

Educação Infantil Afrocentrada:

Fundamentos, Epistemologias e Práticas
em Territórios e Encruzilhadas



Organizadores

FERNANDA LOPES RODRIGUES
THIAGO LIMA DOS SANTOS
PATRÍCIA RODRIGUES FREITAS



**EDUCAÇÃO
INFANTIL
AFROCENTRADA**

FERNANDA LOPES RODRIGUES
THIAGO LIMA DOS SANTOS
PATRÍCIA RODRIGUES FREITAS
(Organizadores)

EDUCAÇÃO INFANTIL AFROCENTRADA

Fundamentos, Epistemologias
e Práticas em Territórios e
Encruzilhadas

São Luís - MA



2026

Projeto Gráfico e diagramação	Pitomba! livros e discos
Capa	Valkiria Aires Viegas
Revisão	Vitória Regina Tinoco Silva
Imagem da capa	Valkiria Aires Viegas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação infantil afrocentrada: fundamentos, epistemologias e práticas em territórios e encruzilhadas / Fernanda Lopes Rodrigues, Thiago Lima dos Santos, Patrícia Rodrigues Freitas (organizadores). -- São Luís: Pitomba! livros e discos, 2026
363 p.

ISBN: 978-65-87361-20-8

1. Educação infantil afrocentrada. 2. Educação antirracista. 3. Infância quilombola. 4. Educação -- Relações étnico-raciais. 5. educação infantil -- Literatura afro-brasileira I. Rodrigues, Fernanda Lopes. II. Santos, Thiago Lima dos. III. Freitas, Patrícia Rodrigues

CDD 372.21

CDU 373.2(=2/=8)

Ficha elaborada pela bibliotecária Márcia Cristina da Cruz Pereira

CRB 13 / 418

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em um sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, microfilmagem, gravação ou outro, sem permissão do autor.

PITOMBA! livros e discos
Rua dos Jambos, quadra 65, casa 9 | Renascença
CEP: 65075-210 | São Luís | MA | Brasil
Telefone: (98) 98159-0200
www.pitombalivrosediscos.com

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos são um gesto de conexão entre passado e futuro!

Nesse momento, em que agradecemos, olhamos para o caminho percorrido entre o passado e o presente e reconhecemos que esse percurso só foi possível porque foi trilhado coletivamente.

De início, agradecemos ao senhor dos caminhos e das encruzilhadas. Exú conectou pessoas e, dessa encruzilhada, surgiu a potência para sonhar e realizar uma proposta de formação em Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, no Maranhão.

Além disso, quando, no segundo dia de 2025, nossas expectativas iniciais foram frustradas, haja vista as dificuldades para o empenho do recurso financeiro, foi com Oxóssi que compreendemos que, na mata, é preciso ter paciência para fazer uso certo das oportunidades. Isso acalmou nosso coração e nos fez continuar preparando o terreno para a oferta do curso, mesmo sem saber se o recurso voltaria a ser liberado. Okê arô!

Esta obra é resultado do Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais que, ao longo de 2025, capacitou mais de 300 profissionais da educação em quatro municípios do estado do Maranhão. A essas e esses profissionais, somos profundamente gratos por terem aceitado o desafio e se dedicado à execução das ações pedagógicas planejadas.

Agradecemos também à equipe da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC), em especial à Diretoria de Políticas de Educação Étnico-Racial e Educação Escolar Quilombola, nas pessoas de Clélia Mara dos Santos, Eduardo Fernandes de Araújo e Lara Oliveira Vilela. Registramos, ainda, nosso agradecimento a Wilma de Nazaré Baia Coelho e Giane Vargas, por terem acolhido a proposta do curso já na primeira reunião.

Agradecemos às professoras Mighian Danae Ferreira Nunes e Luciana Ribeiro de Oliveira pelas palestras proferidas, respectivamente, na abertura e no encerramento do curso.

A todas e todos os professores formadores que construíram os materiais dos módulos e ministraram conteúdos por meio da plataforma AVA COLUN, o nosso muito obrigado. A eles, somamos nosso reconhecimento a todas e todos os oficinairos, tutores e palestrantes que viabilizaram a realização de todas as etapas do curso, inclusive os encontros presenciais.

Agradecemos aos diretores e às diretoras de campus da Universidade Federal do Maranhão, que disponibilizaram os espaços dos campi para a realização das atividades do CAERER durante os fins de semana. Pelo reconhecimento institucional do curso junto à Universidade, agradecemos ao Prof. Dr. Acildo Leite, Diretor de Inclusão, Diversidade e Ações Afirmativas.

Agradecemos, ainda, à equipe da Fundação Sousândrade, na pessoa de Leanderson Marinho, pelo empenho na resolução de todas as demandas do curso.

Tudo o que ocorreu até aqui só foi possível graças à colaboração dessas pessoas que, em algum momento desse caminho, dispuseram de seu tempo e de sua energia para que hoje possamos encerrar este percurso e dar início a outro, que se inaugura com a circulação deste livro.

Assim, agradecemos o compromisso de todas e todos com o futuro que projetamos: um tempo que ainda virá e que se consolidará por meio da leitura e do debate deste material, contribuindo, de algum modo, para o fortalecimento de uma educação antirracista no estado do Maranhão e no Brasil.

Axé!

SUMÁRIO

05 **AGRADECIMENTOS**

12 **PREFÁCIO**

16 **APRESENTAÇÃO**

PARTE I

**Fundamentos, Epistemologias e Caminhos
Afrocentrados na Educação Infantil**

22 **(RE)EXISTÊNCIAS HISTÓRICAS DA POPULAÇÃO
NEGRA POR EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Soraia Lima Ribeiro de Sousa

36 **PLURALIDADE DAS INFÂNCIAS EM COMUNIDADES
TRADICIONAIS: territórios, memórias e educação decolonial**

Carla Georgea Silva Ferreira

50 **ENTRE SÓIS E ENCRUZILHADAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
cuidar, educar e acolher na diversidade**

Aldenora Resende dos Santos Neta

62 **OLHAR E ACENDER SÓIS: etnomatemática,
etnociências e identidade negra na educação infantil**

Maria do Carmo Alves da Cruz

72 **LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: estratégias didáticas para mediação
de leitura**

Luanda Martins Campos

81 **CRIANDO UM CURRÍCULO INTEREMANCIPATÓRIO
AFROCENTRADO (CIAFRO): um Duafe na formação docente**

Raimunda Nonata da Silva Machado

102 **FORMAÇÃO ANTIRRACISTA EM MOVIMENTO:
a experiência do curso CAERER**

*Fernanda Lopes Rodrigues; Thiago Lima dos Santos;
José Alberto Pestana Chaves*

PARTE II

Entre Territórios e Encruzilhadas:

Relatos de Experiências e Práticas de Intervenção

- 122 **LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:**
um relato de experiência com contações de histórias e construção da identidade no CMEI Aldenora Santana de Lima – Codó/MA
Thays Cristina Ribeiro Alves; Igor Carvalho Santos
- 127 **CONSTRUINDO UMA ESCOLA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:** relato de uma formação continuada no CMEI Casulo, Codó/MA
Aldeline Santos Silva; Igor Carvalho Santos; Themys Ferreira Barros da Silva
- 133 **BELEZA DA DIVERSIDADE:** experiências com literatura infantil negra e valorização da identidade na Educação Infantil do CMEI Lúcia Maria Bayma Araújo, Codó/MA
Cristiane Portela de Sousa; Igor Carvalho Santos; Irenice de Oliveira Silva; Josélia da Silva dos Santos; Maria de Lourdes Marinho Queiroz
- 138 **BRINCADEIRAS E IDENTIDADE:** uma proposta de educação antirracista para a educação infantil
Nádia Cilene de Abreu Ferreira; Cleydiane Cristina dos Santos Rodrigues Feitosa
- 143 **EXPLORANDO CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM AFRO:**
um relato de experiência na Pré-Escola da UEB Primavera
Milanya Caminha Silva; Raiana Barbosa de Oliveira Souza; Alyne da Silva e Silva; Cleydiane Cristina dos Santos Rodrigues Feitosa
- 148 **MÃOS NA MASSA, OLHAR NO PASSADO:**
releitura das fachadas históricas de São Luís na linguagem ancestral Adinkra
Nathallia Cristinny Cerqueira Matos; Cleydiane Cristina dos Santos Rodrigues Feitosa
- 154 **BRINCAR COMO RESISTÊNCIA:**
perpetuando a memória negra entre as infâncias
Mary Cidia Monteiro Sousa Costa; Rafaelle Aires Morais; Cleydiane Cristina dos Santos Rodrigues Feitosa; Alyne da Silva e Silva
- 160 **EDUCAÇÃO, ANCESTRALIDADE E FESTAS NOS QUILOMBOS:** formação de professoras para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil
Maria Tereza Nunes Trabulsi; Cleydiane Cristina dos Santos Rodrigues Feitosa

- 167 **AS CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA AFRICANA NA FORMAÇÃO DA CULTURA LUDOVICENSE:**
percepções de crianças pequenas da UEB Jairo Rodrigues
Martyhellen M. M. da Silva; Aline Rachel Frazão Silva;
Luanna Pereira de Sousa;
Cleydiane Cristina dos Santos Rodrigues Feitosa
- 176 **VESTIMENTAS, TECIDOS E HISTÓRIAS:**
brincando com a beleza negra
Maria Aldenora de Sousa Lopes;
Patrícia Fernanda Jansen Amorim Castro;
Cleydiane Cristina dos Santos Rodrigues Feitosa
- 183 **TUDO CABELO É LINDO:** valorização da identidade afroinfantil por meio do cabelo no Instituto Educacional “Rosa de Saron”
Maria da Conceição Marques do Nascimento Souta;
Sarah Jovita Souza de Almeida; Silvana Silva Serra;
Tatiana do Nascimento Cunha; Alyne da Silva e Silva
- 191 **AFRODESCENDER A INFÂNCIA:**
identidade negra e emancipação na educação infantil
Tharsila de Jesus Santos Saraiva; Raylanne Costa Arouche;
Alyne da Silva e Silva
- 198 **MEU LÁPIS COR DE PELE:** fortalecimento da identidade, diversidade cultural e respeito às diferenças na educação infantil de Grajaú-MA
Sofia dos Santos Araújo; Alyne da Silva e Silva
- 206 **CABELOS QUE CONTAM HISTÓRIAS:** identidade, autoestima e diversidade étnico-racial na infância – experiência na Escola Municipal Abraão Cardoso, Pinheiro/MA
Sara Vitória Costa Ferreira Amaral; Alyne da Silva e Silva
- 212 **SABERES QUILOMBOLAS NO TERRITÓRIO DO COROADINHO:** contribuições culturais para a formação e vivências da infância
Sâmia Josefina Brandão da Silva; Alyne da Silva e Silva
- 218 **BELEZA NEGRA**
Marjory de Oliveira Mendes; Camila Cristina Gomes Farias;
Cleydiane Cristina dos Santos Rodrigues Feitosa;
Ana Caroline Pires Miranda
- 226 **A BELEZA DO MEU CABELO**
Táís Matos Fernandes; Danielle Oliveira Santos
- 230 **CRIANÇAS DE TODAS AS CORES**
Keyla de Meneses Sousa; Danielle Oliveira Santos
- 236 **RAÍZES E RECONHECIMENTO:** construindo a identidade étnico-racial na educação infantil
Lindalva da Silva Pereira; Maria Alcione Gonçalves;
Marília dos Santos Garcêz; Danielle Oliveira Santos

- 243 **RECONSTRUINDO SABERES:** nossas vivências de cores e conhecimentos na Escola U.E.F. Cleômenes Falcão
Juciléia Pereira dos Santos Sousa; Danielle Oliveira Santos; Talita Graciela Silva
- 250 **“OS MIL CABELOS DE RITINHA”:**
explorando a diversidade do cabelo afro
Maria Dalva Eufigênio da Silva; Maria Rivete Fernandes de Sousa Lima; Nádia Cardean Franco Lima de Sousa; Danielle Oliveira Santos
- 255 **QUAL A COR DE PELE?:** desconstruindo o conceito de cor de pele com as crianças
Camila Mendes; Irenilde Costa Silveira
- 260 **EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**
Ana Letícia dos Santos Canuto do Nascimento; Irenilde Costa Silveira
- 268 **MINHA HISTÓRIA, NOSSA HISTÓRIA**
Guaciara de Sá Medeiros, Áurea Paz Câmara; Irenilde Costa Silveira
- 275 **PROJETO EDUCACIONAL MINHAS RAÍZES AFRICANAS**
Carlíane Almeida, Irenilde Costa Silveira
- 282 **INFÂNCIAS QUILOMBOLAS:** construindo a identidade étnico-racial das crianças do Quilombo Urbano Liberdade através de cantigas e narrativas ancestrais
Ester Alves Durans, Halana Marcelle Goes Martins; Vanda Conceição da Silva Pontes; Dayani de Fátima Pereira
- 289 **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:** vivências pedagógicas a partir da transversalização dos saberes africanos
Flávia Larissa Abreu Lopes; Dayani de Fátima Pereira
- 294 **PROJETO “BELEZA E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL”:** valorização das diferenças por meio das cores, dos cabelos e dos sorrisos
Ângela Oliveira Gonçalves; Girlane de Oliveira Santos; Jayli Ricele Moreira de Brito; Rodrigo Cutrim Correa
- 301 **RAÍZES DA ÁFRICA:** conhecendo nossas raízes e construindo uma identidade
Elitania de Aguiar Leite; Francisca Elizane dos Santos; Rodrigo Cutrim Correa; Victoria Maria Aquino da Silva
- 308 **TECENDO SABERES:** o fuxico como expressão de identidade, memória e afeto
Ivonete Borges de Castro; Rodrigo Cutrim Correa; Victoria Maria Aquino da Silva

- 314 **LUDICIDADE, MEMÓRIA E PERTENCIMENTO:**
o brincar como eixo formativo em comunidades quilombolas
Eliene Padilha Tavares; Rosiclenes de Sousa Silva
- 319 **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PRÁTICA:**
relato de experiência na Unidade de Ensino Infantil
Tia Terezinha, Bacabal-MA
*Edinalva Baima Silva; Rayara Salazar da Silva,
Antônia Halana Nascimento de Sousa,
Janileia Silva Matos; Rosiclenes de Sousa Silva*
- 325 **TODAS AS CORES CABEM:**
a educação antirracista na educação infantil
*Antonia Gomes Pereira Alves, Gabriele Oliveira Rodrigues;
Rosiclenes de Sousa Silva*
- 331 **EDUCAÇÃO, CUIDADO E VALORIZAÇÃO DAS IDENTIDADES
ÉTNICO-RACIAIS NO PROJETO “VAMOS, CRIANÇA!”**
*Ana Claudia Rodrigues; Tayse Inêz Santos Miranda;
Rosiclenes de Sousa Silva*
- 338 **PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA
COMUNIDADE QUILOMBOLA PORTO DO NASCIMENTO:**
ações pedagógicas na UEBQ Dr. Cristiano Dias Vieira
*Joelson Furtado Martins; Jozielma Passinho Silva;
Ana Caroline Pires Miranda*
- 342 **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA:**
reconhecendo histórias, valorizando culturas
*João Aranha Barros; Elda Cristina Cordeiro Conduro;
Ana Caroline Pires Miranda*
- 348 **OLELÊ:** Nesta travessia contemplo contos, literatura, músicas
e brincadeiras afro-brasileiras na Educação Infantil
*Joselma Santos Viana; Kátia Regina dos Santos Castro;
Rita Maria Sousa Franco; Ana Caroline Pires Miranda*
- 357 **CORES, CULTURAS E HISTÓRIAS QUE NOS CONECTAM**
Keila Regina Silva Bezerra, Ana Caroline Pires Miranda

PREFÁCIO

TECENDO A PRÁXIS AFROCENTRADA E DECOLONIAL: FORMAÇÃO DOCENTE NAS ENCRUZILHADAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Caminhando pelos penhascos, atingimos o equilíbrio das planícies. Nadoando contra as marés, atingimos as forças dos mares. Edificando nos lamaçais, atingimos o equilíbrio dos lajedos. Habitando nos rincões, atingimos a proximidade da redondeza. Nós somos o começo, o meio e o começo. Existiremos sempre. Sorrindo nas tristezas para festejar a vinda das alegrias. Nós somos a gira, da gira, na gira. A nossa trajetória nos move, a nossa ancestralidade nos guia.

(Nego Bispo)

É com sentimento de celebração, responsabilidade e compromisso que escrevo o prefácio desta obra em que me junto a esta rede para, coletivamente, reafirmarmos nossa dedicação à educação antirracista e à promoção da equidade racial, compreendendo a educação para as relações étnico-raciais não apenas como uma diretriz, mas como um verdadeiro projeto de sociedade. Este livro, “*Educação Infantil Afrocentrada: Fundamentos, Epistemologias e Práticas em Territórios e Encruzilhadas*”, não é somente um compilado de artigos. É um organismo vivo de conhecimentos e saberes integrados que

desafia a formação docente tradicional e propõe um corpo teórico pulsante e transgressor. Nas “encruzilhadas” desta obra, a pessoa leitora encontrará um convite para acender os sóis das infâncias, honrando legados e transformando a prática pedagógica em um exercício cotidiano de bem-viver e equidade.

O contexto educacional brasileiro, e em especial a Educação Infantil, exige de nós um olhar que vá além das perspectivas eurocêntricas que historicamente marginalizam as identidades e os saberes de povos africanos e originários. É nesse lugar de luta e (re)existência que o conceito de Afrocentricidade e as epistemologias negras e decoloniais emergem como pilares para uma prática docente verdadeiramente transformadora.

Somos educados/as para nos movimentarmos em conformidade com o conhecimento eurocêntrico, branco e heteropatriarcal e, assim, contribuir para a manutenção de privilégios impostos pela colonialidade e liderada pela supremacia branca. Sem perceber, damos-nos conta tardiamente de que, se não houver um deslocamento epistemológico que considere a interseccionalidade como ferramenta analítica para compreendermos as assimetrias sociais provocadas pelo racismo, sexismo, classe e território, continuaremos a trabalhar a serviço da branquitude.

Ao entrar em contato com os textos aqui descritos, uma frase da Música *Yáyá Maseмба*, interpretada por Maria Bethânia, me vem à cabeça: “*you aprender a ler para ensinar meus camaradas*”. Isto porque, ao semearmos palavras, conhecimentos, saberes, memórias e territórios, compartilhamos a oralidade e escrita em uma mandala epistêmica que oferece caminhos insurgentes para o enfrentamento ao racismo no cotidiano escolar a fim de que nossos valores civilizatórios afro-brasileiros e indígenas estejam direcionados para edificação e emancipação dos povos negros, indígenas e quilombolas.

A Parte I, “**Fundamentos, Epistemologias e Caminhos Afrocentrados na Educação Infantil**”, estabelece a base teórica e nos convida à transgressão pedagógica a fim de expandir nosso conhecimento em um movimento de inquietude-ação, essencial para fortalecer o campo da formação docente em ERER no Brasil e consolidar o compromisso com uma educação que seja, de fato, libertadora. Na parte II, “**Entre Territórios e Encruzilhadas: Relatos de Experiências e Práticas de Intervenção**”, encontraremos os relatos sobre os projetos executados pelos cursistas durante o Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil. Os relatos de experiências aqui reunidos transcendem o registro. São testemunhos de caminhadas pedagógicas que materializam o diálogo entre o rigor teórico e a deli-

cadeza do cuidado, lançando luz sobre fazeres que sustentam uma educação infantil comprometida.

Aqui, não se trata de desconsiderar as epistemologias ocidentais que apresentam apenas um único ponto de vista histórico, mas sim o de incluir na mesma proporção de legitimidade que o eurocentrismo recebe, as epistemologias africanas e afro-brasileiras, indígenas e quilombolas no campo da produção de conhecimento científico.

Por muito tempo, desde a promulgação da Lei nº 10.639/03, há mais de 20 anos, muitos movimentos de formação docente continuada mencionavam um verbo de ação voltado para a natureza mental ou emocional: “sensibilizar”. Daí, todos e todas nós, ativistas, professoras/es, educadoras/es sociais, pesquisadores/as nos juntávamos cada um/a em cada canto de seus espaços e territórios e oferecíamos oficinas pedagógicas, palestras, rodas de conversa, aulas, seminários, escritas, metodologias etc. com o objetivo de comover, emocionar e despertar para a importância da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Pois bem, cumprimos nosso papel. Foi um tal de sensibilizar para cá, sensibilizar para lá, que achávamos que ao completarmos 10/15 anos da efetivação da lei acima, já poderíamos passar para outro patamar de atuação, que seria: agir, transformar e consolidar.

Mas isso, infelizmente, não aconteceu como gostaríamos. Ainda vemos muitas ações de formação docente que anunciam a palavra sensibilizar.

Passados mais de 20 anos quando analisamos os dados da vasta produção de conhecimento (pesquisas, relatos, artigos científicos) sobre os desafios e possibilidades da efetivação da EREER no Brasil, os resultados são sempre os mesmos: baixa implementação da EREER nas Secretarias de Educação; baixa oferta e participação de profissionais da educação em cursos sobre a EREER; ausência de conhecimento sobre como trabalhar EREER em sala de aula; recorrência do racismo epistêmico, dificuldades enfrentadas por professoras/es ao abordar a temática, escassez de tempo para planejamento, ausência de formação adequada e avanço do racismo religioso.

Por um outro lado, tivemos avanços significativos no que diz respeito ao aumento e atuação de pesquisadoras/es, professores/as, educadores/as e demais profissionais da educação e intelectuais ativistas que continuam a fortalecer o campo da produção de conhecimento em EREER propondo epistemologias afrocentradas e decoloniais em que os caminhos, maneiras, modos de fazer, pensar e existir considerando o protagonismo dos povos originários, africanos e afro-brasileiros, estão cada vez mais sendo (re)conhecidos, estudados, debatidos de modo a, de fato, agirmos para transformar.

Voltemos para a problemática da palavra sensibilizar que mencionei acima alinhado ao propósito desta publicação que é o de provocar movimentos de proposição teórica, de transformação e de enunciação. Porque é isto a que esta obra se propõe: (re)conhecer, compreender, propor, anunciar, compartilhar e agir. Ou seja, mais do que sensibilizar, porque já passamos desta fase, estes textos nos convocam a ação, afinal “nossa humanidade é inegociável” (Njeri, 2024).

Este livro, portanto, é uma proposta solar política-epistêmica que acende caminhos para que profissionais da educação infantil possam construir memórias afetivas significativas e uma educação pública que contribua para a reparação histórica. Que o conhecimento aqui compartilhado nos mobilize para que cada criança negra, indígena e quilombola possa brilhar inteira.

Boa leitura e que nossos encontros sejam sempre em encruzilhadas de sabedoria e afeto para que, em rede, consigamos ensinar e aprender com nossos/as camaradas.

Luciana Ribeiro

APRESENTAÇÃO

Educação Infantil Afrocentrada: fundamentos, epistemologias e práticas em territórios e encruzilhadas nasce do compromisso ético, político e epistemológico com a construção de uma educação infantil que reconheça as crianças negras, quilombolas, indígenas e de comunidades tradicionais como sujeitos plenos de direitos, saberes e histórias. Trata-se de uma obra coletiva que se inscreve no campo das pedagogias antirracistas, decoloniais e afrocentradas, afirmando a Educação Infantil como um território estratégico de (re) existência, cuidado, formação identitária e justiça social.

O livro parte do entendimento de que educar crianças pequenas não é um ato neutro. Ao contrário, envolve disputas de sentidos, narrativas e projetos de sociedade. Em um país marcado pelo racismo estrutural e pela negação histórica das matrizes africanas, pensar uma Educação Infantil afrocentrada significa deslocar o olhar eurocêntrico que, por muito tempo, orientou concepções de infância, currículo, cuidado e conhecimento. Significa, sobretudo, reconhecer que as infâncias são plurais, territorializadas e atravessadas por memórias, ancestralidades, afetos e experiências coletivas.

A **Parte I – Fundamentos, Epistemologias e Caminhos Afrocentrados na Educação Infantil** reúne artigos que oferecem bases teóricas, históricas e metodológicas para esse deslocamento. O texto *(Re)existências históricas da população negra por educação no Brasil* de Soraia Lima Ribeiro de Sousa insere as lutas da população negra no centro da história da educação brasileira, evidenciando que o acesso ao conhecimento sempre foi uma arena de resistência, organização coletiva e produção de saberes. Ao acionar o conceito de (re) existência, o artigo reafirma a educação antirracista como dimensão constitutiva da transformação do campo educacional.

Em diálogo com essa perspectiva, Carla Georgea Silva Ferreira, em *Pluralidade das infâncias em comunidades tradicionais: territórios, memórias e educação decolonial*, problematiza a ideia universalizante de infância e defende o reconhecimento das infâncias quilombolas e tradicionais como experiências situadas, atravessadas pelo território, pela memória e pelo pertencimento. O artigo reforça que garantir o direito às infâncias é também garantir o direito à existência coletiva e à justiça cognitiva.

O texto *Entre sóis e encruzilhadas da Educação Infantil: cuidar, educar e acolher na diversidade* de Aldenora Resende dos Santos Neta articula poesia, teoria e prática para afirmar o cuidar, o educar e o acolher como atos políticos, éticos e afetivos. Ao reconhecer as múltiplas infâncias e a diversidade étnico-racial como constitutivas da prática pedagógica, o artigo aponta a Educação Infantil como um espaço de construção do bem-viver e da equidade desde os primeiros anos de vida.

Na mesma direção, Maria do Carmo Alves da Cruz, em *Olhar e acender sóis: etnomatemática, etnociências e identidade negra na Educação Infantil*, propõe o diálogo entre saberes escolares e saberes das comunidades quilombolas, evidenciando o potencial da etnomatemática e das etnociências para o fortalecimento da identidade racial de crianças negras. O artigo destaca a urgência de práticas pedagógicas que rompam com a invisibilização dos conhecimentos afro-diaspóricos desde a primeira infância.

A centralidade da linguagem, da imaginação e da memória é aprofundada por Luanda Martins Campos em *Literatura africana e afro-brasileira na Educação Infantil: estratégias didáticas para mediação de leitura*. O texto reafirma a literatura como espaço de afeto, reconexão ancestral e construção de identidades positivas, chamando atenção para a importância da curadoria de obras que dialoguem com o universo simbólico das crianças negras.

Raimunda Nonata da Silva Machado apresenta, em *Criando um Currículo Interemancipatório Afrocentrado (CIAfro): um Duafe na formação docente*, uma proposta inovadora de formação de professores sustentada em epistemologias afrocentradas, na interemancipação e na justiça epistêmica. Ao articular símbolos adinkra, afrocentricidade, pedagogias libertadoras e cura ancestral, o artigo aponta caminhos potentes para a reconstrução curricular desde a Educação Infantil.

Encerrando a Parte I, o capítulo *Formação antirracista em movimento: a experiência do curso CAERER* de Fernanda Lopes Rodrigues, Thiago Lima dos Santos e José Alberto Pestana Chaves, analisa o curso CAERER como uma pro-

posta de formação docente antirracista construída no diálogo entre fundamentos teórico-políticos da Educação para as Relações Étnico-Raciais e as práticas pedagógicas desenvolvidas nos territórios de atuação das/os cursistas. Ancorado em perspectivas afrocentradas e decoloniais, o texto evidencia a formação continuada como espaço de produção coletiva de saberes, de resignificação das práticas docentes e de enfrentamento ao racismo estrutural no campo educacional. Ao destacar a centralidade das experiências, das narrativas, das práticas pedagógicas e do papel da tutoria, o capítulo reafirma a formação antirracista como um processo contínuo, situado e em permanente movimento.

A **Parte II – Entre Territórios e Encruzilhadas**: relatos de experiências e práticas de intervenção reúne experiências concretas desenvolvidas por educadoras e educadores que transformam teoria em ação, mostrando como os princípios afrocentrados se materializam no cotidiano das instituições, nos projetos pedagógicos, nas relações com as comunidades e nas práticas de cuidado, ensino e acolhimento.

Assim, esta obra se coloca como convite e provocação: convite ao diálogo com epistemologias negras e afro-diaspóricas; provocação para que educadoras, educadores, pesquisadoras e pesquisadores assumam a Educação Infantil como um campo de luta, criação e esperança. *Educação Infantil Afrocentrada* afirma que acender um sol na infância é iluminar gerações inteiras, construindo caminhos de bem-viver, dignidade e liberdade.

