fato consolidado.

[...] a Lei 10.639/03 tem o potencial de permitir aos alunos negros o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira. (Almeida; Sanchez, 2017, p.57)

Ademais, faz-se importante deixar enegrecido sobre quanto o currículo da UNILAB junto ao Projeto Comum Curricular do curso de Pedagogia contribuem na identidade docente dos sujeitos, na qual foi um grande pontencializador na minha formação docente, porque trouxe-me o anseio de lutar por uma educação para relações étnico-raciais e reconhecer o potencial das práticas pedagógicas antirracista como um caminho para o combate ao racismo estrutural, cotidiano e institucional. Portanto, a formação de professores na UNILAB nos prepara para sermos críticos e reflexivos, capaz de (re)pensar a própria práxis.

3. A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS

A colonização portuguesa instaurou os princípios eurocêntricos na sociedade brasileira, durante o Brasil Colônia. Mediante a isso, muitas mazelas irreparáveis se sobrepõem para com a população negra, principalmente com os povos africanos e afro-brasileiros. A educação é um dos pilares que escancara essa raiz eurocêntrica perpetuando saberes coloniais, marcados por estereótipos e pela subalternização desses povos. Com base nisso, Vale et al (2020, p.41) destaca:

a educação do povo negro tem sido construída à luz da perspectiva eurocêntrica, de modo a aliená-lo de suas memórias, de sua origem, submetendo-o a um processo de aculturação, necessário para a manutenção de privilégios de um grupo dominante.

Nessa perspectiva, nota-se o impacto das abordagens eurocêtricas no âmbito escolar, no qual traz a perspectiva da população negra como inferior, não humanizada e sem cultura. Esse é um perigo que propaga-se nas salas de aulas quando a comunidade escolar não reconhece a importância da lei 10.639/03 e não busca efetivá-la, por isso, ao perpetuar saberes coloniais, contribuem para a colonização das mentes.

O racismo resulta desse processo histórico de marginalização e inferiorização dos corpos negros, em decorrência da cor de pele e dos traços negroides. Assim, o racismo traz problemas devastadores para as pessoas negras, na qual precisam buscar formas para tentar lidar com os diversos preconceitos, discriminação e ataques racistas, que inclusive perpassam a sua vida toda. Outrossim,

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (Almeida, 2019, p. 22)

Nesse sentido, a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) juntamente com a lei 10.639 promulgada em 2003, é uma tentativa de combate ao racismo, por isso, tem como desígnio implementar nas instituições de ensino a História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Dessa forma, é pertinente destacar que o surgimento dessas políticas afirmativas é fruto de muita luta e resistência do Movimento Negro ao longo do século XX, em busca de direitos e reparação aos séculos de escravização desumana para com população negra. Essas ações reparadoras foram imprescindíveis para o caminhar de uma educação antrirracista que, infelizmente, enfrenta vários percalços e está longe de tornar-se uma realidade nas escolas brasileiras.

Nessa perspectiva, faz-se imprescindível o reconhecimento e relevância da lei e da EREER nas instituições de ensino, tendo em vista que são uma contraproposta ao modelo educacional eurocêntrico, que trata a população negra como inferior. À vista disto, que Oliveira (2021, p.26) destaca “sua importância se dá pela compreensão de uma ciência produzida pelo e para os excluídos, inclusive no campo das pesquisas, nestes casos, os (as) negros(as).”

Para mais, um dos objetivos da lei é a necessidade de romper com o ideário construído acerca do mito da democracia racial, em que se acredita na homogeneização dos indivíduos, colocando todos em igualdade, mas sabe-se que os quase 400 anos de escravidão demonstra o quanto as pessoas negras vivem em desvantagens advindo a sua cor de pele, enfrentando injustiças e desigualdade em detrimento as pessoas brancas privilegiadas socialmente. Com base nisso, pode-se afirmar que:

mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (Brasil, p.12, 2004)

Sendo assim, a lei 10.639 trouxe para nós, profissionais da educação, o dever de introduzir nos currículos escolares práticas pedagógicas de combate ao racismo, bem como a valorização de nossa identidade cultural-étnica, buscando atenuar a discriminação racial. Diante disto, é que se institui o parecer CNE/CP 03/2004 na qual tem como objetivo “oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (CNE/CP, 2004, p.02).

Somado a isso, tem-se o Plano Nacional que implementou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais (DCNERER), na qual traz os conteúdos que devem ser conduzidos para buscarmos a efetivação real da lei 10.639. Um dos objetivos que destacam a relevância da lei 10.639 fica bem evidente quando Krauss e Rosa (2010, p.866) afirmam:

O objetivo da Lei 10.639/03 não é substituir uma educação eurocêntrica por outra afrocêntrica, mas sim valorizar os aspectos culturais africanos e afrobrasileiros que por muitos anos foram silenciados e discriminados na educação nacional, portanto é papel fundamental do docente educar para a diversidade.

Desse modo, as ações com base nas DCNERER são também políticas de reparação para a população negra, em virtude do racismo estrutural, institucional e cotidiano que ainda persiste em nossa sociedade e se manifesta intrinsecamente na escola.

Portanto, é a partir dessas políticas afirmativas e da necessidade de trazer a Educação para as Relações Étnico-raciais nas instituições de ensino que o PIBID-Pedagogia se propôs a desenvolver práticas pedagógicas ancoradas na lei 10.639. Este é um marco importante e necessário, principalmente quando tratamos de uma escola localizada na zona rural, em que muitos princípios e valores eurocêntricos se conservam no cotidiano escolar, perpetuando preconceitos e discriminações.

Ademais, tentar introduzir práticas pedagógicas que possam possibilitar o reconhecimento, a importância de tratar o racismo, bem como valorizar a nossa identidade cultural étnica na escola, é um tanto desafiador, em virtude ao desprezo dado a essas abordagens pela gestão escolar. Sendo assim, ocorreram inúmeros obstáculos para a inserção dessas ações na escola-campo, mas resistimos e promovemos diversas práticas ancoradas a esta temática.

cabe à comunidade escolar a tarefa de implementar a educação das relações étnico-raciais em toda sua amplitude, de modo a reverberar positivamente na formação da identidade dos alunos(a), respeitando a diversidade e a pluralidade cultural intrínsecas ao ambiente das escolas. (Vale et al., 2020, p.42)

Portanto, as nossas práticas pedagógicas em sala de aula refletem na formação dos sujeitos, por isso, há uma grande responsabilidade para que a comunidade escolar busque oferecer uma educação de qualidade, empenhada em formar cidadãos críticos, reflexivos e humanizados.

4. CURRÍCULO E DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA

Apesar da obrigatoriedade da lei 10.639/03, destaca-se que há vários fatores que impedem a efetivação real da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas, uma delas é formação dos professores, em que as Instituições de Ensino Superior (IES) não introduz em seus currículos estes saberes, logo, não há como garanti-los nas práxis docente. O saber docente necessita de saberes específicos, não há possibilidade de argumentar sobre uma temática na qual não há o arcabouço necessário, “só se ensina o que se sabe” (Silva; Meijer, 2023, p.43).

Nessa perspectiva, há diversas determinações que a DCNERER constitui para que as IES assegurem em seus currículos estes conhecimentos, porque é uma urgência desde a educação infantil, logo, devem ser assegurados.

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos. (Brasil, 2004, p.23)

O currículo é um ato político, pois ele está permeado de relações de poder, em que os conteúdos escolhidos correspondem à identidade que se busca construir dos indivíduos. Com base nisso, Silva (1999, p.15) destaca:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Desse modo, como profissionais da educação, devemos reconhecer nosso empenho em tentar construir um currículo crítico-reflexivo, pois ele é o reflexo que constitui a identidade e a subjetividade dos sujeitos. Portanto, sejamos mediadores responsáveis dos conteúdos que estamos propondo nas salas de aulas, já que são contribuintes para formação dos estudantes, se sobrepondo além da transmissão de conhecimento.

Além do mais, Silva (1999) propõe uma reflexão pertinente ao ressaltar que: “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (p. 14). Desse modo, é evidente que cada

currículo carrega uma seleção de teorias que são propostas para cada instituição, portanto, isso reflete que o currículo é consequência de escolhas e também de estratégias de poder do estado, na qual busca selecionar e promover os conhecimentos que eles querem ou julgam necessários para a nossa formação, dentre as múltiplas possibilidades. Mediante a isso, são cabíveis várias críticas acerca dessa ação de poder do estado, pois será que esses currículos são pensados a partir das realidades de cada estudante? Será que as teorias propostas em alguns currículos promovem a equidade? Trabalham as questões étnico-raciais?

Nessa perspectiva, nota-se o quanto a construção de um currículo reflete em uma ação reguladora, pois transmite e impõe regras, normas e ordens a serem seguidas. Sendo assim, Sacristán (2013) afirma que “o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regulam a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (p.17). Com base nisso, se reafirma a necessidade de propor práticas pedagógicas que sejam capazes de auxiliar na construção de uma identidade crítica dos sujeitos, pois a qualidade do currículo também depende de nossas atitudes, por isso, devemos sempre nos questionarmos acerca do conhecimento que tratamos como relevante.