As/os organizadoras/es

Somos feitos de Sol.
Mas não de um sol qualquer.
Somos feitos de sóis que atravessaram oceanos,
sóis que resistiram nas encruzilhadas do mundo,
sóis que dançam na palma da mão das mais velhas.
Na filosofia Bakongo,
todo ser é um sol em movimento.
A criança que chega ao mundo já brilha,
mas precisa de outras luzes pra acender sua própria.
É por isso que educar é um ato de acender.
De encostar com doçura no lume dos pequenos
e sussurrar:
“Teu brilho é ancestral.
Teu corpo carrega as danças do tempo.
Tua pele fala com o Sol.”
Aqui, neste chão de afeto,
celebramos o Ubuntu
sou porque nós somos.
E somos, porque nossos passos ecoam
os tambores de um continente
que é origem,
que é resistência,
que é esperança.
A escola das infâncias não é o começo
é o espiralar: passado, presente e futuro
A reentrada no círculo da vida.
É onde os sóis mais jovens aprendem a se reconhecer
Na cor da terra, no som da palavra,
na beleza dos cabelos livres,
nas histórias que pulam na oralidade
e viram mundos, sonhos e possibilidades.

Por isso, aqui
Vamos celebrar
Vamos acender.
Vamos re(encontrar)
Vamos construir um território
onde cada criança negra, indígena, quilombola,
da cidade, do campo e ribeirinha
possa brilhar inteira
sem precisar apagar ninguém.
Porque quando acendemos um sol,
iluminamos uma geração de bem-viver.

Sóis da encruzilhada
Pedagogia do Bem-viver
(Aldenora Resende)

Parte I

**FUNDAMENTOS,
EPISTEMOLOGIAS E CAMINHOS
AFROCENTRADOS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

(RE)EXISTÊNCIAS HISTÓRICAS DA POPULAÇÃO NEGRA POR EDUCAÇÃO NO BRASIL

Soraia Lima Ribeiro de Sousa¹

INTRODUÇÃO

As lutas pela educação da população negra no Brasil constituem um dos eixos centrais da história da própria educação brasileira. Desde o período escravista, quando o acesso ao conhecimento formal era interdito ou dificultado à população negra escravizada e liberta, a educação foi um campo de disputa política e simbólica, atravessado por projetos antagônicos de sociedade.

Se, de um lado, a elite branca consolidava um sistema escolar que reproduzia hierarquias raciais e epistemológicas, de outro, comunidades negras construíam práticas educativas de (re)existência, como as escolas das irmandades religiosas, as experiências educativas nos quilombos e as ações dos clubes e associações negras ao longo dos séculos XIX e XX, a exemplo da escola criada pelo Professor Pretextato no Rio de Janeiro, em 1853, destinada a meninos pretos e pardos (Silva, 2016). Essas iniciativas demonstram que, mais do que buscar inclusão em um modelo de educação excludente, a população negra protagonizou, historicamente, um movimento de construção de outros modos de ensinar, aprender e produzir saberes.

1 Doutoranda em Educação (PPGE-UFMA). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Pesquisadora MAfroEduc Olùko/UFMA e NEAB/UFMA. Contato: soraia.lima@ufma.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7998495503398429>

Lélia Gonzalez (2020) nos apresenta a noção de (re)existências ladino-americanas como a capacidade de resistir à lógica colonial e racista por meio da criação de práticas de vida, de conhecimento e de afeto que afirmam a dignidade e a humanidade da população negra. O conceito de (re)existência implica resistir, mas também recriação, reinvenção frente à violência da colonialidade.

No campo da educação, essa noção traduz experiências pedagógicas que afirmam identidades negras, saberes africanos, afrodiaspóricos e afro-brasileiros, bem como modos outros de conceber o processo educativo, em oposição à monocultura epistemológica que marca a educação no Brasil. Assim, as lutas por educação da população negra devem ser entendidas não apenas como reivindicações por acesso, mas como projetos de transformação social e justiça cognitiva e epistemológica.

Discutir essas lutas implica também problematizar a identidade nacional brasileira e o lugar da cultura negra na construção dessa identidade. Desde o século XIX, as elites intelectuais do país formularam uma ideia de “nação” que apagava as heranças africanas e indígenas, ao mesmo tempo em que proclamava uma suposta “democracia racial” (Nascimento, 2016).

Nesse projeto de nação, o negro foi frequentemente representado como elemento folclórico ou como força de trabalho, mas raramente como sujeito histórico e epistêmico. A cultura negra, quando reconhecida, foi tratada como “contribuição”, termo que expressa uma assimetria simbólica: enquanto a branquitude se coloca como universal e fundante, a negritude aparece como acessória, como aquilo que “enriquece” a cultura brasileira, mas não a constitui em sua essência.

Nesse sentido, as disputas por narrativas sobre a identidade brasileira são fundamentais. Afirmar que “a população negra contribuiu” para a construção da nação e da identidade brasileira é reafirmar uma lógica de marginalidade, é colocar a cultura e identidade negra como acessória de uma cultura e identidade brasileira, assim a/o negra/o é vista/o como apêndice e não como protagonista. Por outro lado, afirmar que há uma herança africana na identidade brasileira significa reconhecer que as matrizes civilizatórias africanas, em suas dimensões éticas, estéticas, religiosas, linguísticas e epistemológicas, são estruturantes da formação social e cultural do Brasil.

Essa mudança de perspectiva é fundamental, pois desloca o centro da narrativa: da concessão e da inclusão para o reconhecimento da centralidade da experiência negra na história nacional. É nesse ponto que a educação se torna campo estratégico de disputa: se por um lado ela pode reproduzir o apagamen-

to, por outro, pode fomentar a reescrita de uma história em que a população negra se reconheça como sujeito histórico e coletivo.

Desta forma, este artigo busca discutir como a história da educação da população negra no Brasil, ontem e hoje, passa necessariamente pela luta dos movimentos sociais negros. Esses movimentos têm atuado de forma decisiva na formulação de políticas públicas, como a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, e na construção de práticas educativas voltadas para a valorização da ancestralidade, da memória e da identidade negra.

A metodologia adotada é de natureza bibliográfica, com base em autoras e autores que discutem a história da educação da população negra, a construção da identidade nacional e as epistemologias africanas e afrodiaspóricas. Essa abordagem permite compreender o campo educacional como espaço de disputa de sentidos e de produção de saberes, articulando a análise histórica e teórica às perspectivas dos movimentos sociais negros.

Ressaltamos que as lutas por educação da população negra não se restringem ao passado, mas continuam atuais, especialmente diante das desigualdades raciais persistentes no acesso, permanência e valorização de estudantes e docentes negros nas escolas e universidades. Ao mesmo tempo, observamos a emergência de práticas pedagógicas antirracistas e de epistemologias negras que vêm resignificando a própria ideia de educação. A (re)existência negra, nesse contexto, reafirma o movimento histórico, político e epistêmico que insiste em educar para a liberdade, para a memória e para o futuro ancestral (Krenak, 2022).

NARRATIVAS HISTÓRICAS DA/O NEGRA/O NO BRASIL

A falsa abolição, proclamada em 13 de maio de 1888, foi realizada sem políticas públicas efetivas de inclusão, reparação ou cidadania para os milhões de ex-escravizadas/os, que foram abandonados pelas políticas e governança do período. Os períodos anteriores e pós-abolição são marcados por intensas formas de resistência, organização e produção cultural que evidenciam a centralidade da população negra na construção da identidade brasileira.

Do ponto de vista político, o pós-abolição foi o terreno fértil para o surgimento de movimentos negros que buscavam o reconhecimento da cidadania plena para os afrodescendentes. Abdias do Nascimento (1914-2011) denunciou que o racismo brasileiro continuou a funcionar de forma estrutural, silenciando

a presença negra por meio do que chamou de “genocídio do negro brasileiro”, um processo que combina violência física, marginalização institucional e apagamento simbólico (Nascimento, 2016). Para ele, a resistência política negra se manifestou na criação de entidades, jornais, frentes culturais e ações afirmativas muito antes do reconhecimento estatal, como por exemplo a criação do Teatro Experimental do Negro - TEN, fundado por ele, em 1944 no Rio de Janeiro.

No campo cultural, a população negra teve/tem papel fundamental na constituição da identidade nacional. Lélia Gonzalez (2020) aponta que práticas culturais de origem africana foram apropriadas e transformadas em símbolos da brasilidade, como o samba, o candomblé e a capoeira, embora frequentemente despolitizadas e desvinculadas de suas origens negras. Em sua análise do português (termo que ela cunha para se referir à influência das línguas africanas no português falado no Brasil), Gonzalez evidencia que a linguagem cotidiana brasileira, dentre outros aspectos culturais, é profundamente marcada pela matriz africana.

No aspecto econômico, apesar da exclusão sistemática dos espaços formais de produção e decisão, a população negra construiu formas de sustento coletivo, com destaque para as comunidades quilombolas urbanas, as irmandades religiosas e as redes de trabalho informal. A força de trabalho negra continuou a movimentar a economia urbana, mesmo sob condições de exploração e invisibilidade.

No campo epistemológico, são inúmeros os conhecimentos herdados das populações africanas no contexto brasileiro, embora, lamentavelmente, o epistemicídio (Carneiro, 2023) impeça que estes constituam os currículos escolares e acadêmicos, relegados à invisibilização, negação e/ou marginalidade nas políticas e reformas educacionais, elaboradas a fim de atender às exigências do capitalismo.

Longe de serem apenas vítimas do racismo, os sujeitos negros forjaram modos próprios de viver, educar, criar e resistir no Brasil, como os quilombos, por exemplo. Beatriz Nascimento (1942 - 1995), historiadora brasileira, propõe uma revisão e reescrita da história do negro, a partir de si mesmo. Assim, ela articula a necessidade de superar a imagem reducionista dos quilombos apenas como local de negros fugidos, propondo uma versão de que estes espaços foram a “sociedade alternativa que o negro criou” (Nascimento, 2022, p. 127).

Notamos que essa lógica desloca o eixo da narrativa histórica, partindo então da herança africana no Brasil que continua viva na organização das periferias, nos terreiros, nas rodas de samba, nos bailes, nas cozinhas, nos idiomas e nos corpos que transitam pelas cidades. Portanto, a influência da população

negra no pós-abolição é constitutiva do Brasil, reconhecê-la exige romper com o mito da democracia racial e compreender que o enfrentamento ao racismo é parte do projeto de reconstrução da nação em bases justas e plurais.

Apesar dessas heranças na formação da identidade e cultura brasileira, historicamente, foi reservado à população negra espaços periféricos, muitas vezes distantes dos centros das cidades, mesmo em situações em que ocuparam espaços centrais, foram expulsos, como é o caso do bairro da Liberdade em São Paulo, que era ocupado por negros e atualmente é considerado um bairro de imigrantes asiáticos. De acordo com Lélia Gonzalez (2020), “um dos legados concretos da escravidão diz respeito à distribuição geográfica da população negra, isto é sua localização periférica em relação às regiões e setores hegemônicos” (Gonzalez, 2020, p. 35).

No entanto, essa lógica de exclusão e marginalização opera para além do aspecto geográfico. Os territórios negros no Brasil são espaços geográficos ou não construídos e habitados por populações negras, que, ao longo da história, desenvolveram formas próprias de organização social, cultural e econômica. Segundo Henrique Cunha Júnior (2001), esses territórios não se limitam a delimitações físicas e/ou limitações geográficas, mas representam a materialização de experiências coletivas, memórias e resistências frente às opressões históricas.

Todo o território brasileiro pode ser identificado como um território negro, se levarmos em consideração que, aproximadamente, 56% da população brasileira se autodeclara negra, considerando pretos e pardos. O IBGE destaca a presença significativa da população negra em diversas áreas, como por exemplo, dados do Censo de 2022 indicam que 73% dos moradores de favelas no Brasil se declaram pretos ou pardos. Além disso, a Bahia se destaca como o estado com o maior percentual de pessoas negras, com 79,7% da população se identificando como preta ou parda.

O estado do Maranhão também é um território negro e quilombola, onde aproximadamente 74% da população do estado se autodeclara negra. O Maranhão abriga mais de duas mil localidades quilombolas - quase um quarto do total nacional - e detém a segunda maior população quilombola do país em números absolutos, com mais de 269 mil pessoas. Em termos proporcionais, é o estado brasileiro com o maior índice de população quilombola em relação ao total de habitantes.

Assim como Beatriz Nascimento, Clóvis Moura (1925 - 2003), contribuiu para a compreensão de que o quilombo não deve ser visto apenas como um

espaço de refúgio durante a escravidão, mas como uma expressão histórica da luta de classes no Brasil, protagonizada por negros e negras. Para Moura (2022), o quilombo representa um projeto de sociedade alternativo, forjado nas margens da ordem escravocrata, em permanente confronto com as estruturas de dominação racial e econômica.

Partindo dessa leitura, é possível afirmar que os quilombos contemporâneos, reconhecidos constitucionalmente e organizados em comunidades urbanas ou rurais, seguem expressando essa lógica de resistência e (re)existências coletivas. Nesses territórios, estão presentes e preservados modos de vida ancestrais, práticas culturais e reivindicações de acesso à terra, à educação, à saúde e a políticas públicas específicas.

Junto a eles, podemos reconhecer como territórios negros os terreiros de religiões de matriz africana, que atuam como guardiões da memória, da espiritualidade e da cultura afro-brasileira. Mesmo sob ataques e intolerância, os terreiros mantêm vivas as tradições herdadas dos povos africanos, organizando redes de solidariedade, cuidados, afetos e formação comunitária.

Do mesmo modo, grupos culturais negros, como blocos afros, grupos de capoeira, hip hop, congadas, tambor de crioula, entre outros, produzem territórios de cultura e resistência, onde a arte assume função pedagógica, política e identitária, constituindo práticas culturais que ocupam ruas, praças e espaços comunitários, convertendo-os em lugares de celebração, denúncia, construção de pertencimento e identidade.

O campo acadêmico também abriga territórios negros importantes, como grupos de pesquisa, ensino e extensão nas universidades públicas, voltados para estudos étnico-raciais, saberes africanos e afro-brasileiros, epistemologias negras e quilombolas, a exemplo do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e MAfroEduc Olùkọ na Universidade Federal do Maranhão. Esses espaços enfrentam o racismo epistêmico e ampliam os horizontes do conhecimento, rompendo com as narrativas hegemônicas (eurocêntricas e norte-americanas) e valorizando os saberes produzidos por e com a população negra. Sousa, Rodrigues e Machado (2025) ao analisarem a participação no MAfroEduc no território acadêmico, destacam que

É neste movimento de ser sendo (ubuntu) docentes que estudamos e praticamos a afrocentricidade, fortalecendo nossas identidades plurais e coletivas, de identificação a partir de nós mesmas e não da nomeação do outro que nos olha (numa exterioridade) com estranhamento, impondo-nos o não-pertencimento a esse espaço (Sousa, Rodrigues, Machado, 2025, p. 8-9).

Portanto, reconhecer esses múltiplos territórios negros é essencial para que a escola e os(as) docentes compreendam a centralidade da cultura negra na formação do Brasil. Dessa forma, é fundamental reconhecer que o Brasil inteiro é um território negro, constituindo espaços de produção de saberes, culturas e resistências que desempenham um papel crucial na formação da identidade nacional e na luta por direitos e igualdade.

LUTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS: (re)existências históricas e educacionais.

A história do Brasil é marcada por diversas formas de resistência da população negra à escravidão e à opressão racial. Desde o período colonial, africanos escravizados e seus descendentes protagonizaram revoltas, fugas e a formação de quilombos como expressões de luta por liberdade, dignidade, construindo e produzindo formas próprias de ser e estar nas Américas.

A formação de Quilombo dos Palmares como forma de reorganização política e comunitária de africanos no território brasileiro, bem como as inúmeras revoltas, dentre elas, destacamos a Revolta dos Malês (1835), podem ser exemplos de que, mais do que resistir, a população negra no Brasil vem, historicamente, criando e recriando estratégias outras de (re)existir em contextos de opressão racial.

Desde o século XIX, passando pelas irmandades, associações de ex-escravizados e a imprensa negra do início do século XX, até os movimentos organizados da segunda metade do século XX, o direito à educação sempre esteve no centro das reivindicações do povo negro. Assim, a luta do movimento negro por uma educação antirracista no Brasil é histórica, persistente e profundamente enraizada na resistência às desigualdades herdadas do escravismo criminoso.

Abaixo, podemos acompanhar trechos de dois documentos históricos dos Movimentos Sociais Negros que foram importantes na luta e reivindicação da população negra. O primeiro trata da Carta Convocatória do Movimento Negro Unificado para o histórico ato público em 1978. Vejamos:

As entidades negras devem desempenhar o seu papel histórico em defesa da Comunidade Afro-Brasileira; e, lembramos, quem silencia consente. Não podemos mais aceitar as condições em que vive o homem negro, sendo discriminado da vida social do país, vivendo no desemprego, subemprego e nas favelas (MNU, 1978).

O segundo é um trecho do discurso no Senado de Abdias Nascimento em 1991. Vejamos:

A afirmação da nossa origem africana não implica em nenhuma rejeição à nossa identidade brasileira, pela simples razão de que a identidade nacional também é africana. Apenas ocorre que, lembrando o caso de muitos afro-brasileiros pálidos que internalizam os preconceitos anti-africanos, e segmento dominante se recusa a assumir sua própria face. As elites minoritárias, ao definir a participação do africano no contexto da Nação Brasileira, costumam falar da ‘contribuição’ ou da ‘infiltração’ do negro a um todo que, implicitamente, lhe é estranho. Falam de ‘reminiscência’ ou de ‘sobrevivência de traços’ de uma cultura africana supostamente alheia à brasileira... Tais eufemismos não conseguem tapar o sol com a peneira. A verdade é que profundas e amplas dimensões africanas permeiam a nossa cultura e a nossa história e constituem a base integral e definidora da identidade nacional brasileira (Nascimento, 1991, p. 8057)

Essas ações coletivas, historicamente, têm resultado em conquistas significativas, como a implementação de políticas de ação afirmativa, reconhecimento de territórios quilombolas e a valorização da cultura afro-brasileira. No entanto, a luta por reconhecimento e emancipação da população negra no Brasil continua sendo uma jornada em constante construção.

A partir da segunda metade do século XX, surgiram movimentos organizados que lutaram e ainda lutam por reconhecimento e emancipação da população negra no Brasil. Certamente um dos mais importantes é o Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1978, considerado um marco na luta contra o racismo e por igualdade de direitos no Brasil.

O movimento negro contemporâneo no Brasil, herança das lutas de escravizadas/os por liberdade, é uma força social que articula saberes, práticas e (re) existências na luta contra o racismo estrutural e pela construção e promoção da equidade racial no país. Duas intelectuais fundamentais para a compreensão desse movimento são Nilma Lino Gomes e Lélia Gonzalez, cujas contribuições teóricas e práticas têm sido essenciais na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Nilma Lino Gomes destaca o papel do movimento negro como produtor de saberes emancipatórios, capazes de reeducar a sociedade brasileira. Em sua obra *O movimento negro educador*, Gomes (2017) argumenta que o movimento negro é um sujeito político que atua na construção de uma educação antirracista, ressignificando a ideia de raça como uma potência de emancipação e não como uma regulação conservadora, enfatizando que o movimento negro contribui para a construção de identidades étnico-raciais positivas, desafiando as estruturas de poder que sustentam o racismo na sociedade brasileira.

Lélia Gonzalez (1935 - 1994), militante do movimento negro, introduziu o conceito de amefricanidade (Gonzalez, 2020) para destacar a identidade cultural das populações negras na América Latina, resultante da fusão das culturas africana e indígena. Ela foi pioneira na articulação entre raça, gênero e classe, denunciando o racismo e o sexismo presentes na sociedade brasileira.

Nas décadas de 1970 e 1980, com o fortalecimento do Movimento Negro Unificado (MNU) e de organizações negras em diversos estados, a denúncia do racismo nas escolas e a invisibilização da história e cultura africana e afro-brasileira ganharam força. O movimento passou a exigir a reformulação dos currículos escolares, a formação de professoras e professores para o enfrentamento do racismo e a valorização das identidades negras desde a infância.

Como resultado direto das lutas dos movimentos sociais negros por educação para/da/com a população negra, a partir de 2000, são aprovadas uma série de normativas legais acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais. Assim, enumeramos abaixo uma lista de documentos de organismos internacionais e o conjunto de leis nacionais que citam a necessidade, recomendam ou tornam obrigatória a adoção de medidas que promovam novas formas de relações étnico-raciais no território brasileiro, implicando diretamente na educação. São elas:

1. A Declaração Universal do Direitos Humanos, proclamada pela ONU em 1948;
2. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990);
3. Lei nº 10.639/2003, dispositivo que torna obrigatória, em toda a rede de ensino no país, a inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial;
4. Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP nº 003/2004) – estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
5. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004 — institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
6. Lei nº 11.645/2008 que torna obrigatório, para além do ensino de História Afro-Brasileira, o ensino da História e Cultura Indígena nos currículos de toda a rede de ensino brasileira;
7. Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial;
8. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 que institui cotas raciais nas

- universidades e institutos federais de ensino superior, reformulada e ampliada pela Lei nº 14.723, de 2023;
9. Resolução CNE/CEB nº 8/2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola;
 10. Lei nº 12.990 de 9 de junho de 2014 que reserva vagas para população negra em concursos públicos realizados pela administração pública federal;
 11. Portaria MEC nº 13, de 11 de maio de 2016 que sugere ações afirmativas nos cursos de Pós-Graduação nas universidades de âmbito federal;
 12. Portaria MEC nº 470, de 14 de maio de 2024 - Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ).

Dentre esse conjunto de marcos legais, queremos destacar a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras, pois se constitui como resultado direto da articulação de intelectuais, educadoras/es e militantes negras/os que pressionaram o Estado a reconhecer a dívida histórica com a população negra no campo da educação. Ressaltamos, assim, que a sua aprovação foi uma conquista política coletiva forjada nas ruas, nos encontros, nos congressos de educadoras/es negras/os e na resistência cotidiana daquelas/es que se recusaram a aceitar uma escola que exclui, silencia e reproduz o racismo.

A lei representa um marco na construção de políticas públicas voltadas à equidade racial na educação. Muitos militantes deste movimento, bem como teóricos do campo educacional utilizam a Lei nº 10.639/2003 como referência e seu uso “é interpretado como registro político que identifica nesse inciso marco legal, um divisor histórico e político que nasceu de uma agenda do movimento negro” (Nogueira, 2014, p.18).

Sousa em Pedagogia ubuntuísta ao analisar a implementação da Lei nº 10.639/2003 e a relação com a formação docente no Brasil, destaca que o desafio é [...] incluir dentre o conjunto de saberes docentes, saberes afrocentrados, muitos destes já trazidos pelas/os discentes, saberes afrocentrados que retirem a África da margem que lhe foi imposta pelos processos de colonialidade, escravização, zoomorfização que o racismo transvertido de modernidade moldou também as relações étnico-raciais, currículos e práticas educativas [...] (Sousa, 2023, p. 80)

Assim, ressaltamos a necessidade de uma profunda transformação na edu-

cação escolar brasileira, o que está diretamente ligada à formação docente. Defender a inclusão de saberes afrocentrados como elemento essencial do repertório pedagógico, parte do reconhecimento de que muitas(os) estudantes já carregam consigo conhecimentos e experiências enraizados em matrizes africanas, mas que são frequentemente desconsiderados ou marginalizados pelos currículos e práticas educativas hegemônicas. Ao propor uma pedagogia ubuntuísta, Sousa (2023) convida à descolonização dos saberes e das relações escolares, situando a África não mais como periferia do conhecimento, mas como centro de produção epistêmica e ética.

Assim, a implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003 passa a depender de um compromisso político e pedagógico com a reconstrução dos fundamentos da educação brasileira, de modo a enfrentar as heranças do racismo estrutural e a valorizar as epistemologias afro-brasileiras e africanas como constitutivas da educação nacional.

Os movimentos sociais negros, em diferentes momentos históricos, desempenharam papel decisivo ao reivindicarem uma educação antirracista, plural e historicamente situada. Esses coletivos trouxeram à tona não apenas a denúncia das desigualdades raciais, mas a proposição de novas epistemologias e pedagogias. As leis e diretrizes conquistadas nas últimas décadas, como a nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Quilombolas, não emergiram do Estado, mas da ação política e intelectual desses movimentos. Cada marco legal é resultado de um acúmulo coletivo que traduz, no plano institucional, uma luta por reconhecimento e redistribuição de poder no interior da própria educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Discutir a história da educação da população negra no Brasil é compreender que o campo educacional não se constitui apenas como espaço de transmissão de saberes, mas, sobretudo, como um território de poder, disputa e produção de sentidos.

A história da educação da população negra no Brasil revela que o acesso à escola, à universidade e ao conhecimento formal sempre esteve condicionado por projetos de nação que privilegiam determinadas identidades e epistemes em detrimento de outras. No entanto, também evidenciam que, diante das estruturas excludentes, a população negra forjou táticas próprias de formação, socialização e criação de saberes, experiências que desafiam o monopólio epistêmico

eurocentrado e que reposicionam a educação como prática de liberdade.

Com isso, a noção de (re)existência (Gonzalez, 2020) ganha sentido histórico e político, uma vez que não se trata apenas de resistir, mas de refazer o mundo a partir de outras matrizes de humanidade e de conhecimento. Nas práticas pedagógicas negras, sejam elas escolares, comunitárias, quilombolas ou universitárias, a (re)existência se expressa como afirmação de um projeto civilizatório em que o aprender está indissociado da ancestralidade, da memória e do compromisso ético com a coletividade, como evidenciado nas trajetórias de lutas históricas por educação no país.

Neste contexto, o campo da formação docente é fundamental para a promoção e implementação desse conjunto de marcos legais, reconhecendo que estes não surgem apenas como uma demanda técnica ou curricular, mas como resultado histórico das lutas negras por acesso, representação e produção de saberes no espaço escolar. As conquistas legais, evidenciadas no texto, são marcos institucionais de uma agenda construída pelos movimentos sociais negros, que reivindicam uma escola capaz de educar contra o racismo e afirmar a pluralidade cultural brasileira.

Assim, formar docentes significa formar sujeitos críticos, conscientes de que a prática pedagógica é também uma prática política, atravessada por disputas de narrativas. Neste processo formativo, é necessário a revisão de currículos, promovendo um rompimento com o eurocentrismo e valorizando epistemologias afro-brasileiras e africanas, ampliando o repertório ético e pedagógico das/os educadoras/es. Nesse sentido, a formação docente se inscreve na continuidade da (re)existência negra, como instrumento de reparação histórica.

As lutas negras por educação são lutas pela reinvenção do próprio Brasil, pela reconstrução histórica de um território e identidade nacional que se reconheça em sua herança africana, que acolha a diversidade como fundamento, e que tenha na educação um instrumento de reparação histórica e de construção de novas possibilidades de existir.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Brasília, DF. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 5 out. 2019.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. **Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012**. DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 4 jun. 2020.

BRASIL. **Lei 12.288 de 20 de junho de 2010**. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Lei 12.990 de 9 de junho de 2014**. DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Parecer no 3/CNE/CP, de 10 de março de 2004**. Brasília, DF. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 5 out.2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Brasília, DF, 22 jun. 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2004>. Acesso em 17 jun. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2012> Brasília, DF, 21 nov. 2012 Acesso em 17 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 13 de 11 de maio de 2016**. Brasília, DF. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portarianormativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria MEC n.º 470, de 14 de maio de 2024**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-470-2024-05-14.pdf>. Acesso em 25 out. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre educação para todos**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: http://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao_especial/legislacao/declaracao_de_jomtien_de_1990_tailandia.pdf. Acesso em: 16 jun. 2020.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Africanidade, Afrodescendência e Educação. **Educação em Debate**. Fortaleza. Ano 23, nº 42, 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/14604>. Acesso em 15 setembro 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

- MNU. **Carta convocatória**. São Paulo: [on-line], 1978. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/YjM7mdRmDBWd8FKwX6atK9Rc-YEZCzupU7dc6mrWAW4YzRErTQu9Rh3yeY3h/his9-21und02-carta-convocatoria-do-mnu.pdf>. Acesso em 12 mar. 2025.
- MOURA, Clóvis. **Os quilombos e a rebelião negra**. São Paulo: Editora Dandara, 2022.
- NASCIMENTO, Abdias. **Discurso no Senado Federal**. Brasília: Senado Federal, 1991. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos/-/p/pronunciamento/88805>. Acesso em 5 mar. 2025.
- NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectivas, 2016.
- NASCIMENTO, Beatriz. **O negro visto por ele mesmo**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.
- NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a Lei nº 10.639**. Rio de Janeiro: Palas, 2014.
- SILVA, Adriana Maria Paula da. A escola do professor Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. In: FONSECA, Marcus Vinícius. **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016. p. 141-162.
- SOUSA, Soraia Lima Ribeiro de Sousa. **Pedagogia ubuntuísta: formação inicial com afrodocência**. Curitiba: Editora CRV, 2023.
- SOUSA, Soraia Lima Ribeiro de; RODRIGUES, Fernanda Lopes; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. Afroafetos na formação docente: (Auto)narrativas de cuidado ontoepistêmico no MAfroEduc Olùkó. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 17, n. 39, p. e18932, 2025. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/18932>. Acesso em: 25 out. 2025.

PLURALIDADE DAS INFÂNCIAS EM COMUNIDADES TRADICIONAIS: territórios, memórias e educação decolonial

Carla Georgea Silva Ferreira¹

INTRODUÇÃO

O debate contemporâneo sobre os direitos da infância no Brasil vem se ampliando para incluir a pluralidade das experiências infantis presentes em diferentes contextos socioculturais. A infância, longe de constituir uma categoria universal e homogênea, é uma construção social, histórica e cultural, marcada por fatores econômicos, étnico-raciais e territoriais. Essa compreensão torna-se fundamental quando se reconhece que as crianças que vivem em comunidades tradicionais - quilombolas, indígenas, ribeirinhas e outras - experienciam modos de ser, aprender e conviver que desafiam as concepções hegemônicas de infância construídas sob a racionalidade moderna ocidental.

As políticas públicas e os discursos pedagógicos ainda são amplamente orientados por modelos eurocêntricos de desenvolvimento e aprendizagem, que tomam a infância urbana, branca e ocidental como referência universal. Essa matriz de pensamento desconsidera as especificidades culturais, espirituais e territoriais das populações negras e tradicionais, reproduzindo o que

¹ Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão. Professora do Instituto Federal Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA – Campus Bacabal. Contato: carla.ferreira@ifma.edu.br. Lattes <http://lattes.cnpq.br/2045663196775410>

Quijano (2005) denomina “colonialidade do poder e do saber”. Como resultado, os modos de viver e de aprender das comunidades quilombolas e de outros povos são frequentemente invisibilizados, negando às crianças o direito de existir a partir de seus próprios referenciais culturais.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível repensar o conceito de infância e o papel da educação na promoção da justiça cognitiva e social. Autores como Mignolo (2008), Walsh (2009) e Santos (2019) contribuem para a construção de uma perspectiva decolonial, que busca romper com o monopólio epistêmico da modernidade e reconhecer a legitimidade dos saberes produzidos nos territórios tradicionais. Nessa perspectiva, a educação infantil é compreendida como espaço de reconhecimento das diferenças, de valorização das epistemologias locais e de resistência à colonialidade.

O artigo está estruturado em quatro seções interdependentes. A primeira, “A infância como construção social e cultural”, analisa a historicidade e a multiplicidade das infâncias, problematizando a ideia de universalidade. A segunda, “Infâncias em comunidades tradicionais: território, memória e pertencimento”, discute o papel do território e da memória como dimensões formadoras e identitárias da infância quilombola.

A terceira, “Educação decolonial e saberes vivos”, apresenta os fundamentos teóricos da decolonialidade e sua relação com as práticas educativas enraizadas nas comunidades tradicionais. Por fim, a quarta, “Desafios e caminhos para a efetivação do direito às infâncias quilombolas”, propõe reflexões sobre políticas públicas, formação docente e currículo, apontando possibilidades de uma pedagogia voltada ao reconhecimento da diversidade e à defesa do direito à existência.

Assim, este trabalho propõe compreender o direito à infância em sua dimensão plural, relacional e territorial, reconhecendo que as infâncias quilombolas e de outras comunidades tradicionais expressam modos de vida e epistemologias que desafiam o pensamento colonial. Ao valorizar essas experiências, a educação se afirma como espaço de resistência, de criação e de reencantamento da vida coletiva.

A INFÂNCIA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL E CULTURAL

A concepção de infância, frequentemente tratada como uma categoria natural e universal, é, na verdade, uma construção histórica e culturalmente situada. Ao longo do tempo, diferentes sociedades elaboraram modos específicos de compreender o ser criança, relacionados às suas estruturas sociais,

valores simbólicos e formas de organização da vida coletiva. Como demonstra Ariès (1981), a noção moderna de infância, tal como consolidada no Ocidente, emergiu com o advento da burguesia europeia e a expansão da escola como instituição disciplinadora, voltada à formação de subjetividades adaptadas ao modelo racionalista e produtivista da modernidade.

Essa representação moderna da infância, associada à ideia de inocência, dependência e tutela, consolidou um paradigma normativo que serviu de referência para as políticas educacionais e para as práticas pedagógicas ocidentais. Entretanto, tal paradigma se apoia em uma racionalidade colonial e eurocêntrica que universaliza experiências históricas específicas, desconsiderando as múltiplas formas de viver a infância em contextos não ocidentais. Ao problematizar essa naturalização, os estudos sociais e culturais da infância destacam que as infâncias são plurais, socialmente construídas e atravessadas por relações de poder (James; Jenks; Prout, 1998).

Desse modo, o conceito de infância deve ser compreendido como uma categoria relacional e contextual, que assume significados diversos conforme as condições históricas e culturais. Ser criança em uma comunidade quilombola, indígena, ribeirinha ou urbana industrializada não implica apenas viver experiências distintas, mas pertencer a mundos simbólicos próprios, regidos por diferentes temporalidades, linguagens e valores. Essa pluralidade desafia as concepções universalistas que orientam as práticas escolares e as políticas públicas, exigindo o reconhecimento das infâncias enquanto expressões culturais situadas.

Conforme Geertz (2008, p. 15), “a cultura é uma teia de significados tecida pelos próprios sujeitos”, e é nela que os indivíduos produzem e interpretam suas experiências. Nessa perspectiva, a infância pode ser compreendida como parte dessa teia, um espaço de produção simbólica no qual se revelam modos específicos de ser, de aprender e de conviver. Cada comunidade, ao definir o que significa ser criança, estabelece também os parâmetros éticos, espirituais e sociais que orientam a formação humana.

Nas comunidades tradicionais, como as quilombolas, as infâncias estão intrinsecamente ligadas ao território, à memória e à coletividade. O território, nesse contexto, não é apenas o espaço físico, mas o fundamento simbólico e espiritual da vida em comum. É nele que se tecem os vínculos intergeracionais, preservam-se saberes ancestrais e se constroem experiências formativas que articulam corpo, afetividade e espiritualidade. As crianças participam ativamente das atividades comunitárias, nas celebrações, no plantio, nas brincadeiras, nas narrativas orais, aprendendo por meio da observação e da convivência com os

mais velhos. Esse processo de socialização evidencia uma pedagogia enraizada na vida cotidiana, distinta da lógica individualista e escolarizada predominante nas sociedades urbanas.

Compreender as infâncias em comunidades tradicionais requer, portanto, um deslocamento epistemológico em relação às teorias universalistas do desenvolvimento humano. A abordagem decolonial propõe esse deslocamento ao questionar a hegemonia das epistemologias eurocentradas e reconhecer a legitimidade de outros modos de conhecer e educar (Mignolo, 2003; Walsh, 2009). A escola, quando alheia aos contextos comunitários, tende a reforçar a colonialidade do saber, invisibilizando práticas educativas que emergem dos territórios e das experiências coletivas. Em contrapartida, uma perspectiva intercultural e decolonial permite compreender que a pluralidade das infâncias é expressão da diversidade epistemológica do mundo.

A infância, assim, não deve ser entendida como uma etapa linear do ciclo vital, mas como um campo de significação e de disputa. Walsh (2009) destaca que o reconhecimento da infância como categoria cultural implica admitir que nela se definem também as fronteiras do conhecimento, da linguagem e da legitimidade. Ao situar as infâncias tradicionais nesse horizonte, compreende-se que garantir o direito à infância significa assegurar o direito à diferença, à memória e à continuidade dos modos de vida. Essa compreensão amplia o debate sobre a infância para além do campo jurídico, inserindo-o na dimensão ética e epistemológica da existência.

INFÂNCIAS EM COMUNIDADES TRADICIONAIS: território, memória e pertencimento

A compreensão das infâncias em comunidades tradicionais requer uma leitura que articule as dimensões histórica, territorial e epistêmica dessas formas de existência coletiva. As comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas e extrativistas constituem expressões de resistência à lógica colonial e de afirmação de modos próprios de vida, conhecimento e socialização. O território, nesses contextos, não é apenas o espaço geográfico da sobrevivência material, mas um campo simbólico e espiritual que sustenta a memória, a identidade e o pertencimento. Como afirma Santos (2019), as epistemologias do Sul emergem precisamente desses lugares onde se produzem saberes que desafiam as hierarquias impostas pela modernidade eurocêntrica.

No caso das comunidades quilombolas, o território é simultaneamente espaço de memória e de reexistência. É nele que se preservam narrativas, rituais

e práticas que mantêm viva a ancestralidade africana e a herança de luta contra a escravidão e o racismo. O reconhecimento jurídico dessas comunidades, previsto no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e regulamentado pelo Decreto nº 4.887/2003, representou um marco importante, mas não suficiente para garantir a efetividade dos direitos territoriais e culturais. A titulação da terra é apenas uma dimensão do direito: a mais profunda está na preservação do território como espaço de produção de sentido, conhecimento e vida coletiva.

O território também pode ser compreendido como categoria pedagógica. É nele que se processam as aprendizagens e se constroem os vínculos que estruturam o ser e o estar no mundo. Abubakar (2011) define essa experiência como uma *pedagogia da vida*, na qual o saber é transmitido por meio da convivência, da escuta e da prática. Nas comunidades tradicionais, aprender é um ato que integra corpo, espiritualidade e coletividade. As crianças observam, experimentam e participam de atividades comunitárias, da agricultura às celebrações, e, assim, internalizam valores como solidariedade, respeito, partilha e cuidado com a natureza. O território, portanto, não apenas ensina, mas educa no sentido mais amplo: é um espaço onde o conhecimento se enraíza na experiência e na memória.

Geertz (2008) argumenta que as culturas organizam sistemas de significados que orientam as ações dos sujeitos. As infâncias em comunidades tradicionais se constroem dentro desses sistemas simbólicos, nos quais o território atua como mediador entre o passado ancestral e o presente vivido. Para as crianças, o lugar onde crescem é mais do que cenário: é extensão do próprio corpo, uma paisagem que contém afetos, histórias e ensinamentos. Esse sentimento de pertencimento constitui a base da identidade coletiva, assegurando a continuidade dos modos de vida e das práticas culturais. Pertencer, nesse sentido, é reconhecer-se parte de uma história e participar de sua renovação constante.

A memória ocupa papel central nesse processo formativo. Segundo Le Goff (1990), ela é o eixo pelo qual as sociedades constroem sua identidade e transmitem seus valores. Nas comunidades tradicionais, a memória é vivida e transmitida por meio da oralidade, das festas, das cantigas e dos rituais, assumindo a função de fio condutor da coletividade. As crianças, ao escutarem e reencontrarem as narrativas dos mais velhos, tornam-se guardiãs e renovadoras da tradição. Elas não apenas preservam o passado, mas o reatualizam em novas práticas, revelando a memória como dimensão viva e dinâmica da cultura.

O tempo da infância nas comunidades tradicionais não é linear nem homogêneo. Nela coexistem diferentes temporalidades, o tempo da roça, o tempo da festa, o tempo da brincadeira, o tempo da escuta. Esse entrelaçamento de tem-

pos e experiências expressa o que Barbosa (2013) denomina *territórios do brincar*, espaços simbólicos onde se manifestam a sociabilidade, a criatividade e a continuidade cultural. O brincar, mais do que simples entretenimento, é forma de aprendizagem e de transmissão de saberes. Nas comunidades quilombolas e indígenas, por exemplo, o brincar envolve gestos, músicas e narrativas que ensinam sobre o território, a coletividade e a espiritualidade.

A partir dessa perspectiva, o direito à infância nas comunidades tradicionais não se reduz à proteção jurídica ou à garantia de acesso à escola. Ele envolve o direito de viver plenamente a infância conforme os valores e as cosmologias de cada grupo. Negar esse direito, seja pela imposição de currículos descontextualizados, seja pela desvalorização dos saberes locais, é perpetuar o que Quijano (2005) define como *colonialidade do poder*: um padrão hierárquico que classifica e subordina modos de vida e de conhecimento.

A valorização da infância em sua pluralidade implica, portanto, o reconhecimento de que as crianças são sujeitos epistêmicos, produtores e transmissores de saberes. Elas aprendem e ensinam no cotidiano, corporificando o que Santos (2019) denomina *ecologia de saberes*, um diálogo horizontal entre conhecimentos diversos, sem hierarquias ou subordinações. Ao participarem das práticas comunitárias, as crianças constroem uma pedagogia da resistência, na qual memória, identidade e pertencimento se entrelaçam.

As infâncias em comunidades tradicionais, em especial as quilombolas, revelam uma ontologia relacional que desafia a lógica individualista da modernidade. Aprender, nesses contextos, é um ato coletivo e existencial, que reafirma a inseparabilidade entre o sujeito, o território e a comunidade. Reconhecer essa dimensão é condição fundamental para a construção de políticas educacionais que respeitem o direito à existência e à continuidade das infâncias plurais.

EDUCAÇÃO DECOLONIAL E SABERES VIVOS

A reflexão sobre as infâncias em comunidades tradicionais conduz inevitavelmente à necessidade de repensar os fundamentos epistemológicos da educação. O sistema escolar moderno, herdeiro do projeto civilizatório europeu, consolidou-se sob uma racionalidade que privilegia a abstração, a universalidade e a separação entre corpo, mente e território. Essa matriz epistêmica, imposta durante a colonização, produziu o que Quijano (2005) denomina *colonialidade do saber*: um padrão de poder que hierarquiza os conhecimentos e naturaliza a superioridade da racionalidade ocidental.

A colonialidade do saber operou historicamente a partir da desqualificação das epistemologias indígenas, africanas e populares, reduzindo-as à condição de “crenças”, “folclore” ou “tradições”, e negando-lhes estatuto de conhecimento. Essa estrutura ainda se manifesta na escola contemporânea, que muitas vezes reproduz conteúdos descontextualizados, currículos homogêneos e práticas pedagógicas distantes da realidade das comunidades tradicionais. Ao privilegiar o conhecimento formal e escrito, o modelo escolar moderno tende a invisibilizar formas de saber baseadas na oralidade, na experiência e na convivência coletiva.

Em oposição a esse paradigma, a perspectiva decolonial propõe um deslocamento epistemológico. Mignolo (2008) define esse movimento como *desobediência epistêmica*, ou seja, a recusa em submeter-se à matriz colonial do conhecimento e a abertura a outras racionalidades enraizadas em experiências plurais. Essa desobediência não implica rejeitar a ciência, mas desnaturalizar sua pretensão de universalidade e reconhecer a validade de outros modos de conhecer. Nessa direção, a educação decolonial emerge como proposta ética, política e pedagógica de reconstrução das relações de saber, baseada no diálogo entre epistemologias diversas e na valorização das práticas locais de conhecimento.

Walsh (2009) afirma que a decolonialidade deve ser entendida não apenas como um campo teórico, mas como uma prática pedagógica e política que se inscreve nas lutas concretas dos povos e comunidades. A educação decolonial, nesse sentido, não se limita à inclusão de novos conteúdos nos currículos; ela exige a reconstrução das relações de poder que estruturam o ato educativo. Trata-se de deslocar o foco da transmissão de saberes para a escuta e o reconhecimento das epistemologias produzidas nos territórios. O processo educativo, nessa perspectiva, torna-se um espaço de negociação e coaprendizagem, no qual diferentes saberes coexistem e se transformam mutuamente.

Nas comunidades tradicionais, essa pedagogia se expressa nos chamados *saberes vivos*: conhecimentos transmitidos pela oralidade, pela observação e pela experiência cotidiana. Abubakar (2011) destaca que, nas tradições africanas, aprender é um ato de integração com o mundo, no qual o saber está intrinsecamente ligado à vida, à ancestralidade e à coletividade. A aprendizagem ocorre no fazer e no conviver, no trabalho partilhado, no brincar e na celebração. O conhecimento, portanto, não é acumulativo nem individual, mas relacional e espiritual.

Esses saberes vivos desafiam o paradigma escolar hegemônico, centrado na racionalidade técnica e na fragmentação disciplinar. Enquanto o modelo moderno separa teoria e prática, corpo e mente, as pedagogias tradicionais os

integram em uma dinâmica formativa unitária. O território, nesse contexto, é o eixo que articula o conhecimento e o pertencimento. É nele que as crianças aprendem sobre o ciclo da vida, os ritmos da natureza, as histórias de resistência e os valores que sustentam a coletividade. O ato de aprender é, simultaneamente, um ato de viver e de cuidar da vida.

Ao propor o conceito de *ecologia de saberes*, Santos (2019) amplia essa compreensão ao defender que a justiça social está indissociavelmente ligada à justiça cognitiva. Nenhum conhecimento é completo em si mesmo; cada um é parcial e situado. Reconhecer a legitimidade dos saberes produzidos nos territórios quilombolas, indígenas e ribeirinhos é, portanto, um ato de equidade epistêmica. As crianças, ao participarem dos rituais, brincadeiras e práticas cotidianas, corporificam essa ecologia de saberes, tornando-se mediadoras entre tradição e contemporaneidade.

A escola, nesse cenário, pode ocupar dois papéis antagônicos: pode reforçar a colonialidade ao ignorar ou deslegitimar os saberes comunitários, ou pode tornar-se espaço de resistência e reconstrução histórica ao reconhecer esses saberes como fontes legítimas de conhecimento. A efetivação dessa segunda possibilidade requer a abertura dos currículos ao diálogo intercultural e à escuta. Como afirma Walsh (2009, p. 35), “uma pedagogia decolonial demanda o desaprender das lógicas da dominação para reaprender com os saberes outros”.

A infância, nesse horizonte, deixa de ser vista como um estágio preparatório e passa a ser reconhecida como espaço de produção de conhecimento e criação cultural. As crianças, ao brincar, cantar, narrar e trabalhar coletivamente, reinventam a cultura e atualizam as memórias ancestrais. Estudos recentes (Silva et al., 2022) mostram que a participação infantil nas práticas comunitárias, como o preparo de alimentos, as festas religiosas e as cantigas, constitui uma forma de aprendizagem social e espiritual. Assim, a infância é também uma forma de transmissão de saberes e de renovação da vida coletiva.

A educação decolonial, portanto, não busca substituir uma epistemologia por outra, mas promover o diálogo entre mundos. Como enfatiza Santos (2019), a ecologia de saberes é o caminho para superar a monocultura do pensamento e instaurar um conhecimento relacional, em que diferentes racionalidades possam coexistir sem hierarquias. Nas comunidades tradicionais, essa ecologia se manifesta cotidianamente: o corpo, a palavra e o território se tornam mediadores da aprendizagem.

Reconhecer os saberes vivos é um ato político de reparação histórica e de valorização da diferença. Quando a escola incorpora esses saberes, ela deixa de ser instrumento de imposição cultural e se converte em espaço de recons-

trução coletiva. A educação decolonial, nesse contexto, assume a dimensão de uma pedagogia da libertação, que une conhecimento, ancestralidade e justiça cognitiva. Ela devolve voz e legitimidade às epistemologias silenciadas e contribui para a construção de um projeto educativo verdadeiramente plural, comprometido com a dignidade e o direito de existir de todas as infâncias.

DESAFIOS E CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO ÀS INFÂNCIA

A consolidação do direito às infâncias em comunidades tradicionais representa um desafio multifacetado que envolve dimensões históricas, sociais, políticas e epistemológicas. Embora o Brasil tenha avançado nas últimas décadas em termos legais e institucionais, com marcos como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatória a abordagem da história e cultura afro-brasileira nas escolas, as práticas educativas e as políticas públicas ainda revelam contradições estruturais. A distância entre o reconhecimento formal da diversidade e sua efetiva valorização nas instituições de ensino reflete a persistência de um modelo educacional hegemonicamente eurocentrado e urbano, que pouco dialoga com os modos de vida e as pedagogias das comunidades tradicionais.

Um dos principais entraves à efetivação desse direito é a permanência da colonialidade nas políticas educacionais. Conforme Quijano (2005), a *colonialidade do poder* se manifesta na naturalização das hierarquias raciais, epistêmicas e culturais, que continuam a determinar quais saberes são legitimados e quais são desqualificados. No campo educacional, essa lógica se expressa na manutenção de currículos homogêneos, na ausência de materiais pedagógicos contextualizados e na desconsideração das práticas e epistemologias produzidas nas comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas e de matriz africana.

A colonialidade do saber, como observa Mignolo (2008), é também um mecanismo de exclusão cognitiva: ela marginaliza conhecimentos que não se enquadram na racionalidade científica dominante e transforma a diferença em déficit. Essa lógica repercute diretamente nas práticas escolares, que frequentemente tratam as infâncias de forma padronizada, ignorando as singularidades culturais, linguísticas e territoriais. Oliveira (2017) identifica nesse processo um movimento de “normalização das infâncias”, pelo qual as experiências infantis são avaliadas à luz de parâmetros universais de desenvolvimento e aprendizagem, distantes das realidades locais.

Outro desafio central é o racismo institucional, que se manifesta nas estruturas, nos currículos e nas interações escolares. Almeida (2018) define o racismo estrutural como um sistema de poder que organiza as instituições e reproduz desigualdades raciais de modo contínuo e silencioso. Nas escolas, essa estrutura se traduz na ausência de representações positivas de populações negras e indígenas, na desvalorização das línguas e tradições locais e na perpetuação de práticas pedagógicas que invisibilizam as identidades comunitárias. A negação da pluralidade das infâncias, nesse contexto, constitui uma forma de violência simbólica e epistemológica.

A formação docente é outro ponto crítico. Conforme Gomes (2003) e Crivellaro (2018), a educação antirracista e decolonial exige processos formativos que superem a dimensão normativa da Lei nº 10.639/2003 e incorporem uma reflexão crítica sobre o racismo estrutural e a colonialidade do saber. Entretanto, a ausência de políticas de formação continuada voltadas para a educação em contextos tradicionais faz com que muitos docentes atuem sem a compreensão adequada das dinâmicas culturais, espirituais e simbólicas que estruturam essas comunidades. O educador comprometido com uma pedagogia decolonial precisa reconhecer-se como sujeito histórico, pesquisador e mediador entre a escola e o território.

Outro obstáculo relevante diz respeito à infraestrutura e à territorialização das escolas. Muitas instituições localizadas em comunidades quilombolas e ribeirinhas enfrentam condições precárias de funcionamento, escassez de recursos didáticos e dificuldades de acesso. Tais limitações comprometem o direito à educação de qualidade e a permanência escolar das crianças. Ainda mais grave é o distanciamento entre a escola e o território - quando o espaço escolar não reflete a realidade cultural e ecológica da comunidade, ele se torna um ambiente de descontinuidade, incapaz de promover o pertencimento e a valorização identitária.

Superar esses desafios requer o fortalecimento de uma perspectiva decolonial nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas. Walsh (2009) destaca que a decolonialidade é uma prática política que demanda o enfrentamento das estruturas de poder e a reconfiguração das relações de saber. Isso implica revisar os currículos, valorizar os conhecimentos comunitários e criar mecanismos institucionais que assegurem a participação das comunidades na formulação das políticas educacionais. O diálogo entre escola e território deve ser contínuo, horizontal e construído a partir da escuta mútua.

O território, nesse contexto, deve ser compreendido como condição fundamental para o direito à infância. Não há infância sem território, pois é nele que se constituem as relações de afeto, memória e pertencimento. A luta pela terra é também uma luta pela infância, por um espaço onde as crianças possam

brincar, aprender e viver de acordo com os valores e cosmologias de seus povos. A despossessão territorial, frequentemente causada por conflitos fundiários ou pela expansão de projetos econômicos, representa uma ameaça direta à continuidade das culturas e pedagogias comunitárias.

A efetivação do direito às infâncias também passa pela democratização da gestão escolar e pela participação ativa das comunidades tradicionais nos processos decisórios. A criação de conselhos escolares, fóruns de educação quilombola e indígena, e espaços de escuta coletiva constitui uma estratégia essencial para fortalecer o protagonismo comunitário. A gestão participativa, como enfatiza Santos (2019), é um princípio da *ecologia de saberes*, pois reconhece que o conhecimento e as decisões devem emergir do diálogo entre diferentes experiências e perspectivas.

Finalmente, é preciso reconhecer o papel central das crianças como sujeitos políticos e epistêmicos. Bondía (2002) lembra que a experiência é aquilo que nos afeta e nos transforma, e as crianças, ao narrar e vivenciar suas experiências, transformam também as formas de compreender a educação. Ao escutar suas vozes e valorizar suas brincadeiras, gestos e narrativas, a escola contribui para a construção de uma pedagogia do pertencimento, que articula memória, identidade e emancipação.

Dessa forma, os caminhos para a efetivação do direito às infâncias em comunidades tradicionais exigem um compromisso ético, político e epistêmico com a diversidade e a justiça cognitiva. Isso significa reconhecer as crianças como protagonistas da produção de saberes, as comunidades como territórios de conhecimento e a educação como espaço de (re)existência e reconstrução histórica. Somente assim será possível construir uma escola que, em vez de reproduzir desigualdades, se converta em território de dignidade, diálogo e liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da pluralidade das infâncias em comunidades tradicionais, sob a perspectiva da decolonialidade, evidencia que o direito à infância ultrapassa o campo jurídico e assume dimensões éticas, epistêmicas e civilizatórias. Reconhecer que as infâncias são construções sociais e culturais, situadas em contextos históricos e territoriais diversos, significa romper com a ideia universalista de uma infância homogênea e abstrata. As infâncias quilombolas, indígenas, ribeirinhas e extrativistas revelam modos próprios de existir, aprender e resistir, que desafiam a racionalidade moderna e suas formas de hierarquização do saber e da vida.

O território emerge, nesse contexto, como elemento estruturante das experiências infantis e como fundamento pedagógico da formação humana. Nos espaços comunitários, o território é mais que um lugar físico: é uma extensão da memória coletiva, um campo de pertencimento e uma fonte de aprendizado. É nele que se constroem os vínculos afetivos e espirituais que sustentam a existência. O território, portanto, constitui a base sobre a qual se edificam as pedagogias da vida, expressas nas práticas cotidianas, nos rituais, nas brincadeiras e nas narrativas transmitidas entre gerações.

A escola, contudo, ainda tende a operar sob a lógica da *colonialidade do saber* (Quijano, 2005), reproduzindo hierarquias epistêmicas e desvalorizando os conhecimentos produzidos fora de seus muros. Essa colonialidade se manifesta na rigidez dos currículos, na predominância de referências eurocêntricas e na invisibilização das epistemologias dos povos tradicionais. Enfrentar esse paradigma requer uma virada epistemológica, capaz de reconhecer o conhecimento como plural, situado e relacional.

A proposta de uma educação decolonial, conforme argumentam Mignolo (2008) e Walsh (2009), implica instaurar o diálogo entre diferentes racionalidades e valorizar os saberes que emergem dos territórios. Trata-se de compreender a escola como parte do tecido social e cultural das comunidades, e não como instituição alheia a elas. Ao articular corpo, memória, espiritualidade e coletividade, as pedagogias tradicionais concretizam o que Santos (2019) denomina *ecologia de saberes*: uma forma de produzir conhecimento que reconhece a interdependência entre mundos e epistemes.

A escuta das vozes infantis é um dos fundamentos desse novo paradigma. As crianças são portadoras de experiências e saberes que revelam outras maneiras de compreender o mundo e de se relacionar com ele. Escutá-las é reconhecer sua condição de sujeitos históricos e cognitivos, e não apenas de destinatários da ação pedagógica. Essa escuta transforma a educação em espaço de diálogo, reciprocidade e criação coletiva, aproximando a escola da vida e a aprendizagem da experiência.

A efetivação do direito às infâncias nas comunidades tradicionais demanda, assim, políticas públicas integradas que articulem educação, cultura, território e equidade racial. Não se trata apenas de garantir o acesso à escola, mas de assegurar que essa escola seja significativa, contextualizada e comprometida com a dignidade das crianças e de suas comunidades. A valorização dos saberes vivos, a preservação dos territórios e a formação de professores sensíveis às epistemologias locais são condições indispensáveis para a construção de uma educação antirracista e plural.