Somado a isso, salienta-se que o currículo é também sinônimo de resistência, pois é uma esfera pública na qual tem que haver discussão e contestação, não deve tentar homogeneizar os estudantes, por isso, necessita abranger as diversidades presentes nas instituições de ensino. Sendo assim, faz-se pertinente ressaltar que o currículo por ser uma das formas de poder, ele reflete na questão racial, pois as narrativas presentes nos conteúdos escolares, privilegiam saberes hegemônicos e colonizados, que descredibiliza a população negra, e conseqüentemente, as abordagens étnico-raciais. Portanto, é imprescindível que se um currículo não atende as necessidades da população, o mesmo deve ser contestado, justamente porque não condiz com a realidade dos indivíduos.

A partir disso, a comunidade escolar deve atentar-se também sobre o impacto do currículo oculto, na qual Silva (1999, p.78) define: “por todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Esse currículo oculto faz-se presente no cotidiano escolar, perpetuando atitudes racistas, a exemplo das crianças negras que

não são reconhecidas e representadas, como também não são escolhidas para papéis importantes na escola. À vista disso, devemos lutar para desocultar o mesmo, pois “tornar-se consciente do currículo oculto significa, de alguma forma, desarmá-lo” (Silva, 1999, p.80).

Para mais, as instituições de ensino precisam buscar se adequar às realidades diversas presente na escola, tratado as atitudes racistas de forma incisiva, sem confundi-las como bullying ou brincadeira, pois isso intensifica a reprodução da discriminação racial e corrobora com o currículo oculto que se esconde através dessa naturalização de atitude. Com base nisto, podemos evidenciar a gravidade dessa normalização quando Passos (2019, p.10-11) afirma:

Mesmo com a implementação da Lei 10.639/0322 o racismo ainda é alimentado nas escolas, muitas vezes mascarado e que insiste, nos campos discursivos, em ser confundido entre as diferentes formas de discriminação, generalizando-as como bullying.

Mediante a isso, faz-se imprescindível que os profissionais da educação busquem conhecimentos acerca do racismo e da lei 10.639 para que possam propor conhecimentos mediadores para a descolonização do currículo e das mentes. Portanto, a descolonização dos currículos é uma atitude emergencial que devemos lutar para tornar-se possível, pois os espaços escolares estão predominantemente marcados por conhecimentos colonizados. À vista disso, Gomes (2012, p.02) ressalta:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Ao se tratar da descolonização dos currículos como caminho para a educação antirracista, Oliveira (2021) traz essa proposta como uma forma de enegrecer as ciências com as abordagens afroreferenciadas. Estas são imprescindíveis, pois “sua importância se dá pela compreensão de uma ciência produzida pelo e para os excluídos, inclusive no campo das pesquisas, nestes casos, os (as) negros(as)” (Oliveira, 2021, p.26).

Portanto, isso significa transpassar as abordagens eurocêntricas e colonizadoras que inferioriza e desumaniza a população negra, para assim, propor um novo modelo ancorado com as abordagens afroreferenciadas que busca a valorização cultural e combate ao racismo. Nessa perspectiva, Oliveira enegrece ainda mais a discussão ao

afirmar que:

descolonizar implica romper com a lógica que cria relações entre dominadores e dominados, opressores e oprimidos, brancos e negros, homens e mulheres, centro e periferia, entre outros meios de conexão entre pessoas, grupos e sociedades. (Oliveira, 2021, p.28)

Desse modo, a formação docente que o currículo afrocêntrico do curso de Pedagogia nos assegura através da UNILAB, foi o precursor para construirmos as práticas do PIBID buscando trazer a historicidade do povo negro em uma perspectiva decolonial, bem como propondo a valorização de abordagens antirracistas para o combate ao racismo.

o curso de pedagogia propõe o rompimento e a desconstrução da cultura hegemônica imposta pelo currículo tradicional, pensando nesse sentido, refletir e construir cientificamente outras epistemologias, buscando, reafirmando, desconstruindo e construindo, os saberes, as práticas, os discursos e a ciência do ponto de vista também da perspectiva africana e afro-brasileira. (Freitas; Oliveira, 2020, p.141)

Nessa perspectiva, a nossa formação presume impactar o currículo das escolas porque trazemos um diferencial, uma formação ancorada na lei 10.636/03 e na decolonialidade. Isto busca trazer uma nova perspectiva educacional, desfocada dos saberes hegemônicos e coloniais, nos quais se perpetuam no cotidiano escolar, apesar da lei somatizar 21 anos de existência.

Desse modo, o PPC do curso nos traz um aparato imprescindível para a efetivação de práticas de cunho antirracista, na qual busquei desenvolver através do PIBID no Infantil IV na escola Neide Tinôco. Mediante a isso, elenco algumas componentes ofertadas através do curso que se fizeram imprescindíveis a minha identidade docente, nas quais refletem na elaboração e efetivação das minhas práticas pedagógicas. Dentre elas, destaca-se: Políticas Educacionais Curriculares e Descolonização dos Currículos nos Países da Integração; Alfabetização, Letramento e Bilinguismo nos Países da Integração e Antropologia e Sociologia da Educação nos Países da Integração, em cada uma trouxe-me criticidade e estratégias de ensino eficazes para lidar com o currículo, bem como elaborar práticas pedagógicas antirracistas e emancipatórias, que dão sentido e refletem a realidade social dos indivíduos.

Ao tratar da componente de Descolonização, ministrada pelo professor Dr. Evaldo Ribeiro, destaca-se que ela nos faz enxergar as realidades que perpassam o currículo, demonstrando o quanto a educação básica é permeada por saberes

eurocêntricos e hegemônicos, nos quais devemos tentar mudar essa estrutura dentro dela, ou seja, cotidianamente, na escola, através de nossas metodologias de ensino. Desse modo, devemos introduzir os saberes que regem a lei 10.639 e a EREER na sala de aula, pois só teremos avanços no combate ao racismo quando estivermos dispostos a construir saberes e posturas antirracistas. Ela também nos estimula a perceber o currículo oculto, pois nos traz reflexões até mesmo sobre os cartazes que estão presentes nas escolas, se há presença ou não de crianças negras. Além de tudo, a componente nos desperta a criticidade justamente para compreendermos que o currículo é poder, ele é capaz de formar sujeitos com identidades pré estabelecidas, por isso, devemos questionar se o conhecimentos perpassados em um determinado currículo é alienante ou crítico, instruído a nos libertar de preconceitos e discriminações. Somado a isso, destaco que a componente curricular foi impulsionadora para que eu pudesse elaborar práticas que envolvessem as questões raciais, bem como questionar a minha própria práxis pedagógica.

A componente de Alfabetização, dirigida pela professora Dr. Rosângela Ribeiro nos possibilita enxergar as realidades individuais de cada criança, principalmente para propormos práticas pedagógicas que incluam as crianças negras, a exemplo de utilizarmos elementos que trazem representatividade, desde um filme como o da pequena sereia negra ou bonecos/as negros/as. Além disso, ela nos demonstra possibilidades de alfabetizar e letrar utilizando de aspectos que traz a cultura dos indivíduos e que valorize a sua própria identidade, como o alfabeto Quilombola e dentre outras estratégias. Ademais, a componente curricular nos instiga ao questionamento de qual espaço as crianças negras ocupam nos papéis principais desenvolvidos no cotidiano escolar, se carregados de estereótipos ou subalternizados. Portanto, nota-se o quanto a experiência com essa matriz curricular me engrandeceu enquanto educadora, justamente por me permitir construir um ambiente alfabetizador, sem me desvincular de princípios antirracistas.

A componente curricular de Antropologia e Sociologia, planejada e organizada pelo professor Dr. Luis Eduardo Torres Bedoya, nos provoca o entendimento de como podemos lidar com as consequências do currículo que traz aspectos eurocêntricos que acaba inferiorizando algumas culturas. A mesma demonstra as realidades e as potencialidades que as culturas possuem, buscando valorizá-las, em especial a africana, afro-brasileira e indígena já que existem currículos escolares que não abordam a

temática e não dão a devida importância, por isso, nos traz aparato metodológico para trabalhá-las. Sendo assim, por buscar nos inserir na cultura, demonstrando os seus aspectos de maneira prática, a componente nos potencializa ainda mais a buscar oferecer uma educação libertadora, que se faz além dos muros da escola.

Dessa maneira, isso demonstra o quanto essas componentes curriculares foram substanciais para a construção de práticas pedagógicas que contribuem para a descolonização dos currículos e das mentes.

5. DO PLANEJAMENTO À AÇÃO: A INTENCIONALIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA

A escola é um espaço composto por uma diversidade cultural, na qual busca o exercício da cidadania e dignidade humana, por isso, não deve-se esquecer que as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula devem abranger a realidade dos sujeitos. Mediante a isso, é importante destacar que se faz preciso haver um objetivo a partir de qualquer ação desenvolvida no espaço educacional, visto que a intencionalidade pedagógica direciona o processo de aprendizagem, evitando improvisações que sejam capazes de esvaziar a vivência em sala. Sobre isto, Franco (2016) destaca: “Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades” (p. 536). Portanto, as práticas pedagógicas necessitam estar permeadas de sentidos, materializando assim, a teoria pedagógica em ações concretas e coerentes no ambiente escolar.

Além do mais, é cabível evidenciar que o processo de ensino-aprendizagem requer uma parceria coletiva da comunidade escolar, na qual todos devem estar motivados a mediar conhecimentos, pois uma prática permeada a partir de um objetivo coletivo, proporciona mudanças significativas. Sendo assim, Franco (2016) define que “uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (p.536). Por isso, ao tratarmos de práticas pedagógicas antirracistas, o empenho em desenvolvê-las não devem ser apenas voltadas ao professor/a, mas de todos que compõem a instituição.

Ao abordar o contexto das práticas pedagógicas de cunho antirracistas na educação básica, o currículo se destaca como um vetor imprescindível para a implementação dessas práticas. Por isso, as intencionalidades devem ser precisas, objetivas e dispostas a romper com um currículo hegemônico, para assim, ir transformando as estruturas que propagam o racismo. À vista disso, Franceschini *et al* destaca: “não tratar o tema da diversidade no ambiente escolar faz parte da cultura do silenciamento frente à discriminação e à injustiça social” (2017, p.503).

Outrossim, a educação infantil é uma das etapas marcantes na vida da criança, na qual ela vai desenvolvendo sua identidade e reconhecendo a cultura na qual está

inserida, sendo muitas destas herdadas dos povos africanos e afro-brasileiros. Por conta disso, as intencionalidades pedagógicas devem buscar reconhecer e empoderar esses valores, promovendo abordagens com uma perspectiva decolonial e antirracista desde a primeira infância. Sendo assim, Damaceno *et al* (2023, p.16) ressalta:

Compreendendo o fato de que o racismo tem forte impacto na vida das pessoas negras, ele deve ser combatido desde cedo, pois a identidade da criança começa a sofrer esses efeitos ainda muito cedo quando ela chega à escola e não se vê nem nos conteúdos aprendidos, nem nas leituras realizadas.

Com base nessa experiência de não pertencimento de crianças negras em salas eurocêntricas, e sob o ponto de vista de uma intencionalidade pedagógica para reverter esse cenário, é importante citar o uso da literatura infantil negra como recurso. Ao reconhecer a necessidade de contribuir significativamente na construção de conhecimentos e sentidos sobre o mundo, a literatura infantil com protagonismo negro se apresenta como uma ferramenta com potencial transformador, visto que promove a diversidade, o respeito e forma crianças mais conscientes e empáticas.

Além disso, essa prática intencional permite que crianças negras se sintam mais pertencentes e representadas, contribuindo assim na construção de uma visão positiva e amorosa de si mesma. Isto estar de acordo com o que Franceschini *et al* ressalta em:

Assim, vivenciar na educação infantil e mesmo em todo o tempo escolar propostas que valorizem todos e todas sem distinção de cor, de classe, de etnia, de sexo ou de idade, elevando a autoestima, o sentimento de pertencimento, respeitando a alteridade, com certeza contribuirá para a construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e democrática. (2017, p.504)

Isto posto, observa-se que as práticas pedagógicas exigem planejamento e estratégias eficazes para atender as necessidades de cada turma, priorizando atividades que abordem aspectos sociais, culturais e que promovam debates acerca do racismo e da diversidade, pois como afirma em entrevista o sociólogo Achille Mbembe (2016), “a sociedade é permeada por diferenças que devem ser aceitas, reconhecidas e transcendidas”.

Com base no exposto, destaco que as práticas que desenvolvi por meio do Pibid-Pedagogia no Infantil V tinham o objetivo de trazer novas abordagens para o currículo, propor debates acerca do racismo, bem como combatê-lo e, sobretudo, empoderar as crianças negras com seus traços identitários. Tudo isto foi desenvolvido

de forma contextualizada, de acordo com a realidade da turma, principalmente por meio de literaturas infantis negras e outras ações que impulsionaram o percurso traçado.

6. METODOLOGIA

6.1 NATUREZA DA PESQUISA

As pesquisas constroem conhecimentos acerca de uma problemática, na qual seu surgimento advém de algum inquietamento ou motivação. Tendo consciência que para a construção e consolidação desta pesquisa é necessário analisar as minhas experiências com as práticas pedagógicas desenvolvidas através do PIBID-Pedagogia, a mesma se propõe a trabalhar com a estratégia de pesquisa qualitativa que segundo Flick (2013, p.23) se caracteriza pela “[...] captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes”. Portanto, a pesquisa qualitativa permite uma maior profundidade das subjetividades, desenvolvendo uma compreensão mais completa dos objetivos propostos.

Por se tratar de uma pesquisa que investiga um dos aspectos da educação, a mesma busca interpretar a realidade de como se desenvolveu cada ação e quais as influências do fenômeno estudado. Dessa forma, o trabalho se propõe analisar como as práticas pedagógicas desenvolvidas por mim, através do Pibid-Pedagogia contribuíram para a promoção da educação antirracista.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa qualitativa traz a subjetividade vivenciada, podendo compreender quais os seus significados e importância, tanto para a conjuntura educacional, quanto para os sujeitos participantes. Para mais, Soares (2019) destaca que “o entendimento qualitativo é indutivo, interpretativo e argumentativo, o que possibilita ir além do mensurável ou meramente informativo, escapando daquilo que seja previsível” (p.179). Desse modo, analisarei as práticas desenvolvidas de forma crítica e reflexiva, demonstrando o quanto esse processo vivenciado durante dezesseis meses foram emancipatórios para a minha trajetória docente e para a promoção da educação antirracista.

As práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do PIBID-Pedagogia ocorriam semanalmente. Nas quartas-feiras, reuníamos-nos com a supervisora para planejar as ações com base em nossas intenções pedagógicas. Esses encontros frequentemente envolviam debates coletivos, visando conferir significado às atividades propostas, fossem elas musicais ou escritas. Assim, organizávamos os objetivos e as metodologias de cada ação, de modo a viabilizar sua implementação nas turmas às sextas-feiras,

dentro do tempo disponível. Dessa forma, sistematizávamos as ações com base nas temáticas estabelecidas no subprojeto de Pedagogia e as executávamos nas turmas.

Ademais, ressalto que a maioria das atividades eram devolvidas por mim e por minha colega do PIBID. Juntas, construímos uma parceria colaborativa e desenvolvemos estratégias de ensino para otimizar o aproveitamento das práticas pedagógicas propostas para as crianças. Nosso objetivo comum era proporcionar conhecimentos significativos para elas, podendo abordar as questões raciais desde a primeira infância.

Somado a isso, faz-se pertinente ressaltar também que algumas das práticas pedagógicas elaboradas foram realizadas apenas por mim, através do estágio em Educação Infantil, no qual o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNILAB, através de uma nota de regulamento, permite que a carga horária de ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como aproveitamento do estágio obrigatório.

Art. 1º Aprovar, como carga horária acadêmica, as atividades realizadas por estudantes dos cursos de licenciatura da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) no âmbito do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e Programa de Residência Pedagógica (PRP), nos termos desta Resolução.

Nesse contexto, enquanto bolsista do PIBID, atuando na EMEIEF Neide Tinôco, pude exercer meu direito ao aproveitamento de carga horária, dando continuidade às práticas pedagógicas que já desenvolvia na turma do Infantil V. Entretanto, o planejamento das aulas e a execução das atividades eram realizadas individualmente, mas ainda assim, optei por prosseguir propondo práticas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), assim como o PIBID.

A pesquisa, no que tange aos procedimentos de coleta de dados, assume um caráter qualitativo e exploratório. Essa abordagem é fundamental para um aprofundamento do fenômeno, uma vez que, segundo Losch et al. (2023, p. 3), "a pesquisa exploratória permite, nesse processo, que o pesquisador contemple os dados qualitativos de forma sistêmica, com uma compreensão ou interpretação detalhada do fenômeno analisado".

Diante disso, salienta-se que a coleta de dados desta pesquisa também utilizou como recurso o portfólio de atividades do PIBID, bem como o relatório de estágio obrigatório da Educação Infantil, na qual foram planejados, organizados e construídos

por mim. Em ambos os documentos, foram pesquisadas, analisadas e selecionadas as práticas pedagógicas que refletem os princípios de uma educação antirracista, em que estão presentes no capítulo “*O PIBID e a implementação de práticas pedagógicas antirracista na escola campo: experiências, desafios e possibilidades*”.

Somado a isso, cada prática pedagógica apresenta-se com suas respectivas temáticas, nas quais se dividem em: Autorretrato, Meu crespo é de rainha, Manifestações Afro-brasileiras, Culinária Afro-brasileira, Memórias locais e patrimônio, a qual foram realizadas em dupla, entretanto, as de Literatura Infantil e Africanidades foram desenvolvidas exclusivamente por mim. Cada uma dessas ações educativas, demonstram como foram realizadas cada etapa, como se sucedeu a participação e envolvimento das crianças, bem como traz uma reflexão acerca de suas contribuições tanto para educação antirracista quanto a minha identidade docente.

Nos primeiros meses de atuação no PIBID, contamos com a coordenação geral de Carol Costa Bernardo, cuja contribuição foi significativa para o processo. Suas formações, de caráter reflexivo, incentivaram a análise da realidade educacional e a autoanálise da identidade docente, estimulando-nos a questionar se nossas práticas asseguravam o futuro de crianças negras. Após sua saída, a professora Fátima Araújo Bertini assumiu a coordenação, colaborando substancialmente com as ações na comunidade e na escola. Sua participação ativa e alinhamento com as temáticas propostas enriqueceram nossas práticas com seus conhecimentos e interdisciplinaridade.