Garantir o direito à infância, nesse horizonte, é afirmar o direito à existência. É reconhecer que as crianças quilombolas, indígenas e de outras comunidades tradicionais são sujeitos de conhecimento, portadoras de uma herança de resistência e criadoras de novos futuros possíveis. Suas vozes, gestos e brincadeiras traduzem uma pedagogia da vida que reencanta o mundo e renova a esperança. Educar para o direito às infâncias, portanto, é educar para o reconhecimento da humanidade em sua multiplicidade, para o enfrentamento do racismo e para a construção de uma sociedade plural e justa.

Ao valorizar as infâncias em toda a sua diversidade, reafirma-se a educação como espaço de libertação e de (re)existência. É nesse sentido que a escola pode tornar-se, finalmente, território de encontros, um lugar onde diferentes saberes se cruzam, dialogam e florescem, possibilitando a construção de um mundo em que todas as infâncias tenham o direito de ser, de sonhar e de viver em liberdade.

REFERÊNCIAS

- ABUBAKAR, A. **Educação e cultura africana**. São Paulo: Editora Africana, 2011.
- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ARIËS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, M. C. S. **Territórios do brincar: a cultura lúdica na educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, 2002.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.
- CRIVELARO, F. **Educação infantil quilombola: práticas e saberes de professoras em comunidades tradicionais**. Curitiba: CRV, 2018.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GOMES, N. L. **Educação e identidade negra: pesquisa qualitativa e prática antirracista**. São Paulo: Autêntica, 2003.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorizing Childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

- LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.
- MIGNOLO, W. Epistemic Disobedience, Independent Thought and Decolonial Freedom. **Theory, Culture & Society**, v. 26, n. 7–8, p. 159–181, 2008.
- OLIVEIRA, L. H. A. **Saberes da tradição afro-brasileira na educação infantil: cantigas, histórias e brincadeiras**. São Paulo: Cortez, 2017.
- QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Neopantla: Views from South, v. 1, n. 3, p. 533–580, 2005.
- SANTOS, B. de S. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2019.
- SILVA, R. M. C. et al. **Infância e saberes quilombolas: participação das crianças e cultura lúdica no quilombo de Ariquipá – MA**. *Desidades*, n. 32, ano 10, jan.–abr. 2022.
- WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestros tiempos**. Buenos Aires: CLACSO, 2009.

ENTRE SÓIS E ENCRUZILHADAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: cuidar, educar e acolher na diversidade

Aldenora Resende dos Santos Neta¹

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a Educação Infantil na contemporaneidade significa compreender que o início da vida escolar é também o princípio de uma experiência social, afetiva e política, na qual se constroem identidades, pertencimentos e modos de estar no mundo. Esse espaço, que historicamente foi negado a muitas infâncias, sobretudo às crianças negras, indígenas e das camadas populares, carrega as marcas das desigualdades estruturais brasileiras e das heranças coloniais que atravessam o direito à infância.

Durante muito tempo, o atendimento às crianças pequenas esteve restrito à função assistencialista, voltada ao “cuidar” desvinculado do “educar”, o que reforçou a ideia de que o cuidado era uma prática feminina, doméstica e subalterna, enquanto a educação era privilégio de poucos, ou seja, o “educar” era associado ao desenvolvimento cognitivo, destinado às elites. Essa separação reproduziu visões hierárquicas sobre quem merecia ser educado e quem apenas deveria ser “cuidado” (Cavalleiro, 2019).

1 Professora do Colégio Universitário. Pedagoga pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Contato: aldenora.neta@ufma.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5263392835342847>

Eliane Cavalleiro (2019) problematiza como o racismo e o preconceito se manifestam nas práticas cotidianas da Educação Infantil, reproduzindo desigualdades históricas que definem quais crianças são vistas como “educáveis” e quais são apenas objeto de cuidado ou controle. A autora mostra que o modelo de Educação Infantil herdado da tradição assistencialista destinava o “cuidar” às crianças pobres e negras, enquanto o “educar” era reservado às classes médias e brancas. Desse modo, Cavalleiro (2019) explica que a educação infantil brasileira historicamente reproduziu uma lógica de exclusão, na qual o atendimento destinado às crianças negras e periféricas priorizava o controle e a disciplina, em detrimento de uma formação intelectual e cultural mais ampla. Assim, a autora afirma que as práticas pedagógicas se estruturaram sobre uma hierarquia implícita entre o educar e o cuidar, naturalizando desigualdades raciais e de classe (Cavalleiro, 2019, p. 22-25).

Hoje, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) reafirmam a indissociabilidade entre cuidar e educar, indicando que ambos fazem parte do direito das crianças à educação integral.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma o princípio da indissociabilidade entre o educar e o cuidar, entendendo que ambos constituem dimensões complementares e essenciais do trabalho pedagógico na Educação Infantil. O documento destaca que cuidar e educar não podem ser compreendidos como ações distintas, pois “na Educação Infantil, cuidar e educar são práticas inseparáveis, que envolvem valores, conhecimentos e atitudes que contribuem para o desenvolvimento integral das crianças” (Brasil, 2017, p. 35).

Assim, o ato de cuidar ultrapassa o atendimento às necessidades físicas, envolvendo também a escuta sensível, o acolhimento emocional e o respeito às singularidades das crianças. De modo complementar, a BNCC reforça que educar implica proporcionar experiências significativas que ampliem o repertório cultural e simbólico da criança, promovendo aprendizagens por meio das interações e das brincadeiras. Nesse sentido, o documento orienta que o planejamento pedagógico deve articular o cuidado e a educação como dimensões de um mesmo processo formativo, assegurando que o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e ético das crianças ocorra de maneira integral e integrada às suas realidades socioculturais (Brasil, 2017).

Mas, para além do aspecto técnico, cuidar e educar envolvem uma dimensão política: como, e a quem, se cuida? Que infâncias são acolhidas e reconhecidas na escola?

Neste sentido, o presente artigo constitui uma reflexão teórica desenvolvida no âmbito do módulo “Educação Infantil: Cuidar, Educar e Acolher na Diver-

sidade”, que integra o Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil. Essa proposta formativa busca problematizar a prática pedagógica a partir do reconhecimento das diferenças e da valorização das diversas infâncias, compreendendo que o cuidar, o educar e o acolher são dimensões indissociáveis do trabalho com as crianças pequenas.

Inspirado pela poesia “Sóis da encruzilhada: pedagogia do bem-viver”, o artigo parte da metáfora da encruzilhada como lugar de encontro, travessia e potência criadora. Os “sóis” que iluminam essa caminhada simbolizam as crianças e suas ancestralidades, que, em meio à diversidade, ensinam novas formas de olhar, sentir e viver o mundo. Assim, a reflexão que segue busca pensar a Educação Infantil como um território de bem-viver, onde o ato de cuidar é resistência, o educar é libertação e o acolher é gesto de amor político.

Ao reconhecer que cada gesto educativo é atravessado por valores culturais, sociais e políticos, o artigo propõe discutir como a Educação Infantil pode se constituir em espaço de equidade, afeto e justiça racial. Debater o cuidar, o educar e o acolher sob a perspectiva da diversidade étnico-racial implica desnaturalizar práticas excludentes e repensar currículos e rotinas que ainda reproduzem padrões eurocêntricos de infância. Assim, pensar a Educação Infantil brasileira significa assumir um compromisso ético e decolonial com as infâncias múltiplas, promovendo o direito à diferença e a construção de uma escola que acolha, eduque e cuide com sensibilidade e pertencimento.

CUIDAR, EDUCAR E ACOLHER NA EDUCAÇÃO INFANTIL: fundamentos e dimensões ético-políticas

A tríade cuidar, educar e acolher constitui o eixo estruturante da Educação Infantil contemporânea e expressa uma concepção ampliada de infância e de educação. Esses conceitos, longe de se restringirem a dimensões técnicas, configuram princípios ético-políticos que orientam a prática docente e a organização pedagógica das instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos. O ato de cuidar, como já apontava Zilma de Oliveira (2009), é uma forma de reconhecimento do outro: envolve olhar, escutar, tocar, alimentar e proteger, mas também legitimar modos diversos de ser e existir. Cuidar não é apenas zelar pelo corpo físico da criança, mas acolher suas expressões, emoções e narrativas, compreendendo que o corpo é também linguagem, memória e cultura.

Como destaca Oliveira (2009), o cuidar envolve uma dimensão simbólica e relacional que se expressa na forma como o educador organiza o espaço, acolhe

os gestos e interpreta as necessidades da criança. Trata-se de uma atitude que integra razão e sensibilidade, corpo e pensamento, emoção e linguagem.

Cuidar, portanto, é um gesto político, porque expressa o modo como a sociedade reconhece ou nega a humanidade da infância. Ao cuidar, a educadora assume uma responsabilidade ética, que não se limita à atenção individual, mas implica criar condições de bem-estar, segurança emocional e pertencimento coletivo. Sonia Kramer (2007) afirma que “cuidar é educar para a humanidade”, pois o cuidado é a base da experiência de alteridade: cuidar é reconhecer o outro como sujeito e não como objeto de tutela. Essa concepção humanizadora aproxima-se da pedagogia freireana, segundo a qual educar é um ato de amor e, ao mesmo tempo, um ato de coragem, um compromisso com a transformação do mundo (Freire, 1996).

Por sua vez, as educadoras precisam compreender a Educação Infantil como um processo de mediação cultural e de construção de sentidos, no qual a criança, por meio da brincadeira e das interações, apropria-se de linguagens, valores e modos de vida. Dessa forma, Tizuko Morchida Kishimoto (2018) destaca que educar na infância é permitir que a criança aprenda explorando, experimentando e produzindo cultura, cabendo ao educador o papel de mediador atento às suas curiosidades e aos seus ritmos. Educar, nessa perspectiva, não significa transmitir conteúdos, mas criar contextos de aprendizagem significativa, nos quais o cuidado se converte em condição para o desenvolvimento cognitivo e o afeto se torna fonte de segurança simbólica.

Dessa maneira, educar envolve oferecer experiências que estimulem a curiosidade, a criatividade e a autonomia. Entretanto, como lembram Nilma Lino Gomes (2017) e Paulo Freire (1996), não existe educação neutra: educar é sempre um ato político, pois expressa escolhas sobre o que se considera importante aprender e quem é valorizado nesse processo. Por isso, o educar e o cuidar, quando orientados por um compromisso ético, precisam combater práticas discriminatórias, eurocentradas ou meritocráticas. Cuidar é também educar para o respeito, e educar é cuidar das sensibilidades.

Ao relacionar o cuidar e o educar à ideia de acolher, amplia-se o horizonte ético e político da Educação Infantil. Acolher significa abrir espaço para o outro (suas histórias, culturas, pertencas e emoções), reconhecendo que cada criança traz consigo uma trajetória marcada por experiências de mundo, de raça, de gênero, de território e de classe. Como afirmam Beatriz Silva (2012) e Nilma Lino Gomes (2017), acolher é um gesto de justiça cognitiva: é reconhecer a legitimidade dos saberes oriundos das infâncias negras, indígenas, quilombolas e periféricas, historicamente invisibilizadas pelo currículo euro-

cêntrico. Assim, o acolhimento não é mera cordialidade, mas um ato político de reparação e reconhecimento.

Eliane Cavalleiro (2019) contribui para essa discussão ao demonstrar como o racismo se manifesta de forma sutil nas relações cotidianas da Educação Infantil, por meio de olhares, expectativas e práticas que distinguem quem “merece ser educado” e quem “apenas deve ser cuidado”. Acolher, nesse contexto, é resistir a essas lógicas discriminatórias, criando espaços onde todas as crianças possam se sentir vistas, representadas e respeitadas em sua singularidade. O acolhimento é, portanto, dimensão constitutiva do cuidado e da educação, é o que dá sentido afetivo e político à experiência escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DC-NEI/2009) reforçam que cuidar e educar devem estar articulados a práticas de acolhimento e escuta, promovendo a convivência democrática e o respeito à diversidade. Essa orientação se desdobra em princípios *éticos* como a valorização da autonomia, da responsabilidade e da solidariedade, os aspectos *políticos* como o exercício da cidadania e o respeito à dignidade, já os *estéticos* como a sensibilidade, a criatividade e o prazer de conviver. Esses princípios, quando concretizados no cotidiano, transformam o espaço escolar em um território de afetos, de trocas e de construção coletiva de sentido.

Refletir a indissociabilidade entre cuidar/educar e acolher na Educação Infantil é um ato de resistência à lógica utilitarista e ao adultocentrismo que historicamente desumanizou as infâncias pobres e racializadas. É construir um espaço educativo que reconheça a vulnerabilidade como potência e o afeto como linguagem pedagógica.

O cuidar/educar/acolher na Educação Infantil devem ser entendidos como um ato de reconhecimento da criança como sujeito de direitos, de cultura e de desejo, que exigem de profissionais (professor/a, gestor/a, coordenador/a etc.) uma escuta atenta, empatia e postura reflexiva. Portanto, cuidar, educar e acolher são dimensões complementares e interdependentes que configuram uma pedagogia da presença e da escuta.

Cuidar é o gesto que sustenta a confiança e o vínculo; educar é o movimento que amplia o mundo simbólico e cultural; e acolher é o ato de reconhecer e legitimar a existência do outro. Esses três pilares sustentam uma educação infantil comprometida com a equidade, a diversidade e a emancipação humana, na qual cada criança possa sentir-se parte, pertencente e autora de sua própria história. Portanto, concordamos quando Beatriz Silva (2012) destaca que cuidar e educar são dimensões que só se realizam plenamente quando se reconhece o outro em sua dignidade, identidade e diferença.

MÚLTIPLAS INFÂNCIAS E INTERSECCIONALIDADES: raça, território e gênero

O conceito de múltiplas infâncias desloca a ideia de uma infância única, homogênea e universal, mostrando que as experiências infantis são socialmente construídas e atravessadas por marcadores de diferença entre os quais: raça, território e gênero se destacam como determinantes centrais.

Assim, a criança vive, sente e aprende em contextos que lhe conferem possibilidades e limitações diferenciadas. Dessa maneira, reconhecer essa multiplicidade não é um exercício meramente conceitual, é uma exigência pedagógica, política e ética que orienta o projeto curricular, a organização do cotidiano escolar e as práticas de avaliação.

A perspectiva interseccional os permite evitar análises que tratem raça, classe, gênero ou lugar como categorias isoladas; em vez disso, mostra como essas dimensões se cruzam e produzem graus distintos de vulnerabilidade. Beatriz Silva (2012) tem contribuído para situar a questão racial como força estruturante que atravessa a educação desde a primeira infância e a necessidade de olhar para as infâncias em seu vínculo com território e gênero.

A raça opera tanto por meio de práticas explícitas (preconceito, discriminação) quanto por estruturas simbólicas (ausência de representatividade). Crianças negras são socializadas em contextos em que mensagens de desvalorização podem ser incorporadas muito cedo, por meio de materiais escolares, comentários de adultos, ou pela invisibilidade de referências positivas. A escola que ignora essa realidade corre o risco de replicar estereótipos e de contribuir para a formação de autoimagem negativa. Em contraposição, práticas pedagógicas antirracistas (inclusão deliberada de autores negros, valorização de penteados e modos de ser, leitura crítica de imagens) atuam como dispositivos de reparação simbólica e de fortalecimento da autoestima.

Nilma Lino Gomes (2017) e Fernandes & Santos (2022) sublinham que cuidar e educar crianças negras é, simultaneamente, uma prática afetiva e um ato político de enfrentamento ao racismo estrutural.

Infâncias rurais, ribeirinhas, quilombolas, indígenas e periféricas no meio urbano apresentam tempos, ritmos e saberes específicos que não se ajustam a um currículo padronizado. Planos de ensino que desconsideram o contexto territorial reproduzem uma educação descolada da realidade, acentuando a sensação de não-pertencimento. Por isso, a proposta de múltiplas infâncias exige um currículo situado: projetos de investigação local, uso de saberes comunitários (práticas agrícolas, cantigas locais, linguagens e cosmologias) e ar-

ticulação com redes locais de saúde e cultura são estratégias que reconhecem e valorizam o território como recurso pedagógico.

As normas de gênero também atravessam o cotidiano infantil, produzindo expectativas sobre brincadeiras, roupas, comportamentos e afetividades. A socialização de gênero na primeira infância pode naturalizar desigualdades e limitar possibilidades de expressão. Abordagens pedagógicas que promovem liberdade de escolha, que questionam estereótipos e que ampliam os repertórios de afetividade favorecem as identidades mais plurais. A intersecção entre gênero e raça, por exemplo, revela desafios particulares: meninas negras sofrem formas específicas de sexualização e exclusão que exigem intervenções sensíveis à raça e ao gênero simultaneamente.

Ler a infância a partir da lente das múltiplas infâncias e da interseccionalidade é deslocar o centro da intervenção educativa: não se trata de “incluir” o diferente em um modelo-padrão, mas de reconfigurar as práticas e as instituições para que a diversidade seja um princípio estruturante. Isso exige coragem política e criatividade pedagógica: coragem para enfrentar estruturas de poder que naturalizam desigualdades, e criatividade para reinventar espaços, tempos e linguagens de escola que façam jus à pluralidade das infâncias brasileiras.

POR UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA: cuidar, educar e acolher

Pensar uma pedagogia antirracista na Educação Infantil implica compreender que os gestos cotidianos do cuidar, do educar e do acolher são atos políticos que constroem ou negam, a dignidade das crianças. Fernandes e Santos (2022) afirmam que cuidar e educar crianças negras na Educação Infantil é, necessariamente, um ato político que requer o enfrentamento cotidiano do racismo e da desigualdade. Assim, promover uma educação antirracista não se limita à inserção pontual de conteúdos sobre diversidade, mas exige a revisão profunda das práticas pedagógicas, da organização dos espaços, dos materiais didáticos e das relações afetivas que constituem o cotidiano escolar.

Cuidar com acolhimento e respeito às identidades

Na Educação Infantil, o cuidado se manifesta em gestos simples e fundamentais: acolher a criança na chegada, organizar os momentos de alimentação, de higiene e de descanso. No entanto, como adverte Eliane Cavalleiro (2019), esses gestos não são neutros: podem expressar acolhimento ou exclusão, re-

conhecimento ou invisibilização. O modo como o educador recebe a criança, pronuncia seu nome, observa seu cabelo ou reage a seus comportamentos carrega marcas culturais e políticas.

O acolhimento afetivo e culturalmente sensível é, portanto, condição para o cuidado genuíno. Envolve reconhecer e valorizar as expressões culturais, linguísticas e estéticas das crianças, respeitando seus penteados, vestimentas, sotaques e modos de falar. Isso implica evitar comentários ou correções que, ainda que sutis, reproduzam preconceitos raciais e padrões eurocêntricos de beleza e comportamento. Cuidar com respeito às identidades é acolher as crianças como sujeitos integrais e singulares, portadoras de histórias, saberes e pertencas que devem ser legitimadas no espaço escolar.

Educar com equidade e afirmação das identidades étnico-raciais

Educar na Educação Infantil é promover experiências significativas que ampliem o repertório cultural e simbólico das crianças, estimulando sua curiosidade e fortalecendo suas identidades. Contudo, para que esse processo seja emancipador e antirracista, é necessário garantir equidade e representatividade. Souza (2023) e Almeida (2023) ressaltam que as crianças negras e indígenas precisam se ver representadas e valorizadas no ambiente escolar, de modo a construir uma autoimagem positiva e sentir-se pertencentes ao espaço educativo.

A seleção intencional de materiais pedagógicos é uma prática fundamental nesse processo. Cabe ao educador escolher livros, brinquedos, músicas e imagens que representem a diversidade étnico-racial brasileira, superando o eurocentrismo e a monocultura escolar. Essa curadoria crítica de materiais é um gesto pedagógico e político, pois as narrativas que a escola oferece moldam a forma como as crianças percebem o mundo e a si mesmas. Nesse sentido, educar com equidade significa criar condições para que todas as infâncias (negras, indígenas, quilombolas, periféricas) sejam reconhecidas em sua humanidade e potencial criativo.

Cuidar e educar com diálogo e parceria com as famílias

O cuidar e o educar extrapolam os muros da escola: são dimensões compartilhadas com as famílias e comunidades. A pedagogia antirracista exige o reconhecimento das diferentes formas de parentalidade e de organização familiar,

especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades sociais e raciais. Lopes e Pereira (2023) destacam que o respeito às práticas culturais familiares fortalece o vínculo entre escola e comunidade, prevenindo práticas etnocêntricas e discriminatórias.

A escuta das famílias deve ser incorporada como prática pedagógica. Encontros, rodas de conversa e projetos intergeracionais como: oficinas de contação de histórias ou de culinária ancestral, permitem integrar os saberes familiares ao cotidiano escolar. Essa parceria amplia o sentido do cuidar e do educar, transformando a escola em um espaço de pertencimento comunitário e de valorização dos saberes tradicionais.

Cuidar e educar com ambientes inclusivos e antirracistas

O ambiente educativo é também um texto pedagógico: suas cores, objetos, imagens e arranjos comunicam valores e expectativas. Para cuidar e educar na diversidade, é preciso planejar intencionalmente espaços que expressem o compromisso com a equidade e com a promoção das relações étnico-raciais. Cavalleiro (2019) e Munanga (2008) alertam que a ausência de representações positivas das culturas negras e indígenas reforça processos de exclusão simbólica e desvalorização.

A construção de ambientes inclusivos requer ações concretas: inserção de imagens, cartazes e livros que expressem a pluralidade cultural do Brasil; valorização de brinquedos com diferentes tons de pele e características físicas; e decoração que represente os territórios e modos de vida das comunidades locais. Um espaço escolar antirracista não é apenas esteticamente diverso: é eticamente comprometido com a formação de uma sensibilidade solidária e plural.

Cuidar e educar com práticas pedagógicas que combatem o racismo

A pedagogia antirracista exige intencionalidade. Assim, a promoção das relações étnico-raciais não pode se restringir a datas comemorativas, como o 20 de novembro, mas deve estar presente em todas as dimensões da rotina escolar: nas brincadeiras, nas músicas, nas narrativas, nas interações e nas decisões cotidianas.

Fernandes e Santos (2022) observam que o combate ao racismo na Educação Infantil começa na escuta qualificada e na mediação de conflitos, valorizando

as narrativas e experiências das crianças negras e indígenas. Cada situação de brincadeira ou disputa é também oportunidade de diálogo e formação ética. O papel do educador, nesse contexto, é de mediador sensível, capaz de transformar o conflito em aprendizado sobre respeito, diferença e empatia.

O compromisso com uma pedagogia antirracista demanda, ainda, formação docente contínua, autoavaliação das práticas e discussão com a comunidade escolar. O cuidar, o educar e o acolher, quando articulados sob uma perspectiva crítica e plural, convertem-se em instrumentos de transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o cuidar, o educar e o acolher na Educação Infantil é compreender que esses três eixos se entrelaçam como dimensões constitutivas da formação humana e da justiça social. Ao longo deste artigo, buscou-se demonstrar que tais práticas não se limitam a procedimentos pedagógicos, mas se afirmam como atos éticos, estéticos e políticos, capazes de produzir reconhecimento, pertencimento e dignidade.

Cuidar, educar e acolher são expressões de uma mesma pedagogia comprometida com a vida, com a equidade e com a diversidade, princípios essenciais para uma escola que se quer democrática e humanizadora.

Cuidar é, portanto, afirmar o corpo da criança como território de afeto, linguagem e conhecimento; é promover o desenvolvimento integral em contextos de escuta e sensibilidade. Do mesmo modo, educar significa possibilitar experiências significativas de aprendizagem, nas quais a criança se reconhece como produtora de cultura. Já o acolher, constitui um ato de justiça cognitiva e emocional, reconhecer, legitimar e valorizar as múltiplas infâncias historicamente silenciadas pelo currículo eurocentrado.

Sob essa perspectiva, a Educação Infantil assume uma função social reparadora: é no cotidiano das creches e pré-escolas que se pode romper com práticas de exclusão e hierarquização das infâncias. Ao integrar o cuidado, a educação e o acolhimento como dimensões indissociáveis, a escola se transforma em um território de resistência ao racismo estrutural e às desigualdades de gênero, classe e território. Assim, acolher é também educar politicamente; é oferecer às crianças o direito de existir em plenitude e de narrar suas próprias histórias.

As discussões sobre múltiplas infâncias e interseccionalidades reforçam a necessidade de reconhecer que a infância não é uma categoria universal, mas um conjunto de experiências diversas atravessadas por marcadores sociais. A perspectiva de Kimberlé Crenshaw (1989) nos convida a enxergar como raça,

gênero e território se entrecruzam e moldam as trajetórias infantis. Nesse sentido, as práticas pedagógicas que promovem a equidade racial, o respeito às diferenças e a valorização cultural dos territórios constituem caminhos concretos para uma pedagogia interseccional na Educação Infantil.

O cuidar e o educar com acolhimento requerem ambientes inclusivos, materiais representativos da diversidade brasileira, formação docente contínua e diálogo com as famílias. Cada gesto (ao pentear um cabelo crespo, ao valorizar uma língua indígena, ao celebrar uma festa local) é também um ato político que reconfigura as relações de poder e afirma novas epistemologias da infância. Como afirma Nilma Lino Gomes (2017), o movimento negro educador nos ensina que a transformação social começa nos gestos cotidianos.

Cuidar, educar e acolher na diversidade é um compromisso ético com o direito à diferença e com a construção de uma infância plural e livre de hierarquias. É compreender que o afeto é uma linguagem pedagógica e que o cuidado é, simultaneamente, resistência e esperança. Assim, a escola que cuida, educa e acolhe na diversidade não apenas ensina conteúdos, mas forma sujeitos críticos, solidários e criadores de novas possibilidades de convivência.

A metáfora dos “Sóis da encruzilhada” acompanha esta travessia: somos todos viajantes entre caminhos que se cruzam, aprendendo a iluminar o outro e a ser iluminados por ele. Que cada sol-criança, com sua cor, sua voz e sua presença, continue a irradiar os caminhos de uma *pedagogia do bem-viver*, em que a diferença não seja tolerada, mas celebrada, e em que a escola se torne, verdadeiramente, casa de todos os mundos possíveis.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Aparecida da Silva. Práticas de acolhimento e o combate ao racismo na educação infantil: uma análise das políticas públicas brasileiras. **Cadernos de Educação**, v. 32, n. 2, 2023.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2017.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- FERNANDES, Cida Bento; SANTOS, Ana Paula. Educação infantil e relações étnico-raciais: práticas pedagógicas antirracistas no cotidiano escolar. **Revista**

Brasileira de Educação, v. 27, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade: desafios para a educação infantil. In: **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, Roseli; PEREIRA, Fernanda. Múltiplas infâncias: interseccionalidades entre raça, gênero e território na educação infantil. **Revista Infância, Educação e Pesquisa**, v. 9, n. 2, 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Jussara. **Democratização do colo**: Educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas. Campinas: Papyrus, 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais: reflexões e desafios. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática e prática de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

OLHAR E ACENDER SÓIS: etnomatemática, etnociências e identidade negra na educação infantil

Maria do Carmo Alves da Cruz¹

INTRODUÇÃO

O trecho abaixo retirado do livro “Livro dos Abraços”, de autoria de Eduardo Galeano, é um convite a cultivar olhares, é permitir que a criança, ao encontrar-se com a Etnomatemática e Etnociências, também se veja, reconheça e deseje ser.

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: Me ajuda a olhar! (Galeano, 2002, p. 12).

A imagem poética de Diego, que diante do mar suplica ao pai “me ajuda a olhar”, revela a necessidade humana de aprender a ver aquilo que sempre esteve ali, mas que, muitas vezes, nos escapa por falta de mediação sensível. Assim também ocorre com as contribuições das pessoas negras no desenvolvimento das Ciências, no conhecimento e na construção da vida coletiva, frequentemente invisibilizadas no cotidiano escolar.

¹ Doutora em Educação em Ciências e Matemática UFMT/REAMEC. Pesquisadora em NE-AB-UFMA. Contato: maria.cav@ufma.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5658169510299963>

Na Educação Infantil, ajudar as crianças a “olhar” significa criar práticas pedagógicas que revelem o protagonismo histórico, intelectual e científico da população negra, permitindo que meninas e meninos negros reconheçam-se como herdeiros e produtores de saberes legítimos. É nesse movimento de tornar visível, nomear, afirmar e celebrar, que a Educação em Ciências e Matemática se torna instrumento de construção positiva da identidade negra, ampliando horizontes e apresentando às crianças possibilidades de se verem com a plenitude e o brilho do mar, com a “fúria da beleza do sol”.

O sol é um elemento muito importante na filosofia Bakongo, nela toda criança nasce com *makinda*: energia de crescimento; *nkimba*: potencial criativo; *mwela*: sopro vital. Portanto, a infância é fase de brilho, de alegria e experimentação: “tempo de acender sóis”, esta cosmovisão, compreende cada ser humano (*mntu*) como um sol vivo, deste modo, entendemos que acender essa luz é responsabilidade coletiva (Njeri, 2021).