6.2 LOCAL DE PESQUISA.

A pesquisa tem como local específico a Escola de Ensino Infantil e Fundamental Neide Tinôco, localizada na comunidade de Itapaí, na cidade de Redenção-CE, aproximadamente 55 km da capital de Fortaleza-CE. O município recebe este nome por ter sido considerado a primeira cidade brasileira a libertar os povos escravizados, mas sabe-se que este fato é narrado de forma romanizada, assim como apontam os dados do G1 (Feitosa, 2025). Apesar disso, a cidade ficou conhecida como “Rosal da liberdade” por ter tomado essa atitude antes mesmo da consolidação da lei Áurea que buscou abolir a escravização em todo Brasil.

A cidade possui cerca de 27.214 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), na qual é composta por uma diversidade étnica, tendo em vista a UNILAB que integra estudantes de outros países, a exemplo da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Dessa forma, tem-se residentes africanos de Cabo Verde, Guiné Bissau, Angola, São Tomé e Príncipe, Timor Leste e Moçambique (UNILAB, s.d). Para mais, conta também com estudantes de todo o maciço de Baturité e regiões, o que proporciona a presença de Indígenas e Quilombolas, logo, todo esse público configura a diversidade cultural presente na instituição e na cidade.

A vila Itapaí onde está localizada a escola, faz parte da zona rural da cidade, em que é composta predominante por agricultores que subsistem da prática de plantação e cultivo. Os indivíduos que compõem a comunidade são majoritariamente pardos e negros ao que pude observar ao longo das visitas, os mesmos são bastante acolhedores, humildes, unidos e dispostos a lutar por melhorias tanto para a comunidade quanto para a escola, já que é uma referência para eles/elas, isso é bem admirável. Itapaí tem como lazer um campo de futebol em que muitas crianças, jovens e adultos utilizam para jogar e até mesmo os/as professores/as realizam aulas diferenciadas, para além dos muros da escola.

É neste cenário que a escola Neide Tinôco se situa, a mesma tem sua história marcada pela trajetória de duas mulheres, Neide Tinôco e Justina Ferreira, que buscavam alfabetizar e educar voluntariamente as crianças na época de 1960 nos alpendres de suas casas, como afirma o seu Projeto Pedagógico (2022, p.3-4). Mediante a isto, dona Neide Tinôco almejava por um ambiente mais apropriado para acolher as crianças e até os adultos que não tinham oportunidade de estudar durante o dia, em decorrência da carga de trabalho, possibilitando-o estudar a noite, como ressalta o PP da escola (2022, p.4).

Com base nisso, o PP da escola Neide Tinôco ressalta que ela lutou para oferecer um espaço educacional para os moradores da comunidade, mas por não haver investimentos, seu marido agropecuarista Ubi Barbosa, doou um pedaço de terra para a construção da escola, na qual já passou por diversas reformas e hoje é um espaço bem estruturado que consegue acolher as crianças (2022, p.4). Portanto, o nome da escola é uma homenagem à idealizadora deste marco importante para comunidade de Itapaí: dona Neide Tinôco.

A escola funciona das 7h às 11h00min com atendimento à Educação Infantil e Fundamental I e das 13h00min às 17h00min, com atendimento ao Fundamental II. As turmas estão divididas por: 03 turmas de Educação Infantil, 05 turmas do Ensino Fundamental I e 04 de Fundamental II como destaca o PP (2022, p.3). Em média, se contabiliza um total de 170 alunos, divididos nessas turmas. A organização escolar é composta por núcleo gestor, serviços gerais, corpo docente, discentes, conselho escolar e grêmio estudantil como bem afirmado em seu PP (2022, p.6).

Além disso, o Projeto Pedagógico da referida escola se apresenta com 17 professores, dos quais 14 são efetivos e 03 são temporários. O núcleo gestor é composto por duas mulheres, a diretora é a Iris Fernandes e a coordenadora se chama Leila (PP, 2022, p.6). A escola faz parte de alguns projetos e programas como Peteca, Agrinho, Pacto pela Aprendizagem, Brasil na Escola, Educação e Família, Quem Sabe Ensina, PIBID e o Projeto de Cuidadores, que auxiliam crianças com necessidades específicas, o que eleva o número de profissionais da educação no espaço escolar, como bem detalhado no PP (2022, p.31-33).

Nesse sentido, a referida escola é um espaço que integra crianças com várias realidades, buscando desenvolver um ensino-aprendizagem de qualidade. Sendo assim, o Projeto Pedagógico afirma que a escola contempla “alunos com vulnerabilidade social, em sua maioria, filhos de agricultores e coletores de materiais recicláveis, de diferentes localidades, a citar: Itapaí, Maleitas, Parada e Vila Tomás” (2022, p.3). Além do mais, é cabível destacar que a escola Neide Tinôco é a única na comunidade, por isso, atende as localidades vizinhas.

7. O PIBID E A IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTA NA ESCOLA CAMPO: EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O presente capítulo tem como intuito demonstrar as práticas pedagógicas que desenvolvi no PIBID, fazendo uma análise de seu impacto no ambiente escolar, quais suas contribuições para as crianças e para a promoção de uma educação antirracista. Assim, destacam-se quais estratégias de ensino foram utilizadas para o planejamento e execução de cada prática, observando a realidade da turma e os empecilhos vivenciados no cotidiano escolar. Somado a isso, faço uma auto análise dos contributos das referidas ações para a minha formação profissional.

PRÁTICA PEDAGÓGICA: AUTORRETRATO

A prática do autorretrato foi desenvolvida em nosso primeiro encontro em sala de aula, já havíamos conhecido a escola e a comunidade, com isso, organizamos essa primeira ação de contato com as crianças. Foi um momento de acolhida e também de nos conhecermos e compreender um pouco da dinâmica da turma do Infantil V. Com base nisso, organizamos todas as crianças formando um círculo (estratégia decolonial de ensino),³ com intuito que todos participem e tenham liberdade em se expressar livremente porque precisamos ir mudando as estruturas coloniais que se configuram nas filas.

Nessa perspectiva, explicamos para as crianças como iria ocorrer nossa dinâmica e realizamos uma breve apresentação de quem somos e como nos reconhecemos, e depois ressaltamos para as crianças sobre a importância de nos amar da forma que somos e que todas as pessoas possui uma cor de pele diferente, que inclusive não tem nenhum problema em sermos diferentes, logo, todos/as devem ser respeitados/as do jeito que são. Tudo isto foi explicado com bastante envolvimento e demonstrando imagens de diferentes tipos de pessoas e também um espelho na caixa para que elas se observassem.

Para este momento, levamos lápis de cores que possui a diversidade de cores de pele para que pudessem realizar o autorretrato e realizar a pintura da cor que se

³ A estratégia decolonial de ensino busca desconstruir a visão eurocêntrica e colonial que moldou os sistemas de ensino, rompendo com a lógica de dominação e hierarquia. (Motta *et al.*, 2021)

assemelha a sua. Essa é também uma estratégia de romper com o ideário de que o lápis de cor bege representa todas as pessoas, em que muitas vezes é tratado e imposto como cor universal a todos. Sobre essa projeção ideológica, Franceschini (2017) argumenta que: “associar a cor da pele a tons claros, rosa ou salmão, faz parte do processo de branqueamento ainda muito presente em nossa sociedade” (p.509).

Ademais, é pertinente ressaltar que a sociedade racista descredibiliza a população negra e isso acaba refletindo na dificuldade para as crianças negras se reconhecerem com sua cor, logo, se instaura o receio e a expressão de insegurança, enquanto as crianças brancas não apresentaram dificuldade em decidir qual lápis de cor a representavam. Essa atitude demonstra o reflexo da tentativa de branqueamento que a sociedade nos impõe, buscando nos tornar incapazes de se associar enquanto negros/as ou pretos/as.

O objetivo em levar essa prática para as crianças desde a primeira infância é “plantar uma sementinha” da aceitação à diversidade, assim como, propor o reconhecimento de si, para que possam se enxergar com mais aceitação, afetividade e reconhecimento. Dessa forma, a nossa formação nos possibilita ir trazendo essas propostas e oferecendo uma educação que busca ter um olhar centralizado para as realidades.

Figura 1: Fotografia do autorretrato 1



Fonte: Acervo pessoal

Figura 2: Fotografia do autorretrato 2



Fonte: Acervo pessoal

Figura 3: Fotografia do autorretrato 3



Fonte: Acervo pessoal

Figura 4: Fotografia do autorretrato 4



Fonte: Acervo pessoal

A prática do autorretrato em sala de aula nos permite refletir sobre a importância da autoaceitação e da representatividade na construção da identidade das crianças. Em um contexto escolar que historicamente valoriza padrões estéticos eurocêtricos, essa atividade se torna um poderoso instrumento de empoderamento e inclusão. Ao planejarmos essa ação, buscamos criar um espaço onde todas as crianças se sintam acolhidas e representadas, especialmente as crianças negras, que muitas vezes enfrentam o desafio de se sentirem invisíveis e desvalorizadas nas figuras presentes na escola. Essa experiência reforça meu compromisso profissional com uma educação transformadora, por saber que ela faz parte daquilo que eu acredito e me movo para concretizá-la.

OFICINA: MEU CRESPO É DE RAINHA

“Pixaim, sim! Gosto dele bem assim!

Cachinhos, crespinhos, birotos, coquinhos.

Ou quem sabe com turbante, todas meninas brincando livres.

Feliz com meu crespo! O meu crespo é de rainha!” (hooks, 2018)

A prática pedagógica tinha como objetivo trabalhar por meio da literatura infantil negra a valorização dos cabelos crespos, cacheados e afro, bem como romper com os estereótipos e preconceitos para com as pessoas que possuem estas características. Inicialmente foi realizada a contação e exploração da leitura do livro “Meu crespo é de rainha” da bell hooks, pois o texto busca empoderar as crianças negras, propondo aceitação dos traços negróides e combatendo o racismo desde a educação infantil.

Assim, realizamos a contação de história na sala de multimeios da escola, narrando com entusiasmo e envolvendo as crianças na história ao demonstrar cada imagem presente no texto, além de que buscamos trazer exemplos da realidade para que pudessem compreender o sentido e o que gostaríamos de propor como aprendizado através da leitura. Após isso, socializamos o que cada um havia compreendido e logo depois, retornamos para a sala de aula, na qual realizamos a segunda etapa da oficina.

Dessa forma, organizamos as crianças formando um círculo, colocamos todos os materiais que utilizamos ao meio para que todas pudessem ter acesso. Elas foram manuseando recursos como linha de lã, papel crepon e algodão para as representações. Após isso, mostramos imagens de pessoas com cabelos crespos, cacheados, afros e depois distribuímos papéis A4 para confeccionarmos os cabelos.

Esse momento foi extremamente válido, conseguimos engajar todos na atividade, demonstramos os diferentes tipos de cabelos e que assim como narrado na história, não há cabelo ruim, essa não é uma fala legal e não devemos considerar apenas o cabelo liso como bonito. Com isso, minha colega e eu demonstramos nossos cabelos, o dela é crespo e o meu cacheado, nós ressaltamos o quanto gostamos e também estimulamos para que todos se sentissem à vontade para demonstrar os seus com entusiasmo. Após essas etapas, construímos um mural de todas as produções e percebemos a criatividade e o reconhecimento de algumas crianças em relação às cores de peles e aos seus cabelos.

O nosso intuito com este momento era impulsionar as crianças a gostar dos seus cabelos, mas pude perceber o quanto ainda é um ponto que as deixam inseguras, sejam os meninos ou meninas. Essas atividades são um marco importante na vida de uma criança negra, pois permitem com que elas se sintam representadas, ao demonstrarmos referências que incluem a sua identidade, isso é uma das motivações para minha

identidade profissional, pois reconheço o quanto reprimi os meus traços justamente porque a escola buscava reforçar um estereótipo branco e europeu. Portanto, promover essa nova perspectiva na sala de aula, é também uma forma de combate ao racismo.

Figura 5: Fotografia do processo de produção das artes



Fonte: Acervo pessoal

Figura 6: Fotografia das crianças montando seus cabelos



Fonte: Acervo pessoal

Figura 7: “Exposição Meu crespô é de rainha”



Fonte: Acervo pessoal

A leitura e a consolidação prática demonstra o quanto uma prática pedagógica deve caminhar com intencionalidade, pois a partir dela conseguimos concretizar as nossas motivações. Desse modo, ressalto que foi a partir do nosso objetivo em buscar aproximar as crianças com referências de cabelos parecidos com os seus, desmistificando a ideia que cabelo bom é apenas o liso, é que conseguimos ter crianças tocando-as em seus cabelos e se observando com felicidade. Para mais, acredito que trazer essa nova perspectiva que valoriza o cabelo cacheado, crespo e afro, foi bastante significativo tanto para elas quanto para mim, pois refleti sobre minha imagem como professora negra dos cabelos cacheados e sobre a importância da representatividade e o impacto da ausência dela. Quantas crianças reprimem seus cabelos? Quantas crianças sentem vergonha? Quantas crianças não tiveram a oportunidade de ter professores/as que buscam valorizar a identidade negra? Por isso, a importância de buscarmos uma educação que celebre a diversidade.

MANIFESTAÇÕES AFRO-BRASILEIRA: CAPOEIRA NA ESCOLA

Essa prática pedagógica teve o intuito de ensinar em cada turma a história real da capoeira, a sua importância para a nossa cultura e identidade. Dessa forma, dividimos

essa ação em dois dias, pois tínhamos que apresentar a capoeira e seus instrumentos e depois ensinar de forma prática.

No primeiro momento, organizamos as crianças no chão da sala e começamos a realizar uma contação de história sobre a origem da capoeira, suas influências e para que ela serve. Dessa forma, buscamos repassar esses conhecimentos de forma detalhada, narrando que a capoeira tem uma significância bastante marcante e que ela é sinônimo de luta e resistência dos povos escravizados, na qual eles utilizavam para se defender dos colonizadores. Portanto, narramos com bastante calma e explicando detalhadamente cada ponto da história para que eles pudessem compreender que a capoeira é uma herança trazida para nós, mas que antes de tudo ela carrega um grande significado. Foi um momento muito necessário em que as crianças estavam curiosas e atentas ao que estava sendo contado.

Sendo assim, apresentamos imagens de cada instrumento que compõe uma roda de capoeira, explicamos os seus respectivos nomes, a sua funcionalidade e o som que cada um faz através de um tablet e caixinha de som. Foi bastante interessante, pois as crianças tiveram a oportunidade de conhecer o atabaque, agogô, berimbau, caxixi, o reco-reco e o pandeiro. Desse modo, tentamos ajudar todos a tocar pandeiro, foi uma ótima experiência, elas amaram participar.

Neste dia, também montamos uma mini roda de capoeira na sala, colocamos a música de “capoeira angola” para escutarmos juntos e sentir a energia que uma roda de capoeira proporciona e buscamos ensinar elas a gingar, a se defender e cumprimentar o colega quando vai entrar na roda de capoeira. Somado a isso, tentamos ensaiar uma cantiga que já sabíamos “amanhã é dia santo” do mestre pernalonga, foi um momento extremamente gratificante e emocionante, pois trabalhar com nossa ancestralidade, nos envolve de uma forma única, principalmente ao perceber as crianças empolgadas para aprender.

O outro dia dedicado aos ensinamentos da capoeira, foi destinado a uma grande roda, na qual reunimos o Infantil V, o primeiro ano e terceiro ano no pátio da escola, no qual todos participaram, porém houveram inúmeros empecilhos por parte da gestão escolar que limitou o tempo em apenas 30min, alegando que as crianças não poderiam perder muito tempo de aula, ela normalmente ressaltava que deveríamos dar reforço e alfabetizar as crianças, não só focar nessas atividades. Assim como a gestão, algumas

professoras também nos limitavam, pois afirmavam que precisavam dar resultados para a Secretária de Educação e não poderiam perder conteúdos. Apesar da falta de apoio, essa foi uma das ações que lutei para consolidar e juntamente com os colegas bolsistas, oportunizamos um momento cultural enriquecedor com as crianças, aproximando-as das manifestações afro-brasileiras.

Essa foi uma experiência riquíssima e muito energizante, pois perceber as crianças engajadas em algo tão aglutinador quanto a capoeira, é de se emocionar, principalmente por ter consciência do desafio que é propor temáticas com abordagens da cultura Africana e Afro-brasileira, mesmo com a obrigatoriedade da lei 10.639 que busca assegurar essas manifestações. São vários desafios a se pontuar, pois nem sempre os núcleos gestores julgam as abordagens étnico-raciais como pertinentes, mas nós resistimos para manter a cultura viva, possibilitar o acesso às crianças e também lutamos para não nos desvincularmos de práticas pedagógicas antirracistas.

Figura 8: Fotografia conhecendo os instrumentos



Fonte: Acervo pessoal

Figura 9: Roda de capoeira coletiva



Fonte: Acervo pessoal

Figura 10: Crianças gingando em sala



Fonte: Acervo pessoal

Figura 11: PIBidianos na roda de capoeira



Fonte: Acervo pessoal

Propor a cultura afro-brasileira na escola, é abrir caminhos para o reconhecimento e necessidade de trazer aspectos culturais que valorizam a nossa própria identidade, bem como é uma tentativa de promover aceitação das diferenças. Além disso, trabalhar a capoeira é buscar romper com os estereótipos negativos associados à

cultura afro-brasileira, pois buscamos mostrar sua riqueza, suas contribuições e seus personagens com o intuito de valorizá-los. Ainda assim, é uma forma de demonstrar as contribuições africanas presente na cultura brasileira, reconhecendo a importância da luta e resistência dos povos escravizados. Portanto, ressalto que este momento foi bastante pertinente para mim, por saber da relevância da temática, principalmente a memória construída na vida das crianças que participaram do momento, algo que inclusive, não fez parte do meu percurso escolar. Esse momento também me fez refletir sobre um currículo decolonial, como o de Pedagogia, o qual nos permite ter uma formação que nos prepara e capacita para práticas como estas, através da componente curricular de fundamentos da capoeira.

CULINÁRIA AFRO-BRASILEIRA: FEIJOADA

Essa prática pedagógica tinha como objetivo trabalhar a cultura afro-brasileira por meio da culinária. Na sala de multimeios, demonstramos através de um vídeo bem interativo, a “culinária afro-brasileira”, com isso, o vídeo apresentou o livro de Antonio Jonas Dias e Maria Honoria intitulado “Culinária Afro brasileira” que trazia os aspectos importantes sobre a nossa culinária, especificamente as influências africanas. O mesmo está na plataforma do Youtube, no canal espaço do saber: <https://www.youtube.com/watch?v=54DSlQgsQoI>.