É do coletivo a responsabilidade de educar, inicialmente pela família e estendida aos anciãos, comunidade e território, Kaercher, (2023). Por isso, o saber não é propriedade de uma única pessoa, é movido pela circularidade entre gerações, a educação é uma prática comunitária concepções. Assim, é necessário repensar nossas concepções de Educação Infantil, para além de práticas reducionistas e individualizantes.

O objetivo deste texto é refletir sobre as contribuições da Etnociências e da Etnomatemática, no fortalecimento da identidade de crianças negras, na Educação Infantil. Como percurso metodológico, fizemos análise documental, pesquisa bibliográfica, e acrescentamos elementos da investigação da própria prática, a partir de Nacarato (2009). A autora aponta três razões para justificar a pesquisa da própria prática: permite ao docente apropriar-se como protagonista do desenvolvimento curricular e profissional; fortalece o desenvolvimento profissional e atua como transformador da cultura escolar; evidencia elementos que promovem maior compreensão dos problemas educacionais e da cultura profissional.

Deste modo, neste texto, inicialmente apresentamos olhares para as infâncias negras e quilombolas, em seguida, apresentamos possibilidades de uso da etnociência e etnomatemática na Educação Infantil, em seguida as considerações finais e as referências.

OLHAR AS INFÂNCIAS NEGRAS E QUILOMBOLAS

A infância é esta fase da vida na qual os adultos podem ajudar os pequeninos a olhar, e aprender a olhar com eles. O desenvolvimento da criança e o direito à educação são fundamentais nesse processo, pois nessa etapa da vida, fase de pouca idade, a criança começa a sentir, pensar e interagir, dando assim continuidade a novas descobertas e aprendizagens.

A primeira infância (0 a 6 anos de idade) é um período com importantes significados para o desenvolvimento da criança, e a Educação é um caminho na formação destas pessoas, assim, os espaços de Educação Infantil precisam considerar as especificidades de cada criança.

Segundo Edinaldo César Santos Júnior, juiz auxiliar da Presidência do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), “se a criança é pobre e negra, estará diante de uma vulnerabilidade acrescida, então é fundamental atuarmos de maneira a melhorar as oportunidades de saúde, educação e inclusão social dessas crianças” (Santos Júnior, 2023). Ao destacar a exclusão de criança negras, o magistrado reafirma aquilo que nós negros já sabemos, ou seja, a criança negra em sua maioria em situação de risco e vulnerabilidade social, sofre maiores exclusões em quaisquer espaços, aqui iremos tratar da Educação Infantil.

A Educação Infantil é a primeira modalidade da educação básica, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 que traz, por finalidade, o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Munanga (2013) enfatiza a relevância da diversidade étnico-cultural e da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro, destacando a importância de incluir esses aspectos para uma compreensão mais abrangente da sociedade. Por sua vez, a visão de Abramovack e Silvério (2004, 2005) destaca que a diversidade é uma construção social histórica das diferenças, ressaltando a natureza socialmente construída das variadas identidades e vivências.

O Movimento Negro desde sempre denunciou as dificuldades das crianças negras serem contempladas pelas práticas pedagógicas desenvolvidas em espaço escolar, o documento final da Marcha Zumbi dos Palmares, realizada em 1996, no tópicos racismo na escola diz

a inculcação de imagens estereotipadas induz a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Cristaliza-se uma imagem mental padronizada que diminui, exclui, sub-representa e

estigmatiza o povo negro, impedindo a valorização positiva da diversidade étnico-racial bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a ideia de universalidade da cidadania[...] com destaque para a escola pública. Segundo o último censo nacional, 18% da população brasileira eram analfabetos em 1990, sendo que entre os negros este percentual sobe para 30%. No outro extremo, 4,2% dos brancos e apenas 1,4% dos negros haviam alcançado o ensino superior. Em todos os níveis educacionais a participação do segmento branco é nitidamente superior à do segmento negro. Ademais, os dados revelam que a criança negra apresenta índices de exclusão e repetência superiores aos das crianças brancas: enquanto 59,4% das crianças negras frequentando a Ia série do Io grau obtinham aprovação, esta proporção subia para 71,4% entre as crianças brancas, segundo pesquisas da Fundação Carlos Chagas. Por fim, assinale-se que aquela minoria de negros e negras.(Marcha Zumbi de Palmares, 1996)

A advertência presente no documento da Marcha Zumbi dos Palmares (1996) revela como a produção e a circulação de imagens estereotipadas sobre a população negra operam como um mecanismo de negação de potencialidades, limitando expectativas e bloqueando, desde a infância, a possibilidade de construção de identidades raciais positivas.

Esses estereótipos, ao cristalizarem uma imagem mental padronizada que diminui, sub-representam e estigmatizam o povo negro, repercutem de modo ainda mais em espaços escolares, nos quais grande parte das crianças negras têm suas primeiras experiências institucionais de socialização, aprendizagem e racismo.

Os dados educacionais reforçam essa desigualdade estrutural: maiores índices de analfabetismo, menores taxas de acesso ao ensino superior e índices mais altos de repetência entre crianças negras evidenciam que o racismo não é apenas simbólico, mas material, impactando trajetórias escolares desde a primeira infância. Assim, compreender e enfrentar esses processos implica reconhecer que a luta por uma educação antirracista começa na superação dessas imagens depreciativas, garantindo a cada criança negra oportunidade desenvolver plenamente sua identidade, seus talentos e suas aspirações.

O racismo presente na vida de crianças negras desde a primeira infância, é confirmado pelos estudos do Núcleo Ciência Pela Infância (NCPI, 2023), e demonstram que o racismo estrutural se manifesta desde os primeiros anos de vida, afetando experiências escolares e sociais de crianças negras e produzindo

impactos significativos em dimensões emocionais, cognitivas, sociais e de saúde, essenciais ao desenvolvimento integral.

Ademais, revisão sistemática realizada pela instituição identificou que, dentre 4.010 publicações analisadas, apenas cinco apresentavam evidências empíricas sobre a relação entre racismo e primeira infância, o que evidencia uma lacuna relevante na literatura científica nacional (NCPI, 2023). Assim, torna-se urgente a necessidade de ações que subsidiem o fortalecimento e a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas antirracistas, orientadas pela promoção de ambientes educativos equitativos e pelo respeito aos direitos fundamentais das crianças na primeira infância, conforme preconizado pela legislação brasileira e pelos marcos normativos de proteção à infância, bem como pela obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino do país.

A ausência de práticas pedagógicas que contemplem essa pluralidade étnico-racial fica evidente na pesquisa realizada pelo projeto Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista (SETA), que entrevistou duas mil pessoas em todas as regiões do país. Deste total, 38% afirmaram já ter sofrido racismo na escola, faculdade ou universidade; e, segundo os dados divulgados, para 96% dos entrevistados, as pessoas pretas são as principais vítimas (Projeto SETA, 2023).

A pesquisa *Panorama da Primeira Infância: o impacto do racismo*, realizada pelo Datafolha em parceria com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2025), evidencia a ocorrência significativa de discriminação racial na primeira infância, revelando um problema social estruturado e ainda insuficientemente enfrentado pelo campo científico e pelas políticas públicas. O estudo entrevistou 2.206 pessoas, sendo 822 responsáveis por crianças de 0 a 6 anos, e identificou que 10% dos cuidadores de crianças de até 3 anos e 21% daqueles responsáveis por crianças de 4 a 6 anos relataram episódios de racismo vivenciados pelas crianças sob sua responsabilidade. Além disso, 54% dos casos relatados ocorreram em creches e pré-escolas, indicando que a educação infantil constitui um ambiente crítico para a reprodução dessas desigualdades.

As diretrizes curriculares Nacionais para Educação Infantil, em seu Art. 4º define a criança como

Sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

A partir da definição de criança, o documento aponta os caminhos a serem desenvolvidos nas práticas pedagógicas das unidades escolares, a interação, a brincadeira, a observação e as experiências compõem o processo de construção da identidade da criança, o documento ainda estabelece que experiências pedagógicas recriem “em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais” (Brasil, 2010, p. 25), portanto, a utilização de práticas alinhadas a Etnociências e Etnomatemática estão ancoradas nas DCNEI.

Criada em 2024, A Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq), tem como objetivo implementar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo nos ambientes de ensino, bem como à promoção da política educacional para a população quilombola, e um dos seus eixos é exatamente a difusão de saberes das comunidades. A escola, neste caso, as unidades escolares da Educação Infantil, possui amparo legal para inserir estes saberes em suas rotinas pedagógicas, por meio da Etnociências e Etnomatemática.

ACENDER SÓIS: a identidade de crianças negras na Educação Infantil

Discutir a presença da Etnociências e da Etnomatemática na Educação Infantil ultrapassa o limite de uma reflexão metodológica, e nos convida a um compromisso ético, político e epistemológico com a construção de práticas educativas que valorizem os saberes historicamente negados das populações negras e indígenas, além de contribuir com a promoção da equidade educacional e da justiça social desde a primeira infância.

No que concerne a Etnociências, é a valorização dos conhecimentos oriundos de diferentes etnias envolvendo práticas agrícolas, modos de cuidar, brincar, ensinar ou interpretar o mundo, constituídos de racionalidades próprias, sofisticadas, que por vezes desafiam a epistemologia dominante, Diegues e Arruda afirmam que a Etnociências

Parte da linguística para entender os saberes das populações humanas sobre os processos naturais, tentando descobrir a lógica subjacente ao conhecimento humano do mundo natural, as taxonomias e as classificações totalizadoras. (Diegues; Arruda, 2001, p. 36).

Logo, compreender os saberes étnicos como formas legítimas de produção de conhecimento é reconhecer que a Ciência é plural, situada e profundamente marcada pela diversidade cultural dos diferentes grupos que a constroem a sociedade, abrindo espaço para uma educação que valorize e articule os saberes acadêmicos e os saberes populares.

Apesar de sua profundidade, a escola brasileira historicamente os marginalizou, privilegiando uma visão eurocentrada de ciência que desqualifica ou exotiza saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas. Ao incluir Etnociências no cotidiano da Educação Infantil, rompe-se com essa lógica monocultural e produz-se uma pedagogia que reconhece a multiplicidade de modos de conhecer existentes no território brasileiro.

A Etnomatemática, por sua vez, estuda as práticas matemáticas desenvolvidas por diferentes grupos sociais, reconhecendo que a matemática não é universal, neutra ou desvinculada da cultura. Estudos e pesquisas como de Ubiratan D'Ambrosio, Paulus Gerdes, Eliane Santos, demonstram que povos africanos produziram sistemas matemáticos sofisticados, evidentes em trançados, cestarias, arquitetura, divisão de territórios, jogos, contagens corporais, padrões simétricos, fractais, códigos gráficos e técnicas de mensuração.

Na Educação Infantil, a etnomatemática permite aproximar as crianças das relações matemáticas presentes em brinquedos, brincadeiras, músicas, danças, culinárias, formas geométricas em tecidos africanos, ritmos percussivos e trançados de cabelo. Ao reconhecer essas práticas como matemática, a escola afirma que a criança negra já chega ao espaço educativo carregada de saberes matemáticos provenientes de seu contexto cultural.

Esse olhar desmonta a associação de crianças negras a dificuldades escolares, a Etnomatemática é uma oportunidade de valorizar os saberes das crianças na Educação Infantil, trata-se, portanto, de criar condições para que a criança se reconheça como produtora de conhecimento, o que impacta diretamente sua trajetória escolar e a construção de sua identidade racial.

De acordo com Hall (2006), a identidade é uma construção social que se modifica e se renegocia constantemente em resposta às mudanças sociais e culturais, deste modo, na relação com o outro e nas representações sociais que a criança internaliza, consolida-se as cosmovisões positivas e/ou negativas em relação a pessoa negra.

Assim, adotar a Etnociências e a Etnomatemática nas práticas pedagógicas da Educação Infantil é contribuir para o fortalecimento de uma identidade negra positiva desde a primeira infância, estas experiências irão combater uma

realidade racista, presente no cotidiano de crianças negras, a saber: ausência de referências negras positivas e imagens estereotipadas que produz efeitos de desvalorização, dentre outros.

A inclusão da Etnomatemática e das Etnociências nas práticas da Educação Infantil promove práticas antirracistas e fortalece a identidade de crianças negras porque: apresenta a ancestralidade africana como produtora de Ciência, desfazendo a imagem colonial que associa o continente à ausência de tecnologia ou racionalidade; aumenta repertórios culturais, permitindo que crianças negras se vejam como integrantes de um legado intelectual sofisticado; apresenta conexões entre Matemática, natureza, Arte e cotidiano, promovendo aprendizagens significativas; valoriza práticas familiares, fortalecendo vínculos identitários e reconhecendo saberes presentes no lar e na comunidade, deste modo, enfrenta apagamentos históricos.

A Educação Infantil, por ser um espaço de exploração, ludicidade e construção de sentidos, permite a articulação entre saberes culturais e conteúdos matemáticos e científicos de forma natural, interdisciplinar e prazerosa, alguns sóis a serem acesos a partir:

1. Exploração de padrões e simetrias em artefatos afro-brasileiros: tecidos africanos, colares, cestarias, máscaras, instrumentos musicais e trançados de cabelo revelam elementos geométricos, como repetição, simetria, proporção e formas, as crianças podem explorar por meio de observação, desenho e manipulação de materiais;
2. Vivências com a Etnociências: hortas, cuidado com plantas, observação de ciclos naturais e estudo de sementes podem ser realizados a partir de conhecimentos de povos tradicionais sobre agricultura, cuidado ambiental e manejo sustentável;
3. Jogos e brincadeiras de origem africana e afro-brasileiros: jogos como da família mancala, jogos corporais, cantigas e brincadeiras que envolvem ritmo e contagem permitem trabalhar noções matemáticas básicas e desenvolver consciência rítmica, corporal e cultural;
4. A mediação de leitura por meio de contação de histórias: narrativas africanas e afro-brasileiras apresentam relações com ciclos da natureza, organização espacial, relações de medida e padrões repetitivos. São oportunidades para introduzir conceitos matemáticos de forma simbólica e culturalmente significativa;
5. Artes e modelagens: vivências de atividades com argila, folhas, fibras naturais e tinturas permitem explorar conceitos científicos e

matemáticos presentes na cultura de diferentes povos, além de respeitar a materialidade tradicional de muitas comunidades negras, dentre outros.

Um aspecto merece destaque porque somar a tríade Etnomatemática, Etnociências e identidade racial na Educação Infantil, exige formação docente reflexiva, crítica e comprometida com a educação antirracista. Não se trata de inserir elementos culturais apenas como decoração ou eventos pontuais, mas de construir uma justiça curricular, ou seja: compreender a origem e os significados desses saberes; reconhecer o racismo estrutural que atravessa o cotidiano escolar; desenvolver práticas pedagógicas que afirmem a presença da criança negra; superar visões que tratam conhecimentos tradicionais como “não científicos”; elaborar planejamentos que articulem BNCC, História e Cultura afro-brasileira e africana, conforme determinação da Lei 10.639/03 e da Resolução Nº 8/ 2012.

A unidade escolar que acolhe epistemologias diversas promove não apenas aprendizagem cognitiva, mas também a formação ética e identitária das crianças de crianças negras e não negras, promove o fortalecimento da autoestima das primeiras, e oportuniza a construção de novos olhares das não negras em relação às negras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Etnociências e a Etnomatemática constituem caminhos potentes para promover uma Educação Infantil que reconhece a pluralidade cultural do Brasil, valoriza saberes ancestrais e contribui para a formação de identidades negras fortalecidas positivamente. Ao integrar tais referenciais ao cotidiano pedagógico, a escola rompe com lógicas coloniais e promove uma educação verdadeiramente democrática e plural.

Para a criança negra, esse movimento é fundamental: significa acessar narrativas que afirmam sua existência, sua cultura, sua história e sua capacidade de produzir conhecimento. Significa crescer percebendo que seus ancestrais inventaram tecnologias, criaram padrões matemáticos complexos, desenvolveram sistemas de cura e construíram relações profundas com a natureza. Significa, enfim, ser vista e se ver como parte essencial da história da humanidade.

O racismo é uma ferramenta de manutenção das desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira, resultando na invisibilidade da população negra dentro da estrutura social. É necessário adotar práticas pedagógicas a partir de

referências negras, construindo e vivenciando, assim, uma educação antirracista desde a primeira infância. Mas, sobretudo, um olhar que acende o sol das crianças e de todas as pessoas que trabalham na unidade escolar.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. Uma em cada seis crianças de até 6 anos foi vítima de racismo no Brasil: dados são da Pesquisa Panorama da Primeira Infância.

CartaCapital, 06 out. 2025. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/sociedade/uma-em-cada-seis-criancas-de-ate-6-anos-foi-vitima-de-racismo-no-brasil/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 19 nov. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-008-2012-11-20.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2025.

BRASIL. **Portaria n.º 470, de 14 de maio de 2024**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343>. Acesso em: 06 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 jul. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18, 2009.

DIEGUES, Antônio Carlos; ARRUDA, Rinaldo Sergio Vieira. **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: MMA; São Paulo: USP, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KAERCHER Gladis Elise Pereira da Silva; Gabriel Fortes Pereira – Performance e Ancestralidade: o que a cosmologia bakongo ensina sobre a infância negra brasileira? **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, e124023, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-2660124023vs01>. Acesso em: 06 jun. 2025.

NJERI, Aza. Valores afro-civilizatórios e ativismo: um direito à arte e à negritude. In: VIEIRA, Rebeca de Souza; MUNIZ, Veyzon Campos (Orgs.). **Direito, Arte e Negritude**. Porto Alegre: Fi, 2021.

LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: estratégias didáticas para mediação de leitura

Luanda Martins Campos¹

INTRODUÇÃO

Feche os olhos e pense por um instante nos livros que fizeram parte da sua infância. Muitos ou talvez poucos. Mas provavelmente eles continham histórias de reinos encantados, príncipes e princesas em busca da felicidade eterna, bruxas, dragões, fadas e duendes de assustar e encantar. Magia e imaginação reinavam em nossas mentes e nos faziam viajar. Personagens que nos surgiam como espelhos e nos encantavam tanto que acabávamos não nos vendo de verdade. Queríamos ser as princesas e os super-heróis de olhos claros e cabelos que balançavam com o vento, além de toda magia e superpoderes que podemos ganhar ao nos imaginar como tais personagens.

Esse é o poder da literatura! Descolar-nos da realidade e olhá-la a partir de outro lugar, com novos e até inimagináveis elementos. A literatura para o público infantil tem o propósito de alimentar a imaginação e fertilizar a sub-

¹ Doutoranda em História e Conexões Atlânticas (PPGHIS/UFMA). Professora dos Anos Iniciais da Rede Municipal de São Luís. Pesquisadora Afro Cebrap. Contato: lua.lumartins@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9174678695139359>

jetividade que está sendo composta através das experiências. No entanto, nem todas as crianças se parecem com seus personagens preferidos. Nem todas as histórias retratam os lares e as famílias de quem as lê. Então, como fica a subjetividade da criança deslocada do padrão literário europeu, branco e imperialista? Onde estão as histórias que pertencem a elas, sua identidade e seu imaginário? E quais estratégias nós, profissionais da Educação Infantil, podemos criar em nossas realidades para se fazer respeitar a diversidade de infâncias e identidades em diálogo?

Sobre estas e outras questões iniciamos este módulo que compõe o Curso de Aperfeiçoamento em “Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil”. É somente o início do diálogo que precisa ser permanente e cotidiano. E, retomando àquela memória literária da sua infância, te pergunto: você se via ou se vê nos livros que leu na infância? E os livros que você lê para suas crianças em casa ou na escola, você acredita que elas se veem? Neste texto, trazemos uma breve discussão sobre literatura africana e afro-brasileira nas infâncias. Apresentaremos termos e seus conceitos que compõem a prática literária de obras de autoria negra, os aspectos da curadoria e as estratégias para a mediação na Educação Infantil. Assim, nossa escrita, tentando se aproximar do diálogo com você, professora e professor, conseguiremos conectar nossas infâncias com as infâncias das crianças do nosso ambiente de trabalho educativo, valorizando suas identidades e saberes comunitários.

A LITERATURA BRASILEIRA E SUA FUNÇÃO POLÍTICA

O projeto de nação brasileira pensado por intelectuais brancos no pós-abolição objetivava, inicialmente, um branqueamento. Não somente da população através da migração europeia, da cultura do estupro e da criminalização das culturas negras, mas também do branqueamento das culturas, linguagens e ciências. Contudo, sendo a população negra a maioria e sua mão de obra ainda análoga à escravidão ou de pouca remuneração, os estudos sobre a identidade nacional mudam de rumos. Uma harmonia racial e uma brasilidade mestiça são pensadas.

O povo, simbolizando a população pobre, teria uma cultura que deveria ser vista no contexto nacional. Porém, uma cultura inferior, primitiva e que de certa forma, compunha essa nova identidade construída. Assim iniciam os estudos sobre folclore fazendo com que elementos religiosos, históricos e cul-

turais da população negra, indígena e mestiça brasileira se transformassem em lendas, assombrações e mitos, os diferenciando da ciência e do saber oficiais. Pois bem, esta tal brasilidade pensada a partir da terceira década do século XX mascarava as desigualdades, marginalizava culturas e linguagens e criava estereótipos para a população negra e indígena. A brasilidade seria então, uma cultura geral em que cada grupo social/racial saberia seu lugar: o lugar de cientificidade e dominação e o lugar de ingenuidade, primitivismo e subordinação (Cavalcanti, 2012; Gouveia, 2005).

A literatura teve um papel preponderante na disseminação da cultura brasileira pretendida, apresentando lugares sociais de opressão e subalternidade em imagens e elementos culturais que se distanciam das características brancas europeias e as obras voltadas para o público infantil não ficaram de fora (Debus, 2009; Alves, 2010). Para além das obras europeias que já faziam parte do ideário infantil brasileiro, como as de Jacques Perrault (com Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, entre outras) e dos irmãos Grimm (Branca de Neve, A Bela Adormecida, entre outras), era preciso uma literatura infantil brasileira, que apresentasse o ideário social defendido por intelectuais como o jornalista Monteiro Lobato, o psiquiatra Nina Rodrigues e o sociólogo Gilberto Freyre. Eis que surge uma literatura de linguagem lúdica, recheada de aspectos culturais brasileiros que consegue adentrar em todos os lares, especialmente das classes populares.

O enredo e as imagens sobre a população negra e indígena demarcavam lugares de pobreza, servidão, abandono, falta de instrução, violência e incivilidade.

Ao analisarmos as obras de Monteiro Lobato, precursor da literatura infantil brasileira, podemos nos perguntar sobre os lugares delimitados para a tia Nastácia, tio Barnabé, o Saci, a Narizinho, o Pedrinho e a dona Benta. Qual lugar cada personagem ocupa? Quem apresenta elementos de acúmulo de saberes, conhecimento sobre as ciências, higiene e civilidade? Quais personagens você identifica a história familiar e a representação de lar/família? Quem está destinado a servir ou quem não serve mais ao trabalho e está localizado à margem das histórias? Onde está representada a imagem de beleza, força e coragem? E qual personagem representa a rebeldia e a criminalidade?

“PARECE COMIGO!”

Afeto e representatividade na literatura africana e afro-brasileira na educação infantil

A literatura, tanto nos países africanos quanto no Brasil possui função política. Em Angola, Guiné-Bissau e Moçambique, por exemplo, no período de lutas por independência ao longo dos anos 1960 e início dos anos 1970, as obras dedicavam-se ao enaltecimento da cultura local, utilizando-se da língua do colonizador português, recriando-a a partir das línguas ancestrais. No Brasil também fizemos isso com a língua portuguesa falada. O que é considerado erro gramatical na fala do povo, pode ser herança linguística de povos africanos. O kibundo e o umbundo, por exemplo, são línguas bantu presentes em nosso vocabulário e nas regras gramaticais orais que nos fazem, por vezes, “falar errado”. Como diz Lélia Gonzalez (1983), é o nosso *pretuguês* que se mostra em nossas histórias contadas e cantadas no cotidiano.

Mas nossas histórias que resistiram ao processo de sequestro, escravização e colonização através da tradição oral, encontraram na literatura escrita um suporte de registro e disseminação das memórias coletivas e ensinamentos ancestrais antes repassados pela oralidade. Assim, a década de 1970 aqui no Brasil também foi marcada por uma escrita de resistência através da criação dos Cadernos Negros por Luís Silva, o Cuti, uma referência no movimento negro.

Os Cadernos Negros inauguram um período de produções críticas de autores e autoras negras dos mais variados gêneros literários. Uma abordagem escrita que denuncia o racismo ao mesmo tempo que enaltece a negritude em todos os seus aspectos, dialogando com quem lê. Cuti denominou de Literatura Negra, um instrumento de luta potente que questiona a concepção de literatura brasileira.

E quando esta Literatura Negra chega até a infância, ela encontra afeto, imaginação, reconexão com a sua identidade. Se as crianças não se veem nas obras popularizadas, ao entrar em contato com personagens e enredos que se aproximam do seu universo, são oportunizadas de momentos para reconexão ancestral e constituição de uma identidade forte, positivada e crítica.

As crianças pequenas não estão à margem das influências do racismo, pelo contrário. Elas olham, sentem e experimentam a racialidade imposta na sociedade. E este é o momento ideal de apresentá-las à Literatura Africana e Afro-Brasileira.

Curadoria literária

Fazer curadoria é selecionar, analisar e avaliar as obras literárias conforme o público a qual ela se destina. A escolha das obras a serem manuseadas na escola precisa ser cuidadosa e criteriosa, observando aspectos que vão além do projeto gráfico e da adequação à faixa etária como:

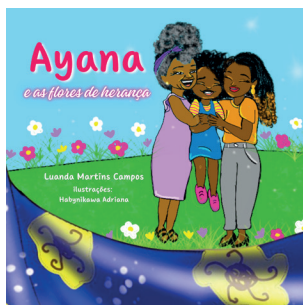
Quadro 1- Aspectos a serem observados na curadoria

- Texto escrito e visual que respeitem a diversidade cultural, não apresentando estereótipos ou formas de opressão.
- Histórias que apresentem a diversidade dos povos africanos e suas culturalidades.
- Histórias que apresentem um continente africano antes da escravidão, diverso, organizado, berço de grandes ciências e da humanidade.
- A presença de elementos que mostrem continente africano atual, tecnológico, organizado, que mantém tradições e modernidades em seu cotidiano.
- Enredos familiares que aproximem as obras da realidade da criança e da comunidade.
- Elementos da cultura, das artes, das linguagens, das religiosidades de povos africanos e afro-brasileiros.
- Vocabulário que respeite as identidades, ou seja, que não apresentem palavras ofensivas, especialmente de origem racistas.

Fonte: Autoria Própria (2025)

A escrita que apresento aqui para vocês tem relação íntima também com a minha produção literária enquanto escritora negra para as infâncias. Deste modo, podemos observar estes aspectos na obra de minha autoria: **Ayana e as flores de herança**.

Figura 1 – Capa do livro Ayana e as flores de herança, de Luanda Martins Campos (2024)



Fonte: <https://loja.uiclap.com/titulo/ua69060/>

Sinopse: Ayana é uma menina que ama flores. Flores de todos os tipos enfeitam seu lar e sua memória. Ela vai aprender que nossa maior herança é aquela passada com afeto e muitas histórias. Haverá um baile de primavera na escola e Ayana está ansiosa! Sua avó Violeta vai lhe preparar um vestido muito especial que ficará para sempre em sua memória. Um vestido feito de pano vindo do outro lado do oceano, da África, carregando nossas histórias de ontem, hoje e amanhã (Campos, 2024).

Na capa, já podemos observar afeto e autoestima. Crianças negras precisam se perceber amadas, cuidadas, bonitas. A presença de personagens negros felizes, sendo acarinhados e protegidos acolhe identidades marginalizadas e contribui para a socialização dos sentimentos e expressões de apreço e solidariedade.

Nesta história, a vovó Violeta apresenta a capulana, um famoso tecido de Moçambique que ela ganhou quando criança. É através dele que Ayana conhece a história do seu nome, da sua família e um pouquinho da história de rainhas africanas.

Figura 2 - Página do livro *Ayana e as flores de herança*, de Luanda Martins Campos (2024)



Fonte: Autoria Própria (2025)

Mediação de leitura

Antes de lermos, nós escutamos, vemos e sentimos as histórias. Ao lembrar das histórias que faziam parte das nossas infâncias, sentimos os cheiros, os toques, ouvimos a voz e víamos cada ilustração como se fosse real e próximo.

A mediação de leitura na Educação Infantil passa por esses sentimentos. É o momento do primeiro contato com o livro em que a criança irá observar um adulto manuseando e expressando emoções ao virar cada página. Assim, o livro escolhido poderá ser manuseado, folheado, abraçado e às vezes até rasgado. Faz parte! A criança vê com o corpo todo.

Elementos como: entonação, expressividade corporal, ambientação, chamada e interação fazem parte da prática mediadora da leitura na Educação Infantil. Contudo, alguns outros pontos devem ter a devida atenção neste momento.

Podemos realizar alguns questionamentos ao observar ou realizar uma mediação de leitura com obras africanas e afro-brasileiras:

Quadro 2 – Questionamentos para a mediação literária

- Como as crianças estão organizadas na rodinha de leitura? Meninos, meninas, crianças negras, deficientes, de corpos distintos da maioria sentam-se onde? O mediador ou mediadora organiza ou reorganiza?
- Quais as interações antes, durante e depois da ação mediadora?
- Ao apresentar a obra e os personagens, quais as reações das crianças? Sendo positivas ou negativas, precisam ser trabalhadas nesse momento e continuadas depois.
- Ao final da leitura, quem se interessa em ter o livro por perto?
- Os saberes apresentados na mediação entram na rotina da sala e da escola?

Fonte: Autoria Própria (2025)

Ao fazermos esses questionamentos, tensionamos nossa prática para uma mudança estrutural. Não devemos nos calar diante os sustos, medos ou reprovações vindas dos olhares e gestos das crianças. Esse é o momento de intervir. A conversa fluida que ocorre ao mesmo tempo em que se lê é uma preparação para um diálogo sadio e respeitoso sobre as diferenças.

Para compreender melhor os termos até aqui:

Infâncias: no plural mesmo! Estamos falando da diversidade de infâncias que convivem no mesmo espaço geográfico, até as infâncias que ultrapassam as barreiras temporais (passado, presente e futuro).

Literatura Negra: conceito criado pelo escritor Cuti na década de 1970 que simboliza a literatura brasileira feita por pessoas negras engajadas, ou seja, que inserem em sua escrita a história africana, afro-brasileira e a luta contra o racismo.

Literatura Africana: é a literatura feita por escritores e escritoras negros ou não negros de países africanos, nos mais variados temas, não se limitando à abordagem sobre a ancestralidade.

Literatura Afro-Brasileira: demarca a presença de escritores negros e escritoras negras na literatura brasileira, abordando temas diversos, não se limitando à temática racial.

Contação de histórias: quando usamos a oralidade para contar a história, apoiando-se em elementos lúdicos como músicas, dança, instrumentos musicais e cenário. O livro pode estar presente, mas a história contada não segue fielmente o texto. Pode ser adaptada conforme a interação e outros fatores.

Mediação de leitura: quando o livro é o principal suporte da história. Quem media segue fielmente o texto. Mas pausa sempre que possível para intervenções com o público.

Fonte: Autoria Própria (2025)

PARA CONTINUAR O DEBATE

Neste texto, apresentamos brevemente elementos essenciais para o debate em torno da literatura africana e afro-brasileira para a Educação Infantil. A curadoria é o ponto chave para que tenhamos livros de qualidade em nossos espaços educativos.

Contudo, de nada adiantaria livros maravilhosos se nós não soubermos utilizá-los nem por onde começar. Por isso a formação docente precisa ser contínua. Nosso estado, o Maranhão, possui 55,5% em população que se declara negra (pretos e pardos), o que faz da educação uma política pública de alcance geral que contribui para a reparação histórica através de práticas positivadas.

Ao selecionar as obras que você utilizará em sala com as crianças, pense também na sua própria infância. Faça aquele exercício do início do texto para reconstituir suas memórias de infância. Assim poderemos contribuir para a construção de memórias afetivas significativas para as infâncias de hoje.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Mirian. **Brasil autorevelado**. Literatura brasileira contemporânea. Belo Horizonte: Nandyala, 2010
- CAMPOS, Luanda Martins. **Ayana e as flores de herança**. Edição da autora, 2024
- CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. Os estudos de folclore no Brasil. In: **Reconhecimentos**: antropologia, folclore e cultura popular. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012. Pp. 73-99
- DEBUS, Eliane Santana Dias; VASQUES, Margarida Cristina. A linguagem literária e a pluralidade cultural: contribuições para uma reflexão étnico-racial na escola. **Conjectura**: filosofia e educação, ISSN 0103-1457, Vol. 14, N° 2, 2009, págs.133-144
- GONZALEZ, Lélia (1983) Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje 2**, ANPOCS, Brasília, p.223-244.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.1, p. 77-89, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hZmCNP5MtfGB3CDvRbM8nFF/?format=pdf&lang=pt>

CRIANDO UM CURRÍCULO INTEREMANCIPATÓRIO AFROCENTRADO (CIAfro): um Duafe na formação docente

Raimunda Nonata da Silva Machado¹

INTRODUÇÃO

Propomos um Currículo Interemancipatório Afrocentrado (CIAfro) pela necessidade de termos práticas curriculares de formação docente historicamente marcadas por epistemes eurocentradas que marginalizam saberes, experiências e os conhecimentos afrodiaspóricos. Ele oferece **fundamentos ontopistêmicos** que visam a efetivação das legislações sobre Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), Educação Escolar Quilombola (EEQ) e Educação Escolar Indígena (EEI). Ancoram-se nas perspectivas de práxis libertadora (Freire, 1979, 2014), da pedagogia engajada (bell hooks, 2013), da afrocentricidade (Asante, 2009) e da Cosmopercepção Bantu Kongo e Zulo/Xhosa (Njeri, 2021; Malomalo, 2014).

Este CIAfro já foi discutido e vivenciado em dois cursos de formação de professoras/es. O primeiro, em 2024, aconteceu na modalidade presencial para profissionais da educação que atuam em Centros de Educação Escolar Quilombola (CEQ). Foi o terceiro módulo do **Curso de Aperfeiçoamento em**

¹ Doutora em Educação. Universidade Federal do Maranhão. Contato: raimunda.nsm@ufma.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5162649800057919>.

Políticas e Práticas de Educação Escolar Quilombola, realizado pelo Colégio Universitário (COLUN/UFMA) e pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB/UFMA), em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC/MA). O segundo CIAfro foi o quarto módulo do **Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil** e ocorreu no ano de 2025, na modalidade semipresencial. Também foi ofertado pelo COLUN/UFMA e NEAB/UFMA, em parceria com o Ministério da Educação (MEC/Governo Federal) para profissionais da educação que atuam na Educação Infantil.

As reflexões do primeiro CIAfro foram construídas em encontros presenciais no município de Itapecuru-Mirim/MA. Em particular, trabalhamos o **Módulo 3: Legislação, Currículo e a Educação Quilombola** com carga horária de 30h. Na ocasião, criamos lugares afrocentrados de discussões em rodas de conversa e oficinas, compartilhando saberes e experiências entre profissionais da educação (professoras/es, coordenadoras/es pedagógicas/os e gestoras/es) dos seguintes CEQs: Anajatubense, Atanásio Fernandes, Prof. Newton Neves – Magnificat, Rafaela Pires, Oligário Bispo da Silva e Rosemary Medeiros Muniz da Silva (Pólo e Anexo), considerando o seguinte percurso formativo:

Quadro 1 – Percurso Formativo Presencial (2024)

MÓDULO III LEGISLAÇÃO, CURRÍCULO E A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA			
Objetivos	Temáticas de Estudo	Percurso Didático	Significado Ontoepistêmico
Compreender os fundamentos que sustentam o Currículo Interemancipatório Afrocentrado (CIAfro), apropriando-se dos princípios da Afrocentricidade e da Emancipação;	Conceituação de currículo, Justiça e reformas educacionais (10h)	OFICINA ODALa	Descolonização do olhar e do pensamento
Conhecer os documentos legais de luta e resistência, visando a construção de práticas educativas emancipatórias afrocentradas,	Documentos legais de luta e resistência antirracista (10h)	Atividade em Grupo	Consciência política, território de disputa e memória de luta e (re)existência
Planejar situações curriculares interemancipatórias afrocentradas, mediante investigação temática da realidade educacional da comunidade.	Práticas Curriculares Interemancipatórias Afrocentradas (10h)	OFICINA ODALa	Criação de outros lugares possíveis , cura e reencantamento da ação docente

Fonte: Autoria Própria (2025)

Com essa estrutura, as/os professoras/es dos CEQs refletiram sobre currículo afrocentrado, justiça epistêmica, ações interemancipatórias, indagando sobre: que ações emancipatórias são possíveis? Libertário-salvacionista com a necessidade de uma liderança protetora? Emancipação Revolucionária mais interemancipatória e dialógica? De que modo criamos justiça epistêmica em territórios de disputas? Que práticas curriculares queremos construir?

O segundo CIAfro teve 25 horas on-line e 16h de Seminário Integrador Presencial com três momentos (ou círculos) de estudo on-line, representados por símbolos adinkra que exprimem experiências educativas de pensamento afrocentrado. Não apenas como ilustrações, mas de mediação cultural e pedagógica que potencializam a escuta sensível e o pertencimento étnico-racial desde a infância. Com tradições culturais diferentes, os adinkras possuem correspondência com a cosmopercepção Bantu (tanto do Ba-Kongo quanto do Ubu-ntu) ao partilharem do pensamento cíclico, simbólico e ancestral considerando o ser relacional, a vida sagrada, o tempo circular e o conhecimento vivido e não apenas pensado. Vejamos, esse percurso formativo no quadro 2 (na próxima página).




A metodologia desses dois CIAfros, especialmente, no primeiro, priorizou o diálogo, a reflexividade crítica, a partilha de experiências e sua reconexão com a ancestralidade. No CIAfro Online tivemos uma videoconferência gravada, na qual apresentamos os seus conceitos fundamentais e incentivamos as/os cursistas a dialogarem com as narrativas afrocentradas, presentes no módulo por meio de atividades reflexivas, tais como:

Identificação de elementos do CIAfro em relatos de experiência e relacionando-os à própria vivência profissional. Os relatos servem como disparadores de reflexão nos fóruns de discussão, promovendo escuta ativa e construção coletiva do conhecimento, valorizando a dimensão relacional e afetiva do ensino, conforme o símbolo adinkra Duafe, que representa o cuidado e a conexão ancestral neste momento do módulo.

Depois, tivemos um **glossário** em que cada cursista pôde organizar a sua linha do tempo com os marcos importantes da EREER (Lei nº 10.639/2003, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução nº 1/2004). Escolhe-se um termo, nesses documentos, para explicar e relacionar com sua prática na Educação Infantil. Nesse estudo, os marcos legais são analisados como ferramentas de proteção e avanço na luta por uma educação antirracista. Associado ao símbolo adinkra Eban, que significa segurança e abrigo, esse momento se transforma em um espaço de fortalecimento político-pedagógico, mediante o reconhecimento dos direitos conquistados em prol da valorização da resistência histórica dos povos afrodescendentes.

No último momento, os cursistas planejaram uma **Proposta Didática Interemancipatória e Afrocentrada (PDIAfro)**, articulando os conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores à sua prática profissional com crianças da Educação Infantil. Por fim, registraram, em diário, uma **Cardiografia da Ancestralidade** (um Mapa Afetivo) que expressa sua relação pessoal e afetiva com a ancestralidade e os saberes afrocentrados. Este é o momento de expressão do adinkra Nkyinkyim, que evoca o movimento e a constante transformação, representando a transição da teoria à ação docente transformadora.

Quadro 2 – Percurso Formativo Online (2025)

MÓDULO IV CURRÍCULO INTERCULTURAL E AFROCENTRADO NO CONTEXTO DA ERER			
Objetivos	Temáticas de Estudo	Percurso didático	Significado Ontoepistêmico
 <p>DUAFE Compreender os fundamentos teóricos do CIAfro <i>Conscientização e Cuidado</i></p>	<p>-O que é um CIAfro? Emancipação libertária e revolucionária Interemancipação Afrocentricidade</p>	<p>Aula introdutória: Videoconferência pelo Meet Socialização do Estudo de caso com narrativas afrocentradas em Fóruns de Discussão</p>	<p>Descolonização do olhar e do pensamento Cuidado, a beleza interior e a harmonia ancestral – o início do despertar formativo.</p>
 <p>EBAN Conhecer documentos legais de luta e resistência afrocentrada <i>Proteção – Rede de Cuidado Político</i></p>	<p>Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e seus instrumentos legais: Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução nº 1/2004.</p>	<p>Glossário com Linha do Tempo: ERER - Wiki</p>	<p>Consciência política, território de disputa e memória de luta e (re)existência Representa o abrigo e a segurança – a consolidação do pertencimento e da resistência política.</p>
 <p>NKYINKYIM Criar propostas didáticas interemancipatórias e afrocentradas <i>Lugar de Movimento, transformação, resistência ativa</i></p>	<p>Prática curricular afrocentrada Interemancipação na ação docente Proposta didática como expressão da prática curricular</p>	<p>Proposta Didática Interemancipatória e Afrocentrada (PDIAfro) – Tarefa Cardiografia da ancestralidade (Mapa afetivo) - Autoavaliação em Diário</p>	<p>Criação de outros lugares possíveis, cura e reencantamento da ação docente Representa movimento e transformação – a passagem da teoria à ação docente libertadora.</p>

Fonte: Autoria Própria (2025)

É assim que surge o CIAfro! Como uma maneira de fazer e viver o currículo em interconexão afrodiaspóricas que liga experiências afro-maranhenses e matrizes civilizatórias africanas de pensamento Ba-Kongo, Ubu-ntu e Adinkras. Nesse encontro temos: um tipo de movimento da vida, uma ética relacional ou modo de viver com o outro e uma linguagem simbólica como modo de representar a sua sabedoria ancestral. E como isso foi perspectivado, é o que veremos a seguir!

A INTEREMANCIPAÇÃO COMO CONCEITO EMERGENTE

Ewé njé - As folhas funcionam
Ògún njé - Os remédios funcionam
Ògún ti ò jẹ - O remédio que não funciona
Ewé re ni kò pe - É que tem folha faltando

As práticas curriculares funcionam, e, se não funcionam, o que está faltando? À luz da epígrafe “Ewé njé...”, podem ser compreendidas como atos de composição e recomposição do remédio educativo. Cada escolha pedagógica é uma folha que integra o Axé de ensinar. Quando faltam folhas, ou seja, quando se silenciam os saberes dos povos originários e africanos, as suas experiências das margens, o currículo se torna inútil. Mas quando o conjunto de folhas é completo, diverso e coerente com a vida, o currículo cura: ele funciona como *Ògún njé*, o remédio que age, transforma e reequilibra.

Esse provérbio iorubá nos convida a refletir: o sistema educacional brasileiro está funcionando para todas as pessoas? O que falta para atender às necessidades das comunidades tradicionais indígenas e quilombolas, tanto no campo quanto nas cidades? E o que acontece quando uma prática é nomeada de emancipatória? Sinaliza que temos identidades e culturas historicamente marginalizadas e que a existência de projetos coloniais e conservadores nos coloca na urgência de práticas educativas que promovam práticas cotidianas de libertação.

Segundo Lopes (2010), é possível distinguir pelo menos dois modos de emancipação: a *libertário-salvacionista*, que centraliza o poder em determinadas lideranças e tende a reproduzir novas formas de controle e dominação; e a *revolucionária*, sustentada na ação coletiva e na construção partilhada de saberes e práticas de liberdade.

É nesse cenário revolucionário que se inscreve o CIAfro. Um **movimento de interemancipação** que envolve razão, emoção, intuição e corporeidade (consciência de si e (re)existência). É uma maneira de emancipar-se que não é apenas individual, mas relacional e comunitária (em comunalidade/autonomia respeitosa). Assim, a interemancipação emerge quando as comunidades se reconhecem como sujeitos de saber e mobilizam seus próprios conteúdos culturais, espirituais e epistêmicos para afirmar suas existências e recriar modos de viver e educar.

Essa segunda via se aproxima das pedagogias pós-críticas, descoloniais e afrocentradas que concebem a emancipação como processo coletivo, histórico e situado, e não como conquista de uma mundialidade individual². A interemancipação propõe deslocar o foco da libertação centrada no sujeito isolado e construir formas de (re)existência nas relações, nos movimentos circulares da vida em comunalidade, interconexão e interdependência, reconhecendo-se como parte do todo, do fluxo cósmico e da comunidade de seres sagrados, viventes, ancestrais e naturais.

Inspirada, ainda, em autores como Freire (1979, 2014), hooks (2013), Asante (2009), Njeri, (2021) e Malomalo (2014), o CIAfro articula a consciência crítica e as formas (re)existir, reposicionando a História Africana e de suas Diásporas, criando espaços de reconhecimento, respeito e reciprocidade entre as culturas. Nessa lógica, a “cultura europeia deve ser vista como estando ao lado, e não acima, das outras culturas da sociedade [...] A reciprocidade é o marco dessa nova aventura intelectual e política, já que ninguém fica para trás nem fora da arena” (Asante, 2009, p. 108-109). Essa intervenção epistêmica mobiliza conhecimentos na formação da conscientização das/os agentes escolares no diálogo intercultural, concretizando projetos educativos e pedagógicos:

- contra hegemonia cultural europeia e suas atitudes etnocêntricas de produção de estereótipos, preconceitos e discriminações;
- em defesa da reafirmação das identidades culturais subalternizadas e do seu papel na formação de práticas de preservação da vida;
- de criação de práticas dialógicas e de gestão das diferenças socioculturais com vistas a práticas comunitárias e afetivas entre as diferentes culturas;

² Conceito que se distancia do pensamento filosófico clássico para designar a maneira singular pela qual cada ser humano percebe, expressa e se relaciona com o mundo. A vivência do mundo no próprio centro de existência, reconhecendo cada ser como um mundo vivo, que carrega dentro de si uma centelha da totalidade cósmica. Cada pessoa contém o mundo em si, em forma de energia vital, uma conexão energética.

- de aprendizagem contínua e vigilância da linguagem no sentido de aprender a construir novas narrativas e formas de comunicação mais respeitosas;
- em defesa dos elementos culturais oriundos dos povos originários e comunidades africanas e afro-brasileiras tradicionais que contribuam na criação de encontro de saberes produzam outras epistemologias (conhecimentos, saberes e experiências) de descolonização e libertação;

Dessa forma, professores/as com esses conhecimentos poderão construir rotinas pedagógicas que mantêm uma atitude curiosa e contestatória de toda e qualquer forma de opressão, discriminação e violência que despreza a vida das pessoas, retira suas garantias de bem-viver e aumentam as desigualdades sociais. Assim, utilizamos a sabedoria ancestral africana com os adinkras: *duafe*, *eban* e o *nkyinkyim*, simbolicamente, incentivando práticas curriculares contemporâneas e criativas que mantenham o diálogo entre a ancestralidade e a formação desde a infância, a partir das matrizes de conhecimentos africanos.

O QUE É UM CIAFRO?

A compreensão dos princípios que fundamentam o CIAfro se dá a partir do cuidado com o saber, com a ancestralidade e com a formação crítico-reflexiva das/os professoras/es. Na circularidade do Duafe temos essa relação entre o cuidado e o pertencimento ancestral, demonstrando que a vivência de um CIAfro precisa de acolhimento, aceitação de si, dos saberes locais, ampliando os vínculos entre o cuidar e o educar antirracista e interemancipatório.

O CIAfro se inscreve no campo das práticas curriculares críticas, entendendo que o currículo não é um documento instrumental, mas um fazer vivo, uma prática social e cultural. Sustentado por epistemologias afrocentradas e pelos princípios da interemancipação, privilegia ações educativas concretas que articulam saberes ancestrais, comunitários e acadêmicos no processo de ensinar e aprender, valorizando as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras e reconfigurando as relações de poder e conhecimento na escola. A sua criação dialoga com os estudos de Paulo Freire, (1979, 2014), bell hooks (2013), Asante (2009), Njeri (2021) Malomalo (2014).

Para Freire (1979, 2014), a emancipação é a ação dialógica e crítica do sujeito sobre sua realidade, por meio da práxis transformadora, um convite a crer em si mesmos, refletindo sobre suas próprias condições concretas para

que ninguém liberte ninguém, ninguém se liberte sozinho, que se libertem em comunhão. Essa reflexão ampliada como interemancipação enfatiza a comunhão como constituição intersubjetiva do ser, radicalmente horizontal, afetiva e política. Esse ato político e libertador de humanização mútua nos exige que:

Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. Mas esta posição deve ser permanente [...] Uma das respostas geniais é a da renovação cultural, esta dialetização que, propriamente falando, não é de ontem, nem de hoje, nem de amanhã, mas uma tarefa permanente de transformação (Freire, 1979, p. 16).

Essa conscientização precisa considerar as diferentes formas de ser e existir, inserindo a dimensão afetiva (curar feridas coloniais) no processo educativo, uma Pedagogia Engajada que, para hooks (2013), o ato de ensinar cria vínculo afetivo na comunidade escolar, pois, reconhece as múltiplas experiências, corpos e emoções, tornando processo educativo humanizado e humanizador e mais conectado com as realidades das/os estudantes.

A interemancipação surge como uma tentativa de aprofundar as ideias de emancipação presentes nas pedagogias de Paulo Freire e bell hooks, reorientando o cotidiano escolar com práticas curriculares que reconhecem os saberes locais (Castiano, 2013), restaurando as ausências e silenciamentos produzidos pela história colonial na educação brasileira. É um movimento coletivo, afetivo, crítico, sensível e transformador que mobiliza corpo, memória, emoção e razão com práticas dialogadas e não hierárquicas.

Com contribuições da Afrocentricidade, Asante (2009) e Mazama (2009) nos ensinam a olhar para a história e para as práticas culturais, reconhecendo e valorizando a história dos povos africanos. Se as/os africanas/os foram “deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora” (Asante, 2009, p. 93). Essa atitude busca “saber se a pessoa está num lugar central ou marginal com respeito à sua cultura. [...] Evidentemente, o objetivo do afrocentrista é manter o africano dentro, e no centro, de sua própria história” (Asante, 2009, p. 97). Nesse sentido, um CIAfro possui os seguintes princípios e características afrocentradas:

Quadro 3 - Princípios e Características da Afrocentricidade

PRINCÍPIOS	CARACTERÍSTICAS
Interesse pela localização psicológica	Refere-se ao lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em dado momento da história. Localizar uma pessoa é saber se ela está em um lugar central ou marginal em relação a sua cultura.
Compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito	Refere-se à descoberta da posição de sujeito da pessoa africana, suas ideias e atividades. Centralidade no que os próprios africanos pensam, dizem e fazem.
Defesa dos elementos culturais africanos	Busca o respeito e reconhecimento dos diferentes saberes e campos de conhecimento africanos (ciência, música, dança, arte, arquitetura, tecnologias, tradições). Não significa que tudo de África seja bom, mas, reconhecer as criações e potencialidades culturais e científicas africanas.
Compromisso com o refinamento léxico	Busca o constante exercício de vigilância da linguagem, evitando a utilização de termos pejorativos para se referir à história e cultura africana. O afrocentrista deve livrar-se da linguagem de negação dos valores africanos.
Compromisso com uma nova narrativa da história da África	Diz respeito à produção de narrativas que respeitam, reconhecem e valorizam a história, cultura, valores e tradições africanas, disseminando as suas contribuições silenciadas pela hegemonia cultural eurocêntrica.

Fonte: Autoria Própria (2025)

Este é um paradigma africanista que questiona a hegemonia eurocentrada e suas atitudes etnocêntricas que colocam a história e cultura europeia superiores em relação a outras formas de sociedade afro-latino-americanas. O CIAfro desfaz os mitos de supremacia eurocentrada, denuncia a falta de conscientização acerca das opressões vividas e anuncia as vitórias possíveis e os legados potenciais de resistência e insubmissão. Como paradigma, a afrocentricidade enfatiza a justiça epistêmica, “o aspecto intelectual da questão” (Mazama, 2009), desafiando processos de escolarização que preveem o controle social.

Como prática curricular envolve planejamento, seleção de conteúdos, organização dos componentes curriculares e o próprio cotidiano da aula, no qual, as práticas educativas e pedagógicas são de justiça epistêmica, valorizando os saberes locais afrodiaspóricos. Os fenômenos educacionais são interpretados a partir do ponto de vista dos africanos e afro-brasileiros como sujeitos da história ao invés de vítimas ou objetos (Asante, 2016). Essa perspectiva de interemancipação incentiva e amplia a práxis revolucionária de conscientização baseada na relação dialética consciência/mundo, denuncia a estrutura colonizadora desumanizante e anuncia a estrutura libertária humanizante (Freire, 1979).

Nesse movimento de ensinar e aprender como Pedagogias Engajadas (hooks, 2013), todos podem tomar posse do conhecimento porque “quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos” (Freire, 1979, p. 16) como agentes capazes de “agir de forma independente em função de seus interesses” (Asante 2009, p. 94).

Articulando essas reflexões à cosmopercepção Bantu-Kongo (Fu-Kiau, 2024), Ubuntu (Malomalo, 2014) temos, respectivamente e em comunalidade, uma estrutura cíclica da vida (*Dikenga*) em que a vida é movimento circular da energia divina (*Kalunga*) e uma ética da relação como expressão de interconexão, da humanidade compartilhada e do cuidado. Tudo isso, no CIAfro, pode ser vivenciado como dimensões fundamentais do **processo educativo interestancipatório**, tais como: 1) a **solaridade** (o ser humano é um sol vivo, cuja energia vital alimenta o processo educativo); 2) a **circularidade** (como fluxo contínuo de saberes no cruzo do aprender e do ensinar); 3) a **ancestralidade** (presença da tradição viva dos que vieram antes e dos ancestrais do futuro como fundamento ético e epistemológico da formação); 4) **Comunalidade** (construção coletiva, em que o “nós” precede o “eu”); 5) a **conversatividade** (relacionabilidade e reciprocidade); 6) a **escuta** (atitude consciente e respeitosa dos sentimentos); 7) **segurança emocional** (ambiente propício à expressão, acolhedor e seguro na partilha das vulnerabilidades); 8) **Reflexividade crítica** (razão crítica, emoção e consciência histórica da força da exterioridade) e 9) **cura ancestral** (reconexão, afetividade e transformação, e “crescer em direção a fazer a própria história [kikulu], desenvolver, amadurecer” (Fu-Kiau, 2024, p. 43).

O CIAfro também é território de permanente disputa com múltiplas reivindicações (inter/emancipatórias e conservadoras), afinal, “os conhecimentos, os valores aprendidos nessa diversidade de lutas por identidades coletivas pressionam para obter vez nos currículos” (Arroyo, 2011, p. 12). São muitas frentes de lutas pelo reconhecimento de culturas, modos de vida e identidades que foram historicamente invisibilizados nos conhecimentos curriculares eurocentrados. Então, que práticas curriculares queremos construir como o CIAfro?

Se a convivência com a diferença já é salutar para a reeducação do nosso olhar, dos nossos sentidos, da nossa visão de mundo, quanto mais o aprendizado do imperativo ético que esse processo nos traz. Conviver com a diferença (e com os diferentes) é construir relações que se pautem no respeito, na igualdade social, na igualdade de oportunidades e no exercício de uma prática e postura democráticas (Gomes, 2007, p. 30).

A justiça epistêmica está na base nas práticas curriculares interemancipatórias e afrocentradas e devem considerar uma profissionalidade docente comprometida, engajada e interessada na invenção de projetos libertadores em defesa de uma educação que promove formas de vida mais justa, equitativa, participativa, mediante aceitação e reconhecimento das potencialidades dos diferentes saberes e experiências de grupos sociais diversos.

Portanto, as contribuições de Aza Njeri, Bas'ilele Malomalo, bell hooks, Bunseki Fu-Kiau, Molefi Asante, Paulo Freire enfatizam a conscientização e a ação política para a superação das opressões. Nessa direção, a interemancipação amplia esse debate ao reconhecer que, numa educação libertadora, é necessária uma postura afetiva e cultural, centrada na valorização das experiências e saberes locais, especialmente a ancestralidade africana.

O QUE SUSTENTA LEGALMENTE UM CIAFRO E SUA BASE DE LUTA E (RE)EXISTÊNCIA?

A circularidade do Eban é lugar de recentramento. O símbolo é representado por uma cerca, remete ao lar, ao abrigo e à proteção. Simbolicamente, a legislação sobre EREER, EEQ e EEI é uma rede de cuidado político construída pelas lutas históricas na expectativa de assegurar direitos e reafirmar a coletividade como força de mudança na construção de uma educação intercultural, antirracista e afrocentrada no Brasil.