Desse modo, o vídeo demonstra vários pratos típicos que fazem parte de nosso cotidiano, como o cuscuz, o vatapá, a feijoada e dentre outros, assim, foi um momento bastante potencializador, pois as crianças conseguiram se envolver ao longo da história. Além disso, ao retornamos para sala falamos da importância dos povos africanos para nossa cultura e que assim como a culinária, também temos vários costumes herdados. Somado a isso, também sempre costumamos ressaltar quem são os povos africanos, mesmo que eles já estejam em volta de vários colegas e professores que são dos países da África, justamente para que não cometam atitudes racistas e reforcem estereótipos.

Após isso, mostramos para elas o cartaz que nós montamos, e perguntamos a elas qual a imagem presente nele, e elas prontamente gritaram falando que era uma grande panela, sendo assim, explicamos que iríamos montar uma feijoada coletiva. Desse modo, todos deveriam colar no centro da panela os ingredientes que seus pais utilizam para fazer uma boa feijoada, sendo assim, distribuimos alguns papéis com

diferentes imagens de ingredientes para cada criança. Seguidamente, fomos perguntando a cada criança quais ingredientes elas tinham e se faziam parte da feijoada, foi um momento bastante interessante, pois elas falavam com clareza quais ingredientes faziam parte e quais não.

Ações como estas são imprescindíveis para compreender a nossa própria cultura e a influência africana que herdamos, além disso, em todas as nossas ações tivemos como objetivo a desconstrução de estereótipos porque não vemos no cotidiano escolar ações voltadas à lei 10.639. Por isso, a gente sempre buscava propor temáticas que trabalhassem a diversidade, a história e cultura Africana e Afro-brasileira.

Figura 12: Fotografia das crianças explorando a dinâmica e vídeo reproduzido



Fonte: Acervo pessoal

Figura 13: Fotografia das crianças com o cartaz produzido



Fonte: Acervo pessoal

A culinária afro-brasileira faz-se importante porque além de demonstrarmos as influências africanas em nossa cultura, também trazemos a identidade da população negra que foi silenciada e subalternizada. Por isso, além de trabalhar um prato típico trazido para nós, a ação presume também o combate ao racismo, tendo em vista, as ilustrações e a origem da feijoada. Essa é uma das formas de trabalhar a nossa diversidade cultural, por isso, faz-se urgente sua implementação no currículo escolar.

MEMÓRIAS LOCAIS E PATRIMÔNIO: REDENÇÃO-CE

A prática pedagógica sobre as memórias locais e os patrimônios teve como objetivo apresentar para as crianças os patrimônios históricos de Redenção-CE junto a sua historicidade de uma forma decolonial, sem reforçar a visão europeizada que esses locais carregam. Desse modo, o nosso intuito era que elas tivessem acesso a esses espaços, compreendendo os fatos narrados já que fazem parte de sua cultura e eles normalmente não têm a oportunidade de conhecê-los junto a suas narrativas.

Sendo assim, organizamos com a SME um ônibus para trazer as crianças da comunidade juntamente com as supervisoras do PIBID para que pudéssemos proporcioná-las neste momento no centro da cidade, conhecendo os patrimônios e entendendo o porquê de suas representatividades. Confesso que não foi uma atividade fácil de desenvolver porque era uma intervenção diferente, precisamos retirar as crianças dos muros da escola e proporcionamos vivência nos locais, logo, tivemos que lutar na SME para disponibilizar ônibus escolar e também termos o apoio do lanche. Dessa forma, pude compreender que propor ações para sairmos da rotina e furar a bolha, tentando promover ações decoloniais e emancipatórias, não são consideradas como importantes, porém lutamos para conseguir efetivá-las, e o meu objetivo enquanto bolsista era sempre tentar proporcionar saberes capazes de promover a criticidade para as crianças.

Nessa perspectiva, as crianças visitaram a capela de São Miguel, a escadaria de Santa Rita e a praça do Obelisco, todos os saberes foram mediados por nós, que nos

empenhamos em desenvolver uma experiência enriquecedora para elas de forma contextualizada. Desse modo, afirmo que foi um momento extremamente válido, para que o conhecimento acerca de cada espaço fosse compreendido de uma forma decolonial, um olhar que transcende, permite reflexões e criticidade, pois devemos desmitificar as situações e perceber seus entornos.

Além disso, é pertinente destacar que após todas as visitas históricas, as crianças foram levadas até a UNILAB, pois havíamos preparado uma peça teatral acerca da história de Damásia, uma mulher africana trazida à força com toda a sua família para ser escravizada no Brasil, portanto, buscamos trazer essa narrativa demonstrando a forma que os colonizadores impactaram na vida dos povos africanos escravizados, deixando diversas mazelas irreparáveis que se alastram até os dias atuais.

Foi uma manhã rica de conhecimentos, com o intuito de não perpetuar estereótipos ou “desver” toda a mazela irreparável advinda da colonização, desse modo, pude perceber que as crianças estavam bem atentas e envolvidas com a história, sobretudo, por estar no espaço podendo analisar tudo o que estava sendo proferido. Por isso, consegui vislumbrar a mensagem que nós queríamos retratar e foi um momento único, um dos melhores que já vivenciei no PIBID-Pedagogia.

Foi um momento com bastante significância para mim, quem faz educação sabe o poder e a sensação indescritível que é ter um objetivo e uma intenção ao mediar um conhecimento e ele ser consolidado. Portanto, o presente programa marca a minha trajetória docente por inúmeros motivos e um deles é uma educação decolonial e antirracista.

Figura 14: Fotografia coletiva na escadaria de Santa Rita



Fonte: Acervo pessoal

Figura 15: Fotografia coletiva após a peça teatral na UNILAB



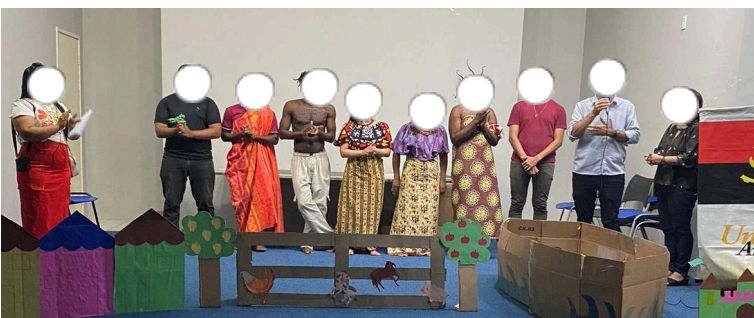
Fonte: Acervo pessoal

Figura 16: Crianças na Igreja de Santa Rita



Fonte: Acervo pessoal

Figura 17: Fotografia dos personagens na peça teatral



Fonte: Acervo pessoal

Levar as crianças para conhecer os monumentos culturais de Redenção-CE, foi uma estratégia de ensino bastante potente, por mediar o conhecimento fora dos muros da escola, demonstrando a verdadeira face da história, narrando-a sem romantização. Portanto, o nosso intuito era apresentar para as crianças o quanto a cidade carrega raízes colonizadoras e por isso, devemos desmistificá-las. Somado a isso, apresentar através de uma peça teatral a história de Damásia, destacando as mazelas coloniais impostas, mas também a resistência dos africanos mediante aos atos desumanos, foi também uma forma de escancarar o quanto o racismo se perpetua até os dias atuais e por isso, precisa ser combatido.

LITERATURA INFANTIL NEGRA

As atividades de Literatura Negra e Africanidades foram desenvolvidas exclusivamente por mim, através da carga horária do PIBID, aproveitadas no estágio de Educação Infantil na etapa que confere as regências obrigatórias.

Dentre os vários dias em que trabalhei com a literatura infantil negra, destaco que em um deles realizei a hora do conto com o livro “Minha mãe é negra sim” de Patrícia Santos, o livro traz a história de um menino que ficou extremamente abalado após a sua professora propor que ele pintasse sua mãe de amarelo que ficaria mais bonita, ao invés de preto. Dessa forma, contei a história com muita calma para as crianças e sempre mostrando para elas as imagens presentes no livro, no qual evidencia a criança e sua família.

Após concluir a leitura, fiz uma reflexão com as crianças, relatando para elas que todos nós temos cores de peles diferentes, mas isso não pode ser um fator que desmereça o coleguinha, porque cada um tem sua cor e suas características únicas, portanto, devemos amar todas as pessoas da forma que são. Após isso, apresentei para elas a música “Normal é ser diferente” de Grandes Pequenininhos, a qual traz a reflexão de que todas as pessoas são diferentes e que isso não importa, devemos nos gostar da forma que somos.

Por fim, solicitei o desenho de suas composições familiares da forma que eles enxergam e colamos em uma casinha de EVA. Foi um momento necessário para as crianças se perceberem com sua cor e se reconhecerem também, inclusive o Joaby falou que era marrom e que seus pais também, e ele não falou isso com tristeza ou vergonha, mas demonstrando uma sensação de que “tudo bem”.