As leis e normativas sustentam legalmente o CIAfro na criação de práticas curriculares que combatem a discriminação étnico-racial e valorizam a história e cultura africana, afro-brasileira, quilombola e indígena, reconhecendo a ancestralidade, a luta pela terra/territórios e seus modos de existência. Dentre os dispositivos legais, de proteção às práticas curriculares afrocentrados, destacamos:

A promulgação da **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**, alterando os Arts. 26 e 79 da LDBEN tornou obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial das redes de ensino em todo o Brasil. Em 2008, a promulgação da **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**, alterando o Art. 26-A, ampliando esse direito para o estudo da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Essas leis representam um marco na luta contra a invisibilização das populações negras e indígenas e são fundamentais para a implementação de práticas curriculares que reconheçam e promovam a diversidade cultural brasileira. Estabelecem que os conteúdos devem abordar a participação da população negra e indígena na formação científica da sociedade brasileira, valorizando

suas culturas. O documento oferece proteção jurídica, garantindo direitos, deveres e segurança nas definições das políticas curriculares. Como possibilidade de (re)existência afrocentrada, os documentos legais estabelecem parâmetros para criação de práticas curriculares que tenham:

- Centralização da pessoa negra, afrodescendente, quilombola e indígena como sujeito/agente histórico, rompendo com a invisibilização sistemática nas narrativas escolares, baseadas na história única (Adchie, 2019).
- Reivindicação da ancestralidade africana, quilombola e indígena como parte constitutiva da identidade brasileira.
- Uma pedagogia da presença negra, afrodescendente, quilombola e indígena, que enfrente o epistemicídio, valorizando os saberes de matriz africana.
- Um currículo afrocentrado e intercultural, ao inserir a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena como referências estruturantes do conhecimento escolar.

O **Parecer CNE/CP nº 3/2004** tem importância central e oferece uma interpretação, fundamentação e orientação sobre a aplicação das normas legais e resoluções associadas à EREER. Ele não cria obrigações diretas, mas serve como base técnica, pedagógica e epistêmica para a elaboração de resoluções e implementação de políticas educacionais. Assim, ele fundamenta a Resolução nº 1/2004, apresentando o contexto, as justificativas e as bases normativas, teóricas e pedagógicas para a formulação da EREER, traduzindo leis em diretrizes mais compreensíveis para os sistemas de ensino implementá-las.

O parecer trata da implementação da Lei nº 10.639/2003, justifica-a como um avanço necessário na superação do racismo estrutural por meio da educação e do reconhecimento da contribuição histórica, social, econômica e política das/os africanas/os e afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira. As suas principais orientações apresentam elementos afrocentrados, dentre os quais, destacam-se:

- Valorização da Epistemologia Africana e Afro-Brasileira: Ao propor o ensino da história da África sob uma perspectiva crítica, o parecer rompe com a visão eurocêntrica dominante e estimula o reconhecimento da pluralidade de civilizações africanas que contribuíram de forma decisiva para a formação da humanidade. Defende-se uma revisão dos paradigmas curriculares, com a incorporação de narra-

tivas e saberes produzidos a partir de perspectivas africanas e afro-brasileiras, reafirmando o protagonismo histórico desses povos.

- **Afirmação da Identidade Negra:** O parecer reconhece a escola como espaço privilegiado para a construção de identidades. Ao incluir conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira, contribui para o fortalecimento da autoestima e para a valorização das/os estudantes negras/os, rompendo com o silenciamento histórico ao qual esses sujeitos foram submetidos.
- **Interculturalidade Crítica:** A proposta não se limita à inserção pontual da África no currículo, mas propõe um reposicionamento epistêmico e pedagógico, baseado em uma lógica intercultural crítica que reconhece e valoriza as múltiplas matrizes civilizatórias que formam o Brasil, especialmente a africana.
- **Reparação Histórica e Curricular:** afirma que o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira é uma exigência de justiça socio-cultural e epistêmica, adotando uma postura crítica e transformadora de uma pedagogia afrocentrada e contracolonial.
- **Autonomia Pedagógica com Responsabilidade Étnico-Racial:** respeita a autonomia das instituições educativas e estabelece a necessidade de compromisso ético, político e legal com as práticas curriculares antirracistas de superação do racismo estrutural no ambiente escolar.

Dessa forma, o **Parecer CNE/CP nº 003/2004** fornece uma base não apenas normativa, mas teórica e pedagógica. Ele rompe com a lógica eurocêntrica do currículo tradicional, reconhece o racismo como estrutural na sociedade brasileira e propõe uma reorientação curricular crítica, intercultural e antirracista. O parecer, ainda que de forma implícita, legitima o conhecimento afrocentrado como parte essencial da formação escolar, impulsionando políticas de conhecimentos e práticas curriculares que promovam a valorização das identidades negras, a reparação histórica e a construção de uma educação comprometida com a justiça social e epistêmica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DC-NERER) foi instituída pela **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. As DC-NERER estabelecem parâmetros para a educação das relações étnico-raciais, orientando os educadores sobre a importância de trabalhar a temática racial em sala de aula e possuem uma abordagem afrocentrada porque incentivam:

- Reconhecimento das Matrizes Africanas, valorizando as raízes e contribuições africanas e afrodiáspóricas na formação da sociedade brasileira ao lado das indígenas, europeias e asiáticas (Art. 2º, §2º).
- Currículo e Formação Docente que tenham a inclusão obrigatória, nas licenciaturas e demais cursos de formação de professores, de conteúdos voltados às relações étnico-raciais e à temática afro-brasileira (Art. 1º, §1º) e que incentivam à construção de conteúdos que reflitam sobre conhecimentos e valores afro-brasileiros, incluindo visões de mundo e epistemologias próprias (Art. 3º, §4º).
- Educação como Ato Político, consciente e de Reparação, pois defende que a educação precisa promover a valorização identitária e a equidade racial, combatendo ativamente o racismo estrutural (Art. 2º, §1º e Art. 6º), encaminhando solução para situações de discriminação, reafirmando que práticas racistas é crime imprescritível, alinhando-se a uma justiça reparatória.
- Inclusão de Grupos Negros na Formulação Pedagógica mediante estímulo ao diálogo institucional com o Movimento Negro, núcleos de estudos afro-brasileiros e grupos culturais negros, para troca de saberes e experiências (Art. 4º).
- Infraestrutura e Equidade prevê a garantia do direito de estudantes afrodescendentes a uma educação de qualidade, com “instalações e equipamentos sólidos e atualizados em cursos ministrados por professores competentes” preparados para enfrentar o racismo e promover uma pedagogia plural (Art. 5º).
- Multidisciplinaridade Afrocentrada mediante a integração da temática afro-brasileira especialmente nas áreas de História, Literatura e Educação Artística, mas também em todos os componentes curriculares com “apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas” (Art. 3º, §3º).

Mas, como a base legal da EREER apoia um CIAfro? Vejamos no Quadro 4:

Quadro 4 - Diálogo entre a base legal e o Currículo Interemancipatório Afrocentrado (CIAfro)

Núcleo da Rede Conceitual	Das Bases legais	CIAfro – Currículo Interemancipatório Afrocentrado
Episteme da Solidaridade e da Circularidade	Propõe a revisão dos paradigmas curriculares, incorporando saberes afro-brasileiros e africanos.	Valoriza epistemologias contra-coloniais e afrocentradas como fundamento do currículo.
Interemancipação (princípio freireano, hookiano e ancestral)	Fala em justiça social e superação do racismo, mas ainda em chave normativa.	Amplia o conceito de emancipação para interemancipação , promovendo relações pedagógicas dialógicas e horizontais, antirracistas e solidárias.
Afrocentricidade	Implícita em sua crítica ao eurocentrismo, mas não nomeada diretamente.	Assume uma perspectiva afrocentrada , em que África e sua diáspora são eixos de organização do conhecimento.
Ancestralidade e pertencimento	Reconhece o papel da escola na construção de identidade e autoestima dos estudantes negros e suas tradições culturais.	Centraliza no pertencimento afrodiaspórico como eixo formador da subjetividade e da interemancipação com a tradição viva dos que vieram antes dos ancestrais do futuro.
Autonomia e ação docente	Defende a formação continuada e a responsabilidade ética dos professores no enfrentamento do racismo.	Enxerga o/a docente como agente político-cultural na cocriação de saberes com base no corpo-território, nas experiências negras, africanas, afodiaspóricas com a cura e os afetos.
Práticas Curriculares	Recomenda transversalidade da temática afro-brasileira nos conteúdos escolares.	Propõe a centralidade da experiência negra e afrodescendente no currículo ao invés de sua marginalização como tema transversal.
Participação e Comunalidade	Incentiva diálogo com movimentos negros, núcleos de estudos afro-brasileiros etc.	Quando a construção curricular é coletiva com participação ativa das comunidades negras, quilombolas, indígenas, griôs, artistas, intelectuais populares.

Fonte: Autoria Própria (2025)

Esse conjunto de legislação formulado para ERER cria oportunidades de reestruturação crítica do currículo, das práticas curriculares e das relações sociais escolares; valoriza o corpo, a oralidade, a ancestralidade e os saberes de matriz africana como fundamentos legítimos do conhecimento e promove desde a infância uma educação das sensibilidades e das consciências para a

construção de uma sociedade justa, democrática e plural. A Educação Infantil, sob a ótica do CIAfro, não apenas reconhece as diferenças, mas a coloca no centro do processo educativo, entendendo as relações étnico-raciais como dimensões constitutivas da formação humana.

QUE PRÁTICAS CURRICULARES INTEREMANCIPATÓRIAS E AFROCENTRADAS PODEM SER IMPLEMENTADAS DESDE A INFÂNCIA?

Na circularidade do Nkyinkyim como podemos criar práticas curriculares a partir dos fundamentos teóricos do CIAfro e de sua base legal? Um símbolo espiralado ou com curvas entrelaçadas, o Nkyinkyim é, simbolicamente, lugar de Movimento, transformação, resistência ativa. Incentiva a criação de práticas curriculares como atos políticos, éticos e culturais, um movimento contínuo de lutas por justiça social e epistêmica, valorização das diferenças e superação da colonialidade. É uma espiral de travessia pelo reposicionamento da África e sua diáspora nos encontros de saberes.

A educação precisa reconhecer os corpos silenciados nas diásporas como produtores de conhecimento. Sua presença na produção científica é um dos modos de se organizar e ampliar o coletivo de corpos subversivos que vêm modificando a estrutura de poder epistêmico. (Machado, 2019). Este é o propósito do CIAfro na formação de professores: criar espaços que reconfiguram o fazer pedagógico a partir de uma base ética, política, afetiva e ancestral que reconhece e valoriza os saberes, experiências e subjetividades afrodiaspóricas como centrais no processo educativo desde a infância.

Do ponto de vista crítico da interemancipação, o currículo não é um documento neutro, mas um território de disputas simbólicas e políticas, em que se decidem quais saberes são legitimados e quais são silenciados. Nesse sentido, elaborar Propostas Didáticas Interemancipatórias e Afrocentradas (PDIAfros) é criar lugares possíveis de vivências interculturais, escolhendo conteúdos, linguagens, metodologias e perspectivas que podem questionar as lógicas excludentes que marcam a escola.

Com isso, queremos instaurar outras narrativas e práticas curriculares que atuem tanto como **práticas reativas (olhar para trás)**, capazes de propiciar reparação voltada à cicatrização/cura das feridas coloniais expressas em dores concretas e simbólicas, quanto como **práticas prefigurativas (olhar para o futuro)**, baseadas no cuidado, coletividade e na autonomia. Trata-se de viver, no presente, os valores, relações e modos de existência que desejamos ver realiza-

dos em um futuro ancestral (conectado à memória, à ancestralidade e à dignidade) e que não é algo que está por vir, mas, que deve ser reativado, restaurado.

Assim, ao propor uma atividade que valorize saberes de matriz africana e afrodiaspóricas, que acolha as diferenças de corpos e vozes, ou que promova o pensamento crítico, a/o educadora/or está praticando o currículo de forma transformadora. Um *modo de aprontar fabulações* curricularizantes (Oliveira, 2024), e não apenas executando técnicas de ensino. Não basta criticar o colonialismo e seus racismos e sexismos ou ensinar sobre ele como algo do passado, é preciso criar práticas curriculares que enraizem, no presente, aquilo que se deseja como futuro: relações não-violentas, respeito à diferença, valorização de saberes marginalizados etc., praticando já uma pedagogia curativa, justa e transformadora ou seja, uma afrodocência (Sousa, 2023).

Um PDIAfro como parte do CIAfro é situado e intencional e dialoga com a realidade das pessoas, reconhecendo suas histórias, pertencimentos e territórios. Mobiliza saberes vividos, articula o currículo oficial com o currículo da vida e busca construir aprendizagens com sentido amplo em que práticas de dominação, epistemicídio e silenciamento não sejam mais necessárias nem possíveis. Nesse processo educativo, a cura deixa de ser uma urgência permanente porque as novas feridas deixam de ser ocasionadas.

Portanto, a noção de interemancipação crítica e contextualizada abre possibilidades de práticas curriculares na medida em que tensiona, amplia e reinventa o currículo escolar, abrindo espaço para projetos educativos mais inclusivos, democráticos, interculturais e afrocentrados. No CIAfro, ela deve ser transformadora, afetiva e restauradora, criando condições concretas para práticas educativas e pedagógicas que interrompam os ciclos de dor, exclusão e violência simbólica que se perpetuam nas relações sociais e escolares. Isso implica, necessariamente, o reconhecimento do trauma histórico e a promoção de espaços curriculares e relacionais que acolham memórias, corpos e saberes historicamente deslegitimados. Como criar Propostas Didáticas Interemancipatória e Afrocentrada (PDIAfro)?

A formulação e execução de propostas didáticas pode propiciar esse alcance interemancipatório e afrocentrado, pois, mais do que um simples roteiro metodológico, as propostas didáticas são uma expressão concreta da prática curricular. Isso significa que não se limitam à organização de conteúdos ou atividades, mas representam uma tomada de posição sobre: A quem ensinar? Onde? Em que sentido ou concepção? Para que ensinar? Por que? O que ensinar? Como?

Uma PDIAfro deve ser realizada de forma colaborativa, envolvendo as/os próprias/os estudantes, suas famílias e a comunidade local como agentes ativos na construção do conhecimento. Essa abordagem rompe com a lógica vertical e unilateral da transmissão de saberes e reconhece que cada pessoa e coletivo carrega consigo histórias, valores, vivências e epistemologias próprias que enriquecem o processo educativo. O planejamento e a execução de uma PDIAfro devem considerar as especificidades culturais, territoriais e identitárias de cada grupo, criando atividades que valorizem não apenas os conteúdos escolares, mas também as experiências cotidianas, os saberes populares, os rituais, as tradições orais, os gestos e as formas de estar no mundo que compõem o conteúdo afetivo e simbólico das/os estudantes e suas comunidades. Há inúmeras possibilidades criadoras de um PDIAfro:

- Contação de histórias e brincadeiras tradicionais africanas e afro-brasileiras, promovendo a oralidade, a ludicidade e a valorização dos saberes ancestrais.
- Pesquisas sobre as culturas e as tradições africanas e afro-brasileiras, contemplando aspectos históricos, religiosos, filosóficos e artísticos.
- Rodas de conversa sobre identidade, pertencimento e resistência, favorecendo a escuta, o diálogo e a construção coletiva de saberes.
- Atividades de arte e expressão corporal que promovam a valorização das culturas negras, acolhendo o corpo como linguagem, território de memória e instrumento de cura.

Dessa forma, o corpo assume um lugar central: como linguagem, movimento, território de memória e canal de expressão das culturas afro-diaspóricas e africanas. A valorização das expressões corporais, tais como: danças, brincadeiras, músicas, ritmos, formas de cuidado e de celebração, é também uma forma de romper com a colonialidade que historicamente negou esses saberes. Ao articular corpo, cultura e ancestralidade, a PDIAfro torna-se um espaço de cura e de afirmação da dignidade, promovendo práticas pedagógicas que acolhem as infâncias negras e indígenas em sua inteireza e potência criadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interemancipação emerge como conceito ontoepistêmica no interior do CIAfro. Diferente da emancipação individual moderna, ela pressupõe uma libertação partilhada e relacional, que se realiza na interconexão circular e no afeto. É um modo de pensar o currículo e a formação docente a partir da relação entre seres e saberes, em que o conhecimento é vivido como encontro, e não como posse.

Ontologicamente, a interemancipação reconhece o ser como (re)existências em comunalidade; epistemicamente, reconhece o saber como expressão do coletivo. Essa perspectiva convida o professor a assumir o papel de guardião e mediador de vínculos, e não de mero transmissor de conteúdos. Assim, o CIAfro atua como dispositivo de cura pedagógica, um movimento que une ancestralidade, razão crítica, emoções e afeto, visando à reeducação das sensibilidade e à construção de práticas escolares interemancipatórias.

O Currículo Interemancipatório Afrocentrado (CIAfro) configura-se como proposta teórica e prática de formação docente comprometida com a reconstrução da dignidade epistemológica dos povos afrodiáspóricos e seus fundamentos devem promover o encontro entre razão crítica, afetividade, ancestralidade e ação política, constituindo uma pedagogia da escuta, da reciprocidade e da cura de feridas que se prolongam ancestralmente.

Quando articulamos os símbolos adinkra como operadores simbólicos e espirituais do percurso formativo, tivemos o compromisso com uma educação intercultural e pluriversal, capaz de transformar as práticas educativas e pedagógicas espaços de criação, pertencimento e justiça epistêmica e libertação dos instrumentais que controlam pensamentos e ações artísticas.

Nessa perspectiva, é fundamental reconhecer o corpo como agente pedagógico, especialmente na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. O corpo não é apenas suporte da aprendizagem, mas território de linguagem, memória e resistência. Ele guarda as marcas das feridas coloniais, mas também abriga as potências da cura e da (re)existência. Se considerarmos, por exemplo, o corpo como central no processo educativo, propomos práticas que rompam com a lógica disciplinadora e silenciosa imposta historicamente aos corpos racializados, incluindo a infância. Assim, um CIAfro precisa cultivar experiências educativas em que o corpo seja escutado, movido, celebrado, pois ele é um espaço de mobilização e encontros de saberes e de vivência dos valores que desejamos ver realizados no futuro ancestral.

Ao mesmo tempo, a proposta didática deve estar orientada por um compromisso intercultural com a interemancipação, entendida como a construção

coletiva de conhecimentos ancorados na valorização de histórias, memórias e culturas plurais de luta, resistência e libertação. Trata-se de promover uma pedagogia que se fundamente no diálogo, no reconhecimento mútuo e no encontro recíproco entre diferentes saberes, experiências e existências. Essa perspectiva tem consonância com o pensamento de Paulo Freire (2014, p. 96), ao afirmar que: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Elaborar uma PDIAfro implica assumir uma postura ética e política de enfrentamento às marcas persistentes do colonialismo, promovendo práticas educativas que cuidem das feridas históricas e criem condições para relações mais justas, sensíveis e plurais. Ao reconhecer o corpo como agente pedagógico e a cultura como território de reexistência, essas propostas favorecem o desenvolvimento de experiências curriculares que promovam não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas também a construção de identidades afirmativas, relações afetivas e práticas prefigurativas de cuidado, coletividade e autonomia.

O CIAfro, portanto, não é apenas uma proposta metodológica, mas um projeto de vida que convoca à docência a se reinventar pela força da ancestralidade e da comunalidade interemancipatória. Trata-se de formar sujeitos que, desde a infância, possam viver valores que interrompam os ciclos de dor e exclusão, tornando possível um futuro ancestral e descolonizado.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo da história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Indagações sobre currículo: educandos e educadores – seus direitos e o currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 20 mar 2023.

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: PR/MEC, 2004.

CASTIANO, José Paulino. **Os saberes locais na academia: condições e possibili-**

- dades da sua legitimação. Maputo, Universidade Pedagógica/ CEMEC, 2013.
- CASTIANO, José Paulino. **Referenciais da Filosofia Africana**: em busca da inter-subjectivação. 1. ed. Maputo, Sociedade Editorial Ndjira Ltda, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Indagações sobre Currículo**: Diversidade e currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 20 mar 2023.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Trad. Marcelo Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- LOPES, Eduardo Simonini. O sonhar emancipatório e a educação. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 125-138, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117116990010.pdf>. Acesso em: 24 abr 2023.
- MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Corpos subversivos na memória científica**. Disponível em: <http://www.crsq.periodikos.com.br/article/5e179e2f0e8825ae1bbfa61a>. Acesso em: 19 mai 2025.
- MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Gênero e raça em travessias epistêmicas**. São Luís: EDUFMA, 2018.
- MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, Eliza Larkin. (org.). **Afrocentricidade**: Uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro. 2009.
- MALOMALO, Bas'ilele. **Filosofia do ubuntu**: valores civilizatórios das ações afirmativas para o desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2014
- NJERI, Aza. Estratégias Solares de Sobrevivência. **Cadernos Selvagem**. Dantes Editora Biosfera, 2024.
- NJERI, Aza. **Todo ser humano é um sol vivo**: reflexões sobre a educação antirracista no combate ao trabalho infantil a partir de Aza Njeri e da Filosofia Bacongo. Disponível em: <https://revista.trt10.jus.br/index.php/revista10/article/view/290/532>. Acesso em 15 out 2025.
- OLIVEIRA, Iris Verena. Modos de aprontar na academia: escrituras e fabulações curriculares. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 29, n. 65, p. 219-240, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1941/1314>. Acesso em: 7 jan. 2025.
- SOUSA, Soraia Lima Ribeiro. **Pedagogia ubuntuísta**: formação inicial com afrodocência. Curitiba: Editora CRV, 2023.

FORMAÇÃO ANTIRRACISTA EM MOVIMENTO: a experiência do curso CAERER

Fernanda Lopes Rodrigues¹;
Thiago Lima dos Santos²;
José Alberto Pestana Chaves³

INTRODUÇÃO

O racismo, como sabemos, manifesta a crença na superioridade de um grupo humano em relação aos demais e é conveniente ao dominador fazer com que o outro creia que é inferior, não humano, sem valor. Afinal, para racistas, diferenças aparentes (como textura do cabelo, traços faciais e cor da pele) e culturais entre povos, determinariam, também, diferentes níveis de inteligência e de qualidades morais.

A reflexão sobre educação para as relações étnico-raciais no Brasil pressupõe reconhecer que o racismo não constitui um episódio periférico da vida

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e aluna do Curso de Doutorado Profissional em História da Universidade Estadual do Maranhão (PPGHist-UEMA). Pesquisadora do Núcleo de estudos afro-brasileiros (UFMA) e do MAFROEDUC OLÚKŌ - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Afrocentrada (UFMA). Contato: fernanda.lr@ufma.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3722376485880809>

2 Doutor em Ciências Sociais. Colégio Universitário Universidade Federal do Maranhão. Contato: santos.thiago@ufma.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1185508686226327>

3 Doutor em Ciências. Colégio Universitário - Universidade Federal do Maranhão. Contato: jose.alberto@ufma.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6945486923908115>

social, mas um elemento histórico que atravessa a formação do Estado, do mundo do trabalho, das Constituições e dos regimes de produção e difusão de conhecimento. A colonização, escravização de africanas/os e suas/seus descendentes e as formas de reorganização do pós-abolição estruturaram hierarquias raciais que se atualizam em padrões persistentes de desigualdade, inclusive no interior do sistema educacional.

As ciências sociais de modo geral vêm nos mostrando que tais assimetrias não se explicam por *déficits* individuais, mas por processos sociais duradouros. Pensando pelo lado da sociedade de classes ou pelo lado das relações simbólicas e de poder, a subalternização da população negra obedece a mecanismos discriminatórios que operam na competição por posições e recompensas sociais (Hasenbalg, 1979).

Soma-se a isso, o mito da democracia racial e todas as suas versões contemporâneas, que ao despolitizarem a desigualdade, tendem a produzir uma pedagogia da negação, na qual o racismo é convertido em ruído ou exceção (Guimarães, 1999), algo temporalmente datado ou fruto uma realidade inexistente - o que seria um problema muito maior. As desigualdades, por sua vez, passam a ser vistas como fruto da falta de empenho particulares e não consequência do próprio racismo.

Falar do racismo, assim, é falar do poder e das consequências da escravização negra, entendendo que não se trata de ignorância, preferências ou característica moral. Caso contrário, é inviável compreender a persistência, na atualidade, de categorizações, distinções e hierarquizações originadas nos regimes coloniais, representadas nas formas de classificação e hierarquização de hábitos, relações, conhecimentos, crenças religiosas, sistemas políticos, moralidades etc.

O conceito de racismo estrutural tem sido amplamente utilizado e, algumas vezes, até de modo irresponsável para justificar a manutenção de práticas discriminatória. A banalização dessa adjetivação leva ao escamoteamento dessa pauta e sinaliza para a não compreensão de que o racismo está no tecido social e que é impossível erradicá-lo, sem compreender que ele é uma estrutura de poder que precisa ser derrubada.

O racismo estrutural, institucional e sistêmico violenta desde cedo: crianças negras podem experimentar violência simbólica – baixa expectativa, ausência de afeto, invisibilidade, estereótipos ou repreensões diferenciais –, o que prejudica sua autoestima, saúde mental, desenvolvimento e permanência escolar. Pesquisas de Cavalleiro (2012), Gomes & Araújo (2023) evidenciam esses efeitos.

É nesse horizonte que a categoria racismo estrutural ganha densidade analítica e abrangência metodológica, na medida em que parte da ideia de estrutura

para remeter ao modo como o racismo se inscreve na organização econômica, política e cultural da sociedade, orientando instituições, normas e padrões de reconhecimento, independentemente de intenções individuais imediatas.

Como argumenta Almeida, o racismo integra a própria forma social, operando por meio de engrenagens institucionais que distribuem recursos, prestígio e oportunidades de maneira racialmente hierarquizada (Almeida, 2019). Essa perspectiva permite compreender por que políticas meramente declaratórias tendem a ser insuficientes. Notas de repúdio, definição de efemérides em um calendário nacional, são medidas de impacto extremamente limitado quando tratamos do racismo na sociedade brasileira.

O combate ao racismo exige enfrentar mecanismos de reprodução de desigualdades e suas legitimações simbólicas. Além disso, a estrutura racializa a experiência social de maneira articulada com classe e gênero; Gonzalez, ao analisar a interdependência entre racismo e sexismo, explicita como essa engrenagem produz efeitos específicos sobre mulheres negras (Gonzalez, 1984). No mesmo sentido, Carneiro demonstra como a produção do outro como não-ser opera como fundamento de regimes de desumanização, com implicações diretas para expectativas escolares, pertencimento e reconhecimento (Carneiro, 2005).

Nessas condições, torna-se necessário distinguir, em termos conceituais e pedagógicos, educação racista e educação antirracista. Por educação racista (ou simplesmente educação, no Brasil) entende-se o conjunto de práticas, conteúdos e rotinas (explícitos ou tácitos) que naturalizam hierarquias raciais, reproduzem estereótipos e tratam a questão racial como um tema periférico ou episódico. Ela se expressa na organização do currículo, na seleção de autoras/es e referências, na linguagem cotidiana da escola, nos mecanismos de avaliação e disciplina e, sobretudo, na legitimação do silêncio como estratégia de gestão do conflito. A educação racista não depende, portanto, de uma adesão consciente ao racismo: ela pode operar como efeito de uma cultura escolar que, ao normalizar desigualdades, perpetua discriminações sob a aparência de neutralidade.

Em contraposição, educação antirracista designa um projeto explícito de transformação curricular, institucional e formativa, orientado pela superação do racismo como problema histórico e estrutural. Isso implica rever conteúdos e narrativas, reposicionar sujeitos e saberes historicamente subalternizados, modificar práticas pedagógicas e avaliativas e produzir ambientes de pertencimento, reconhecimento e proteção.

A coletânea organizada por Munanga tornou-se ponto fundamental ao deslocar o debate de uma perspectiva moralizante para uma agenda educacional concreta de enfrentamento ao racismo na escola, articulando diagnóstico, crí-

tica curricular e proposições pedagógicas (Munanga, 2005). De modo complementar, Gomes enfatiza o papel do Movimento Negro como produtor de saberes emancipatórios e como agente pedagógico, apontando para a descolonização do currículo e para a centralidade das lutas sociais na produção de políticas públicas e referências educacionais (Gomes, 2017).