Em outro momento, realizei a contação da história “A cor de Coraline” de Alexandre Rampazo, com auxílio de um tablet e caixinha de som, pois considero importante propor as contações de histórias utilizando de diferentes meios para propor o envolvimento e participação das crianças. Após a escuta, busquei dialogar um pouco sobre a história contada e questionei as crianças sobre qual a cor de pele delas e fiz uma comparação da minha cor com a da Ana Bianca, afirmando que eu era negra e ela branca. Isto com o intuito de explicar que nós somos pessoas com cores de peles diferentes, assim como a maioria da turma, mas que devemos aceitar nós mesmos e os nossos colegas, independente de sua cor. A partir disso, eles ficaram se observando e relatando que a sua cor é diferente do amigo ao lado, mas sem xingamentos, inferiorização, humilhação ou discriminação, foi somente por se analisarem.

Todas as ações de contação de história tento instigar a reflexão das crianças e também ouvi-las, com intuito de compreender a percepção delas acerca das narrativas que refletem o nosso cotidiano.

Figura 18: Cartaz demonstrativo das literaturas negras trabalhadas



Fonte: Acervo pessoal

Figura 19: Fotografia das composições familiares



Fonte: Acervo pessoal

Ao tratarmos da literatura infantil negra, destaco o quanto é uma forma possível de promover a desconstrução de preconceitos desde a educação infantil, assim como, é uma possibilidade de empoderar as crianças negras a se sentirem bem consigo mesmas, podendo compreender que não há problema com sua cor, seus cabelos, apesar da sociedade racista que busca de todas as formas inferiorizá-las e apagar esses traços. Desse modo, sempre que eu planejava um momento de leitura, tinha a intenção de trabalhar com a literatura negra justamente porque reconheço o impacto que causa na vida das crianças, seja para se reconhecer ou compreender a gravidade de atitudes racistas.

AFRICANIDADES

Para este dia, realizei uma brincadeira africana, o que me surpreendeu positivamente ao relatar para a professora o meu desejo em realizar essa ação e ela aceitar, pois sabemos da escassez dessas abordagens nas escolas e o quanto há empecilhos para propor essas abordagens. Sendo assim, levei como proposta a brincadeira Terra-Mar, que é bastante atrativa, na qual passei uma fita no centro da sala

e escrevi de azul o nome “mar” e preto o “terra” pois um lado corresponde ao mar e o outro a terra, com isso, as crianças devem pular de acordo com que o líder da brincadeira mandar.

Dessa forma, eu apresentei a brincadeira para as crianças, relatando sobre sua origem e como se joga, e rapidamente a gente deu início, porque elas estavam bastante ansiosas, foi um momento muito divertido e de muitos aprendizados. As crianças têm contato com a cultura e conseguem vivenciá-la, através de uma aula que além de estar trabalhando de acordo com a lei 10.639, ainda assim, colabora com atenção e coordenação motora.

Em outra ocasião, busquei apresentar o mapa da África através de imagens, fazendo comparativos com as crianças, afirmando que se assemelha com o do Brasil, mas demonstrando sua diferença. Além disso, realizei toda uma contextualização, adaptada para a realidade deles, que inclusive são bastante inteligentes, com isso, relatei que a África é um continente com vários países e que ele não se resume à pobreza, como às vezes ouvimos falar, é um continente rico em diversidade cultural que até nós herdamos. Após essa apresentação, perguntei se elas sabiam algo da África e se conheciam algum africano/a, sendo assim, algumas delas disseram que seus pais falavam que as pessoas que moram lá passavam fome e não tinha água, o que podemos perceber que isso é o reflexo da mídia, e depois relataram que só conheciam os tios/as do PIBID.

Seguidamente, apresentei através de imagens impressas algumas características do continente, a exemplo das máscaras africanas, os tecidos, os animais, os instrumentos utilizados em rituais e na capoeira e dentre outros. Algumas dessas coisas apresentadas as crianças já conheciam, a exemplo dos tecidos porque são bastante utilizados por colegas africanos.

Após isso, recomendei que elas se dividissem em dois grupos e cortassem em vários formatos as imagens dos tecidos, para que pudessemos colar os pedaços dentro do mapa da África, o qual levei impresso em 4 partes de folhas A4, depois solicitei que colasse dentro do espaço do mapa todas as características que recortamos e estudamos para que pudessemos montar um mapa bastante diverso.

Figura 20: Fotografia do mapa característico da África



Fonte: Acervo pessoal

A historicidade do continente africano necessita ser trabalhada a partir de sua diversidade cultural, seus costumes e suas riquezas, para que possamos nos distanciar dos estereótipos e preconceitos enraizados, que inclusive, são reforçados através das mídias. Diante disso, destaco que apresentar para as crianças desde a educação infantil informações que valorizam a cultura africana e afro-brasileira é uma das formas de consolidar a lei 10.639/03 nos espaços escolares, porque isso reflete na construção de um ambiente escolar inclusivo, acolhedor e diverso. Portanto, essa prática foi bastante impulsionadora para que eu pudesse continuar buscando mediar saberes sobre o continente africano.

Desse modo, destaco que todas as práticas pedagógicas desenvolvidas e organizadas como bolsista do PIBID-Pedagogia, estão de acordo com o que se propõe o Ministério da Educação na revista de Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial, ao afirmar que:

Ter em mãos bonecas e bonecos negros, instrumentos musicais usados nas manifestações afro-brasileiras e livros que contemplem personagens negros

representados de modo positivo é fundamental para o desenvolvimento de uma educação para a igualdade racial. (Silva Jr *et al.* 2012, p. 22).

Dessa forma, pode-se compreender o quanto uma intencionalidade pedagógica ancorada na lei.10639/03 e na EREER refletem em uma prática antirracista, podendo assim, contribuir no combate ao racismo desde a educação infantil. Sendo assim, enquanto educadores devemos ter a preocupação em propor na sala de aula ações que possam empoderar as pessoas negras e ao mesmo tempo, combater o racismo.

À vista disso, faz-se imprescindível ressaltar que para desenvolver as práticas de cunho antirracistas aqui presentes, houveram muitos fatores que contribuíram para a sua consolidação. Dessa forma, afirmo que a formação que o curso de Pedagogia da UNILAB oferece, por meio de seu currículo, é uma base teórica crítica e reflexiva, que demonstra a importância de saberes pedagógicos capazes de construir práticas que venham a romper com o ideário racista.

Ademais, ressalto que enquanto profissionais da educação só conseguimos mediar os conhecimentos quando sabemos do que estamos tratando, ao nos debruçarmos dos saberes que são perpassados e quando temos a intencionalidade pedagógica de mudar as estruturas coloniais e racistas. Nesse sentido, é mister pontuar a importância, para minha formação docente, a componente curricular de Políticas Educacionais Curriculares e Descolonização dos Currículos nos países da Integração. Essa disciplina evidenciou o poder transformador da nossa formação, capaz de subverter as estruturas existentes ao modificar práticas e posturas que perpetuam a desigualdade. Por isso, a mesma destaca a nossa responsabilidade em adotar práticas pedagógicas que promovam a equidade e desafie os paradigmas estabelecidos, logo, elenco-a como principal contribuinte na consolidação das práticas pedagógicas aqui apresentadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo impacta a vida da população negra de diversas formas, trazendo mazelas irreparáveis desde a colonização. No âmbito escolar, especificamente nas escolas brasileiras, episódios racistas se alastram e, muitas vezes, medidas de combate não são efetivadas. Dessa forma, por se configurar como estrutural, o racismo necessita de políticas públicas estratégicas para que possa ser combatido e que os direitos de todos/as sejam assegurados, contribuindo assim para uma sociedade com mais equidade.

A escola, por ser permeada por sua diversidade, deve utilizar das diferenças para empoderar as singularidades dos indivíduos e promover aceitação. Ao invés disso, o que se apresenta é discriminação e preconceito, por isso, faz-se necessário uma prática pedagógica cada vez mais engajada e que busque não só trabalhar o cognitivo, mas também o social.

Propor no ambiente escolar novas formas de saberes, descentralizado do que é eurocêntrico, torna-se um bom alicerce para que mudanças ocorram, visto que a educação tem poder transformador. Por isso, enquanto educadores temos uma grande responsabilidade de mediar comportamentos e atitudes humanizadoras, tendo em vista, a forte influência que temos na construção da identidade dos sujeitos, principalmente ao se tratar da primeira infância.

Diante dessas reflexões, oriundas das práticas em sala de aula vividas, e em conexão com a teoria levantada na fundamentação teórica, o presente trabalho cumpriu com o seu objetivo de analisar como as práticas pedagógicas desenvolvidas em minha experiências no PIBID contribuíram para uma educação antirracista.

Destarte, a presente edição do PIBID (2022-2024) buscou através de suas ações oportunizar para as crianças práticas pedagógicas que tinham como intencionalidade a desconstrução de preconceitos, combate ao racismo e valorização da cultura africana e afro-brasileira com auxílio de diferentes recursos que deram sentido à práxis docente.

Sendo assim, a presente pesquisa apresenta o PIBID como uma possibilidade de contribuir para uma educação antirracista, tendo em vista as práticas pedagógicas desenvolvidas, ancoradas a lei 10.639 e a EREB. Desse modo, destaco que essas

experiências foram potencializadoras e que contribuíram para a promoção de uma educação antirracista no currículo escolar.

Para mais, o trabalho demonstra a importância do PIBID enquanto programa de formação docente, principalmente para que eu pudesse adentrar ao espaço escolar ainda no percurso formativo, tendo a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas antirracistas. Apesar dos inúmeros desafios em propor essa temática na educação básica, ela me motiva por demonstrar que estou construindo uma identidade docente que poderá assegurar o futuro das crianças negras, para que se sintam acolhidas, representadas e não inferiores. Almejo que essas crianças sejam colocadas como protagonistas em papéis importantes e que possam reconhecer a sua negritude, isto torna-se extremamente válido para mim, pois representa aquilo que eu não consegui ser no âmbito escolar, mas hoje através da minha formação e reconhecimento identitário, compreendo o quanto é potencializador em nossas vidas. Tudo isto faz parte do que sou, pois “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.” (Freire, 2011, p. 173).

Para mais, essa pesquisa irá contribuir de forma significativa para o PIBID, pois evidencia o quanto o programa torna-se primordial para os estudantes que estão cursando a licenciatura, bem como para as escolas-campo, pois construímos juntos experiências e memórias bastante relevantes, além de trabalharmos com uma temática tão urgente quanto as relações étnico-raciais.

Esse trabalho demonstra coerência com os objetivos que o subprojeto da Pedagogia propõe, e isso é valioso porque faz parte de uma abordagem étnico racial construída através do currículo afroreferenciado da UNILAB, na qual tenho o privilégio de estar inserida. Além disso, pesquisas voltadas para o PIBID e a questão racial são extremamente contribuintes para a formação de professores que buscam reestruturar suas práticas e propor ações voltadas para a identidade cultural negra, além de servir como aparato/motivação para as escolas perceberem a importância do programa e buscarem implementá-lo.

Desse modo, percebo que esse programa é uma estratégia educacional que possibilita-me ser "transgressora", como bell hooks (2013) define sua trajetória enquanto professora, porque é um projeto que impulsiona e forma profissionais qualificados, que refletem sobre a prática, à luz da teoria discutida na universidade

(práxis). Assim, podendo ser pensado melhorias em relação a qualidade da educação básica. E por isso, faz-se tão necessária a existência do PIBID nas universidades.

Ao observar a teoria presente na fundamentação teórica, as leituras que tive durante o curso de Pedagogia e as falas e sentimentos expressos pelas crianças em cada prática pedagógica, pude ter uma reflexão crítica sobre a minha prática. Assim, pude desenvolver a consciência do impacto real que cada atividade pode ter para que possamos construir uma postura antirracista nos educandos, além de fortalecer a autoestima das crianças negras.

Ademais, ao analisar cada prática pude fortalecer minha identidade como uma educadora antirracista, e me fortalecer para estar sempre comprometida com uma prática pedagógica mais justa e equitativa. Desse modo, torno-me capaz de argumentar e defender a importância de propor uma educação antirracista em diferentes espaços.

Ao compartilhar os relatos e reflexões da minha atuação como bolsista, analisando o impacto de cada prática, posso fortalecer uma práxis diante da EREER. Podendo também inspirar futuros professores a desenvolverem práticas antirracistas desde sua formação inicial, e/ou incentivando a uma formação continuada acerca da temática.

A jornada de dezesseis meses como bolsista trouxe-me inúmeras contribuições como profissional, aprendi sobre o meu papel, a minha presença enquanto uma professora negra, e principalmente, compreender a importância da educação antirracista porque parafraseando a filósofa Angela Davis “não basta não ser racista, é necessário ser antirracista”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. B.; SANCHEZ, L.P. **Implementação da lei 10.639/2003-competências, habilidades e pesquisas para a transformação social**. Revista Pro-posições, São Paulo, v. 28, N.1(82), p.55-80, jan/abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/VXKbQZhKZMwgvjnZDChYypd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 Out. 2024.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264p. ISBN 978-85-98349-74-9.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CP nº 3/2004, de 10 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 maio 2004. Seção 1, p. 19. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 17 out. 2024
- BRASIL. Lei Federal no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: MEC, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 17 out. 2024.
- DAMACENO, Frances Laine Oliveira; ANJOS, José Humberto Rodrigues dos; ARAÚJO, Eleno Marques de. **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO POSSÍVEL**. **Revista UNIARAGUAIA**, Goiânia, v. 18 n. 1 Jan./Abr. 2023. Disponível em: <https://sipe.uniaraguaia.edu.br/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/1157/VOL18-1-ART-2>. Acesso em : 18 jan. 2025.
- Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/decreto7219-pibid-240610-pdf/vieu>. Acesso em: 01 ago. 2024.
- Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial / [coordenação geral Hédio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira de Carvalho]. -- São Paulo : Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT : Instituto Avisa lá - Formação Continuada de Educadores, 2012.
- Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Neide Tinôco. **Projeto Pedagógico**. Secretaria Municipal de Educação, Redenção, 2023.
- FEITOSA, GABRIELA. Primeira cidade brasileira a acabar com escravidão guarda símbolos da luta pela abolição. | Ceará | G1. **Globo**, 25 mar. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2025/03/25/redencao-a-primeira-cidade-do-brasil->

[a-abolir-a-escravidao-vive-desafios-e-renascenca-negra.ghml](#). Acesso em: 30 mar. 2025.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog.** Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVspzTq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 Fev. 2025.

FRANCESCHINI, Luciene; SILVA, Marta Regina Paulo da; MARQUES, Renata Fernandes Borrozzino. “ME EMPRESTA O LÁPIS COR DA PELE?”. “PELE DE QUEM?”. DECOLONIZANDO CURRÍCULOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista COCAR**, Belém, v.11, n.22, p. 502 a 521 – Jul./Dez. 2017 Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Tiago Morais de; OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro de. FORMAÇÃO AFROCENTRADA E DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS. **Revista África e Africanidades**, Ano XIII – n. 36, nov. 2020 – ISSN: 1983-2354. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346574627_FORMACAO_AFROCENTRADA_E_DESCOLONIZACAO_CURRICULAR_DA_EDUCACAO_BASICA_EXPERIENCIAS_PEDAGOGICAS. Acesso em: 15 jan. 2025.

GOMES, Nilma Lino. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org.

GONÇALVES, Michelly dos Santos. **A Implementação das DCNERER nas escolas públicas e os desafios para o currículo e práticas pedagógicas**. 117 F. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados- MS, 2019. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20Defendidas/Michelly%20dos%20Santos%20Gon%C3%A7alves.pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Meu Crespo é de Rainha**. Ilustrações de Chris Raschka. São Paulo: Boitatá, 2018.

KRAUSS, Juliana Souza; ROSA, Julio César. A importância da temática de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas. **Revista Antíteses**, vol. 3, n. 6, jul.-dez.

de 2010, p. 857-878. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Acesso em: 30 out. 2024.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. de L. **A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação**. Revista IberoAmericana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>

MARTINS, Elcimar Simão (org.). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Aproximações iniciais com o PIBID-UNILAB**. Cadernos de Formação – Vol. 2. [recurso eletrônico] Redenção: UNILAB, 2022.

MBEMBE, Achille. Por que julgamos que a diferença seja um problema?. **Geledés**, 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/por-que-julgamos-que-a-diferenca-seja-um-problema-achille-mbembe/>. Acesso em: 13 mar. 2025.

MOTTA, Júlia Pereira; ARAÚJO, Stella Maria Correia de; MAIA, Maria Vitória Campos Mamede. O lúdico na prática docente decolonial. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 2, p. 1-11, 2021. Disponível em: 1 <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/> ISSN: 2675-9144. Acesso em: 19 de abr. 2025.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. DESCOLONIZANDO OS CURRÍCULOS E EDUCANDO AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PESQUISAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS DE RAÍZES AFRICANAS. **Revista da ABPN**, v. 13, n. 37, p. 18-41, Jun/Agos 2021.

PASSOS, Almerson Cerqueira. O bullying escolar no Brasil: Reflexões gendradas e a emergência de olhares interseccionais. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, vol.02, n. 01, Jan.-Mar., 2019. Disponível em: www.revistas.unilab.edu.br/index.php/rebeh. Acesso em: 05 dez. 2024.

RESOLUÇÃO AD REFERENDUM CONSEPE/UNILAB Nº 267. Consepe, 2023. Disponível em: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2023/07/Resolucao-SEI-no-267-Aprova-ad-referendum-a-normatizacao-sobre-aproveitamento-da-carga-horaria-do-PIBID-e-do-PRP.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra; Revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Igor Marcos Lemos; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. Aspectos Curriculares e Pedagógicos no Ensino Superior: Alguns Saberes Docentes Necessários à Prática Educativa de Questões Raciais e Étnicas. **Revista Práticas Pedagógicas - v. 3: n.1**, set. 2023, p. 36-51. Betim - MG. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/5388/1/Igor%20Marcos%20Lemos%20Silva.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2024

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, S.J. Pesquisa Científica: Uma abordagem sobre o método qualitativo. **Revista Ciranda–Montes Claros**, v. 1, n.3, pp.168-180, jan/dez 2019. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/314/348>. Acesso em : 11 fev. 2025.

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Integração Internacional - Unilab. Disponível em: <https://unilab.edu.br/integracao-internacional/#:~:text=Vocacionada%2C%20portanto%2C%20para%20a%20coopera%C3%A7%C3%A3o,e%20Pr%C3%ADncipe%20e%20Timor%2DLeste>. Acesso em: 19 de abr. 2025.

VALE, S. B. do; SOUZA, C. de; ALVES, H. R.; VANSAN, G. A questão étnico-racial na escola: uma reflexão sobre a formação de professores através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 42, nº 83 - set./dez. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/57466/1/2020_art_sbvalecsouza.pdf. Acesso em: 05 nov. 2024.