No plano normativo, esse movimento encontra respaldo em marcos legais que instituem deveres curriculares e responsabilidades institucionais. A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para tornar obrigatória a temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial (Brasil, 2003). A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, ampliou essa obrigação ao incluir também a temática História e Cultura Indígena (Brasil, 2008). Em continuidade, a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, orientando sistemas e instituições de ensino quanto a princípios, finalidades e condições de implementação (Brasil, 2004).

Dessa forma, pensar educação para as relações étnico-raciais significa examinar criticamente como a escola participa da reprodução do racismo e, ao mesmo tempo, como pode converter-se em espaço privilegiado de disputa democrática. Ao articular diagnóstico histórico, categoria estrutural e distinção entre educação racista e antirracista, esta introdução situa a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) como dimensão constitutiva da qualidade e equidade educacional, bem como da cidadania, exigindo rigor teórico, compromisso político e consistência metodológica na formação docente e nas práticas curriculares.

O êxito disso requer uma formação docente que garanta as ferramentas teórico-metodológicas necessárias para implementação da Educação das Relações étnico-raciais da Educação Escolar Quilombola nas escolas, como consta nas resoluções CNE/CP 01/2004 e CNE 08/2012.

As instituições de formação docente, então, devem caminhar na construção de uma epistemologia antirracista, afro-referenciada, a partir do contexto diaspórico, opondo-se à epistemologia racista que tem sido constatada na forma de falar do Outro – negro e negra – em sua forma de ser e estar no mundo. Isso porque o enfrentamento do racismo estrutural demanda a construção de um referencial teórico-metodológico, assentado em um compromisso político com a denúncia do racismo, bem como do preconceito e da discriminação, forjando um modo diferenciado de produção de saberes em um espaço historicamente elitista, racista e misógino (Silva, 2018; Cardoso; Raske, 2014).

Tal compreensão embasou a proposição do Curso de Aperfeiçoamento em Educação em Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil (CAERER), uma iniciativa do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLUN-UFMA), que contou com financiamento do Governo Federal, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC) visando a implementação da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola-Pneerq (Brasil, 2024).

O Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil (CAERER) foi estruturado como formação continuada, com desenho institucional e parâmetros formais definidos no projeto pedagógico: modalidade, carga horária total, organização didática e delimitação do público-alvo, bem como critérios de acesso e participação. Esses elementos conferem unidade ao processo e permitiram que a execução do curso fosse acompanhada por marcos objetivos de implementação. Nesse artigo, vamos tratar do desenvolvimento do curso e de sua contribuição com o objetivo ousado de formar uma rede de educadoras/es antirracistas no Maranhão.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-POLÍTICOS DA FORMAÇÃO ANTIRRACISTA

A educação para as relações étnico-raciais se justifica, antes de tudo, porque o racismo na educação não é um evento ocasional nem um desajuste de condutas individuais: ele se apresenta como normalidade institucional e, por isso, exige leitura histórica e estrutural. Na escola, o racismo se manifesta na organização do currículo, na seleção do cânone, na distribuição de expectativas sobre desempenho, no controle disciplinar, na produção de silêncios e na legitimação de desigualdades sob a aparência de critérios neutros.

Assim, a instituição escolar pode operar simultaneamente como promessa republicana de igualdade e como tecnologia cotidiana de reprodução de hierarquias – seja pela invisibilização de referências afro-brasileiras, africanas e indígenas, seja pela naturalização de estereótipos, seja pela desvalorização de repertórios culturais historicamente subalternizados (Munanga, 2005; Carneiro, 2005). Enfrentar esse problema, portanto, não é “acrescentar” temas ao calendário escolar, mas intervir nas engrenagens que estruturam oportunidades, reconhecimentos e violências no próprio modo de funcionamento da escola (Almeida, 2019).

Nesse sentido, a educação antirracista é central porque desloca o racismo para o plano das estruturas que organizam oportunidades, reconhecimentos e violências, operando ao mesmo tempo como princípio pedagógico e como projeto de sociedade (Almeida, 2019; Gomes, 2012). Ela demanda revisão de currículos, linguagens, práticas avaliativas, referências de autoridade e repertórios culturais, para que a escola deixe de apenas “tolerar” diferenças ou tentar harmonizar conflitos inerentes ao cotidiano racista (Munanga, 2005; Gomes, 2012).

A educação antirracista tensiona porque é urgente enfrentar mecanismos que naturalizam hierarquias raciais, ampliando condições de aprendizagem, produzindo pertencimento, segurança e expectativa de sucesso para estudantes historicamente subalternizados e excluídos (Cavalleiro, 2012; Carneiro, 2005). Por isso, a formação docente antirracista não pode ser tratada como acessório ou opção individual: é condição de possibilidade de existência de uma escola comprometida com a EREER (Gomes, 2012; Munanga, 2005).

Sem preparo, tende-se a repetir silenciamentos, exotizações, punições desiguais, expectativas rebaixadas e currículos centrados em uma história única (Cavalleiro, 2000; Carneiro, 2005); com preparo, torna-se viável construir práticas capazes de interromper a reprodução cotidiana das desigualdades (Almeida, 2019). Daí a necessidade de uma formação que contemple letramento racial, análise crítica de materiais didáticos, didáticas de enfrentamento às discriminações e estratégias de cuidado institucional (Gomes, 2012; Cavalleiro, 2000) - porque a docência é um ponto de inflexão: pode reproduzir a norma racista sob aparência de neutralidade ou pode produzir deslocamentos concretos no cotidiano escolar (Munanga, 2005).

É aqui que ganha sentido a distinção entre “necessidade” e “urgência”, para um projeto voltado para a qualificação de professores em Educação para as Relações Étnico-Raciais. Algo pode ser necessário sem ser formulado como “para agora”: a necessidade admite planejamento e amadurecimento institucional, características essas que requerem tempo. Já a urgência, no campo das ciências sociais, costuma se vincular a contextos em que a dinâmica do problema tende a aprofundar danos se nada for feito imediatamente – quando violências simbólicas e materiais se intensificam, desestruturam relações e ampliam assimetria.

A diferença é mais do que semântica: “necessário” pode ser percebido como dever de aprimoramento, enquanto “urgente” aponta para risco social iminente, para custos humanos e pedagógicos que se acumulam no tempo e exigem intervenção rápida. A metáfora da realidade brasileira como “emergência hospitalar” captura esse traço do modo de governar o social: quase tudo parece

“para ontem”, o que tem efeito ambivalente. Por um lado, a urgência funciona como denúncia política e recusa o rebaixamento das questões sociais frente às econômicas, por outro, o vocabulário permanente da urgência pode converter a gestão pública em gestão de crise, estimulando respostas reativas, fragmentadas e de curto prazo, substituindo políticas estruturantes. Essa formulação se fortalece quando lembramos que, para os sujeitos oprimidos, o ‘estado de exceção’ tende a se apresentar como regra, exigindo interrupção imediata dos danos sem abandonar a transformação das condições que os reproduzem (Benjamin, 1994).

Nesse caso específico, a educação antirracista rompe com a lógica da resposta imediatista e fragmentada justamente por propor recondicionar a realidade: ela exige mudanças que são, ao mesmo tempo, inadiáveis e estruturantes. A saída, portanto, não é negar a urgência, mas qualificá-la. Em educação antirracista – e, especialmente, na formação docente – é necessário sustentar um duplo movimento: reconhecer a urgência ética e pedagógica de interromper danos cotidianos (o “não dá para esperar” de quem vive a desigualdade agora) e, simultaneamente, construir respostas institucionais que não sejam apenas emergenciais (formação continuada com metas, acompanhamento, recursos, revisão curricular, protocolos de enfrentamento e participação da comunidade) (Brasil, 2003; Brasil, 2004; Brasil, 2008; Brasil, 2024).

Assim, a urgência deixa de ser um estado permanente de crise e se converte em gatilho legítimo para iniciar mudanças imediatas articuladas a um plano de médio e longo prazo – porque enfrentar o racismo não é apenas apagar incêndios: é reorganizar as condições que fazem o incêndio se repetir (Almeida, 2019; Gomes, 2012) utilizando para isso repertórios já sedimentados no campo das ciências.

É nesse horizonte que se situa a centralidade da formação docente antirracista e, de modo particular, que se pode compreender o Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico Raciais como experiência formativa “em movimento”. Ao se constituir como espaço de produção de leitura crítica da escola e de elaboração de intervenções pedagógicas, o CAERER não se reduziu à transmissão de conteúdos, pois articulou: teoria, prática e reflexão coletiva sobre o fazer docente em contextos reais, tensionando rotinas, reconstruindo repertórios e reposicionando sujeitos como agentes de transformação.

O CAERER não se constituiu como iniciativa isolada, mas como desdobramento de um acúmulo institucional de ações formativas da UFMA/NEAB e de parceiros no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais no Maranhão, que vinham ocorrendo em ciclos anteriores de formação e mobilização peda-

gógica. Considerando ainda o contexto estadual, em que o debate sobre EREER incidia diretamente sobre redes e territórios com expressiva presença de população negra, a proposição do curso se conectou a demandas históricas de enfrentamento ao racismo desde a primeira infância.

Descrever o CAERER como experiência em movimento implica enfatizar sua dimensão processual: a formação acontece na interlocução entre marcos conceituais e desafios cotidianos, na análise de casos, na troca de práticas, na produção de materiais, no enfrentamento de dilemas concretos e na construção de redes de apoio profissional (Cavalleiro, 2012; Brasil, 2004). Com isso, o curso se apresenta como resposta pedagógica a um problema estrutural, reafirmando que a EREER, para além de uma diretriz normativa, é critério de qualidade educacional e condição de democratização efetiva da escola.

CAERER: proposta de formação docente centrada nas infâncias

A concepção do Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil fundamenta-se no compromisso ético, político e pedagógico com a construção de uma educação antirracista, democrática e socialmente referenciada. Parte do reconhecimento de que a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, exige processos formativos contínuos, críticos e contextualizados, especialmente no campo da Educação Infantil, etapa estruturante da formação humana e da constituição das identidades.

O curso foi concebido a partir de uma perspectiva interdisciplinar e afrocentrada, compreendendo o currículo como território de disputa simbólica, epistemológica e política. Nesse sentido, buscou-se romper com abordagens pontuais, fragmentadas ou meramente comemorativas da temática étnico-racial, propondo uma formação que articula fundamentos teóricos, marcos legais, práticas pedagógicas e saberes produzidos nos territórios, nas comunidades tradicionais e nos movimentos sociais negros.

No que se refere à sua organização, o curso se estruturou na modalidade semipresencial, com carga horária total de 240 horas, distribuídas em oito módulos temáticos de 25 horas cada, além de dois Seminários Integradores presenciais. Essa organização possibilitou conciliar flexibilidade formativa com momentos de aprofundamento coletivo, favorecendo tanto o estudo autônomo

quanto a troca de experiências entre cursistas, formadores/as, tutores/as e convidados/as.

O curso foi planejado para produzir espaços de compartilhamento de saberes e de socialização de experiências entre professoras/es, favorecendo processos de reflexão coletiva e colaborativa. A intenção declarada foi transformar vivências e desafios cotidianos em objeto de análise, de modo a tensionar práticas naturalizadas e a promover a construção de estratégias de intervenção didática consistentes.

Nessa direção, o curso teve como objetivo fortalecer a efetivação de práticas pedagógicas voltadas à EREER na Educação Infantil, introduzindo e aprofundando a discussão da temática em diálogo com os referenciais curriculares nacionais relativos ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Buscou-se qualificar o planejamento docente para a incorporação intencional das relações étnico-raciais ao currículo, bem como desenvolver capacidades profissionais voltadas à leitura crítica da realidade escolar, ao respeito à diversidade e à promoção de práticas pedagógicas antirracistas. A formação incentivou a mediação docente que valorizasse a participação e as produções das crianças no cotidiano escolar, fomentou a perspectiva da(o) professora(or) pesquisadora(or), ampliando a análise crítica de recursos didáticos e tecnologias educacionais, e estimulou a produção e o intercâmbio de materiais didáticos e relatos de experiências como subsídios para a consolidação e a continuidade de práticas educativas comprometidas com a equidade racial desde a primeira infância.

Quadro 1 - Módulos do Curso

MÓDULO	NOME
I	História e Cultura Africana e Afro-brasileira
II	Educação para as relações étnico raciais
III	Educação infantil: Cuidar, educar e acolher nas diversidades
IV	Currículo intercultural e afrocentrado no contexto da EREER
V	Direito às infâncias: povos e comunidades tradicionais
VI	Literatura africana e afro-brasileira na educação infantil
VII	Práticas corporais afrocentradas
VIII	Linguagem matemática e ensino de ciências na perspectiva afrocentrada

Fonte: Autoria própria (2025)

Os conteúdos dos módulos foram cuidadosamente organizados de modo progressivo e articulado, abrangendo desde a História e Cultura Africana e

Afro-brasileira, os fundamentos da Educação para as Relações Étnico-Raciais e os marcos legais que orientam a política educacional, até discussões específicas sobre currículo intercultural e afrocentrado, direito às infâncias, literatura africana e afro-brasileira, práticas corporais afrocentradas, bem como o ensino de ciências e matemática a partir de perspectivas etnorreferenciadas. Essa diversidade de conteúdos permitiu uma abordagem ampliada da ERER, conectando diferentes áreas do conhecimento às práticas cotidianas da Educação Infantil.

A progressão dos módulos também foi explicitada nas ementas, que detalharam conteúdos, recortes e articulações entre história e cultura afro-brasileira/africana, fundamentos da ERER, currículo e práticas pedagógicas na Educação Infantil, além de dimensões como literatura, corpo, e áreas específicas do conhecimento. A presença dessas ementas no projeto contribuiu para assegurar coerência interna entre objetivos, conteúdos e propostas de intervenção pedagógica desenvolvidas pelas/os cursistas ao longo do percurso.

A implementação do CAERER foi territorializada por meio de municípios-polo, com distribuição planejada de vagas por polo e articulação com unidades/campus de referência, visando ampliar capilaridade e viabilizar participação de docentes de diferentes regiões do estado. Essa estratégia permitiu combinar alcance territorial com organização logística, dando condições para encontros presenciais e acompanhamento formativo em rede.

A dimensão territorial da implementação foi estruturada a partir de polos presenciais vinculados a municípios com campus da UFMA, o que evidenciou uma estratégia de capilarização regional combinada a critérios de viabilidade logística. Inicialmente, os polos foram organizados nas cidades de São Luís, Imperatriz, Bacabal, Chapadinha e Codó.

Infelizmente, não foi possível realizar a abertura de turmas no município de Imperatriz, em razão da baixa procura durante o período de inscrições. A cidade localiza-se a 632 km de São Luís, e não obtivemos retorno dos gestores municipais quanto à possibilidade de firmar parceria e contribuir com a divulgação do curso junto às instituições de ensino.

Considerando os atrasos no início das atividades, decorrentes de questões administrativas para a liberação dos recursos, tornou-se inviável o deslocamento presencial da equipe de coordenação do curso até Imperatriz para ações de divulgação. Desse modo, avaliamos e sugerimos que os(as) candidatos(as) já inscritos(as) e aprovados(as) se matriculassem em polos localizados em municípios mais próximos. Apenas dois alunos optaram por essa alternativa; os demais informaram ser inviável arcar com os custos de deslocamento para os

encontros presenciais. Diante desse cenário, as 48 vagas ociosas foram remanejadas para os polos de São Luís e Codó, onde havia demanda significativa.

Tentamos distribuir a formação de modo relativamente equilibrado no território maranhense, com o objetivo de interiorizar o debate sobre a EREER na Educação Infantil. Trata-se de uma proposta inicial, concebida com a perspectiva de ampliação em futuras ofertas, de modo a alcançar um número cada vez maior de municípios maranhenses.

Ao mesmo tempo, essa organização evidenciou limites típicos de ações formativas semipresenciais, especialmente aquelas que dependem do deslocamento das/os participantes para etapas presenciais. Ainda assim, houve procura significativa de pessoas oriundas de outros municípios e, inclusive, de outros estados, com registro de candidaturas aprovadas. No caso das/os candidatas/os provenientes de outros estados, a participação nas atividades presenciais acabou não sendo possível; já as/os participantes de distintos municípios maranhenses demonstraram forte engajamento, estando presentes nos encontros presenciais.

Essa capilaridade territorial foi evidenciada nos relatos de experiência apresentados ao longo do curso, nos quais se observam projetos de intervenção desenvolvidos em diversos municípios que não sediaram turmas presenciais. Durante os encontros presenciais, foi possível acompanhar a trajetória de cursistas que se deslocavam por várias horas, arcando com custos financeiros próprios para participar das atividades formativas.

Esses elementos confirmam a demanda latente e a carência de políticas públicas de formação docente voltadas à qualificação de profissionais da educação para a implementação da EREER na Educação Infantil, bem como para a efetivação da Lei nº 10.639/2003, evidenciando a urgência de ações continuadas e territorialmente ampliadas.

A execução do CAERER ocorreu com apoio de ambiente virtual de aprendizagem (AVA) institucional, articulando atividades assíncronas e encontros síncronos para acompanhamento, socialização e esclarecimento de dúvidas. O desenho pedagógico previu conferências de abertura e aprofundamento, atividades de estudo e produção no AVA, e encontros em tempo real, por meio dos Seminários Integradores, para debate e mediação formativa. Isso favoreceu a continuidade do percurso e a interlocução entre cursistas, tutoras/es e formadoras/es.

Os Seminários Integradores foram organizados como dispositivos centrais de articulação entre estudo, planejamento e intervenção. Distribuídos ao longo do curso, englobaram oficinas com mestras/es do saber, rodas de conversa e encaminhamentos para a elaboração de roteiro de intervenção com seu devido planejamento, além de apresentações públicas de relatos de experiência e sis-

tematização das ações implementadas, reforçando a dimensão investigativa da docência e a produção compartilhada de conhecimento pedagógico.

Essa integração entre base normativa, metodologia formativa e estrutura logística constituiu o núcleo operativo do curso e oferece elementos para análise de seu alcance: a formação buscou não apenas difundir conteúdos, mas também produzir condições para reorientação do planejamento e das práticas na Educação Infantil, assumindo que a implementação de EREER exigia mediações didáticas contínuas, produção de materiais e reorganização de rotinas escolares.

Para tanto, as ações formativas foram concebidas como espaços de aprofundamento teórico-prático, articulando saberes acadêmicos, experiências pedagógicas e conhecimentos tradicionais. Uma das ações nesse sentido foi a oferta de oficinas, ministradas por mestres e mestras da cultura popular, garantindo a pluralidade de vozes e o reconhecimento de saberes historicamente marginalizados no campo educacional.

A intencionalidade central das oficinas foi qualificar as/os cursistas para o planejamento didático-pedagógico voltado à EREER na Educação Infantil, possibilitando a construção de práticas que dialogassem com os contextos socio-culturais das infâncias e com os marcos legais que orientam a temática.

O material didático produzido e disponibilizado ao longo da formação teve papel fundamental nesse processo, ao orientar as oficinas para além da dimensão prática, assegurando-lhes intencionalidade pedagógica e articulação com os objetivos formativos do curso. Dessa forma, evitou-se que as atividades se limitassem à vivência isolada, garantindo sua vinculação ao planejamento de ensino e às práticas educativas cotidianas.

As oficinas foram realizadas nos quatro polos formativos e contemplaram temáticas diversas, tais como: *Capoeira Angola; Tranças; Reggae; Jogos e brincadeiras africanas; Tambor de crioula; Literatura infantil; Saberes étnico-matemáticos na Educação Infantil e; Mediação de leitura.*

Essas experiências contribuíram significativamente para o fortalecimento de práticas educativas antirracistas, possibilitando às/aos cursistas a elaboração de propostas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade étnico-racial e com a efetivação da EREER na Educação Infantil.

Os Seminários Integradores, para além de se constituírem como momentos de aprofundamento das discussões propostas ao longo do curso, configuraram-se como espaços privilegiados de diálogo formativo, nos quais a presença de formadoras/es possibilitou a problematização e a confluência entre os debates teóricos e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas(os) cursistas. Esses

encontros tornaram-se, assim, lugares de construção coletiva do conhecimento, marcados pela troca de experiências, pela escuta qualificada e pela partilha de saberes. Funcionou como ponto de confluência e encruzilhada de saberes territorializados (Santos, 2023).

Nesse sentido, representaram também um dos poucos momentos possíveis de articulação entre profissionais de diferentes municípios, contribuindo para o estabelecimento de uma comunicação pedagógica pautada no aprendizado mútuo. Acredita-se que essas vivências tenham constituído um passo inicial para a construção de uma rede de educação infantil antirracista no Maranhão, reunindo profissionais comprometidos com o debate, a problematização e a implementação da EREER na Educação Infantil, bem como com a efetivação da Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar.

Os encontros oportunizaram debates territorializados, nos quais as/os participantes falaram a partir de seus territórios, de suas condições concretas de trabalho e de contextos socioculturais diversos. Estiveram presentes profissionais que atuam na gestão educacional, na implementação da Pnearq no Maranhão, na docência da Educação Infantil, bem como integrantes de movimentos sociais negros, quilombolas e da infância. Essa diversidade incluiu sujeitos da zona urbana, da zona rural e de territórios quilombolas, o que conferiu singular riqueza às discussões e ampliou a compreensão sobre os desafios e possibilidades da EREER nos diferentes contextos educativos.

A etapa final do curso foi marcada pela elaboração de projetos didáticos didáticos de intervenção, desenvolvidos a partir dos contextos reais de atuação das/os cursistas. As produções apresentadas revelam a consolidação dos objetivos formativos do curso, uma vez que articulam os debates teóricos, legais e metodológicos sobre a EREER com propostas pedagógicas concretas, voltadas à Educação Infantil. Os títulos e conteúdos dos trabalhos indicam que as/os cursistas se apropriaram criticamente das discussões realizadas ao longo da formação, traduzindo-as em práticas comprometidas com a implementação da Lei nº 10.639/2003, com o enfrentamento do racismo e com a valorização das identidades negras desde a primeira infância.

A análise dos projetos permitiu identificar a recorrência de grandes eixos temáticos que atravessam as produções. Entre eles, destaca-se a centralidade da identidade étnico-racial e da educação antirracista, com abordagens que envolvem o reconhecimento das cores da pele, o pertencimento, o respeito às diferenças e a construção de uma escola antirracista desde a Educação Infantil. Também se evidenciam temáticas relacionadas à cultura afro-brasileira e à

ancestralidade, por meio de práticas pedagógicas que mobilizam expressões culturais como a capoeira, o tambor de crioula, o reggae, os símbolos africanos e outros saberes tradicionais.

Outro eixo relevante diz respeito aos saberes e às infâncias quilombolas, com propostas que valorizam o território, a memória coletiva, as vivências comunitárias e o pertencimento quilombola. A estética negra, especialmente no que se refere ao cabelo e à corporeidade, aparece como um tema recorrente, associada à construção da autoestima, da representatividade e da valorização da beleza negra na infância. A literatura infantil afro-brasileira e a oralidade também ocupam lugar de destaque, com projetos que envolvem contação de histórias, mediação de leitura e utilização de obras afrocentradas como estratégia pedagógica. Por fim, a ludicidade, os jogos e as brincadeiras afro-brasileiras são mobilizados como formas de resistência, aprendizagem e valorização do corpo e do movimento, reafirmando o brincar como dimensão fundamental da Educação Infantil.

A recorrência desses eixos demonstra que a identidade étnico-racial se constitui como o núcleo estruturante das produções, articulando-se a outras dimensões fundamentais da formação antirracista. Tal centralidade revela a compreensão, por parte das/os cursistas, de que a EREER não deve ser tratada como um conteúdo pontual, mas como uma perspectiva transversal, integrada ao currículo e às práticas cotidianas da escola.

Por fim, os indicadores relacionados à participação, permanência e conclusão do curso evidenciam resultados amplamente positivos. Inicialmente, foram pactuadas 300 (trezentas) vagas destinadas. Contudo, o curso alcançou um total de 365 (trezentas e sessenta e cinco) cursistas matriculados e inscritos na plataforma do SIMEC, superando de forma significativa a meta inicialmente estabelecida. Esse dado, por si só, revela a expressiva demanda por formações voltadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na Educação Infantil e o interesse dos profissionais da educação pela temática.

Ao final do percurso formativo, registrou-se a aprovação de 262 (duzentos e sessenta e dois) cursistas, o que corresponde a 71,78% do total de matriculados e a 87,33% da meta pactuada. Esse percentual demonstra um elevado índice de permanência e êxito acadêmico, especialmente considerando as especificidades e os desafios de uma formação semipresencial. Em conjunto, esses dados evidenciam não apenas a capacidade de alcance do curso, mas, sobretudo, o engajamento significativo das/os cursistas, que mantiveram participação ativa até a conclusão, mesmo diante das exigências de deslocamento para os encontros presenciais e da complexidade dos conteúdos trabalhados.

O mapeamento e o diagnóstico prévio realizados ao longo do curso permitiram identificar que os casos de evasão estiveram, majoritariamente, associados às condições de trabalho docente. Ainda que não se possa atribuir a evasão exclusivamente a esse fator, os relatos das/os cursistas que interromperam a formação indicam, de forma recorrente, a dificuldade de conciliar as demandas do curso com a atuação profissional.

Trata-se, em muitos casos, de professoras/es que atuam em, até, três turnos diários, em diferentes instituições de ensino, como estratégia para garantir a subsistência financeira. Essa realidade evidencia um problema estrutural no contexto da Educação Infantil: a precarização das condições de trabalho docente, marcada por vínculos temporários, baixos salários e exigência de uma formação mínima, geralmente restrita à licenciatura, conforme apontado nos questionários aplicados durante o curso. Tais condições impactam diretamente a valorização profissional e impõem jornadas de trabalho extenuantes, que dificultam a permanência em processos formativos continuados.

Ressalta-se, ainda, que a maioria das/os cursistas era composta por mulheres, o que amplia a compreensão desse fenômeno, considerando o acúmulo historicamente atribuído às mulheres entre as responsabilidades profissionais e as demandas familiares e domésticas. Esses elementos ajudam a compreender a evasão não como falta de interesse ou compromisso com a formação, mas como expressão das desigualdades estruturais que atravessam o trabalho docente na Educação Infantil.

De modo geral, os resultados quantitativos e qualitativos do curso confirmam o elevado interesse, envolvimento e compromisso da equipe gestora, das(os) formadoras(es), tutoras(es) e, sobretudo, das(os) cursistas, com a ampliação e o aprofundamento das discussões étnico-raciais na Educação Infantil. A expressiva produção de projetos e sequências didáticas evidencia que o curso cumpriu seu papel formativo ao qualificar profissionais para pensar, planejar e implementar práticas pedagógicas antirracistas, territorializadas e comprometidas com a transformação do cotidiano escolar. Esses dados reforçam, ainda, a existência de uma demanda real e urgente por políticas públicas de formação docente continuada, especialmente voltadas à Educação Infantil, capazes de assegurar a efetivação da Lei nº 10.639/2003 nos territórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange à contribuição para a formação docente, o curso impactou diretamente a qualificação de profissionais da Educação Infantil, ampliando repertórios teóricos, metodológicos e pedagógicos voltados ao enfrentamento do racismo estrutural no cotidiano escolar. Ao problematizar concepções naturalizadas de infância, currículo e prática pedagógica, a formação possibilitou a ressignificação do olhar docente sobre crianças negras, quilombolas e pertencentes a povos e comunidades tradicionais, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, produtoras de cultura, história e conhecimento.

Para além da dimensão formativa individual, o curso estimulou a constituição de redes de educadoras e educadores comprometidos com a EREER, fomentando práticas pedagógicas antirracistas, a produção de materiais didáticos contextualizados e a consolidação de uma cultura institucional sensível à diversidade étnico-racial. Assim, a formação extrapolou um caráter meramente instrumental, afirmando-se como um processo político-pedagógico de construção de sentidos, identidades e práticas educativas alinhadas à justiça social e à equidade racial desde a primeira infância.

A análise do curso pode ser sistematizada a partir dos resultados e produtos previstos no projeto, que funcionaram como baliza para avaliar seu alcance e seus efeitos. Entre esses produtos, destacam-se a formação docente em escala estadual, o estímulo à constituição de uma rede de educadoras(es) para a EREER, a difusão de relatos e sistematizações em formato editorial e o fortalecimento institucional de núcleos e linhas de atuação vinculadas à temática. Quando observada sob a perspectiva da história da educação, essa experiência revela-se também como uma disputa pelo currículo, pelo cânone e pelas narrativas consideradas legítimas. A centralidade da branquitude como medida de universalidade e civilidade, ainda presente na seleção de conteúdos e nas práticas escolares, foi tensionada ao longo do curso, abrindo espaço para referências positivas, plurais e historicamente silenciadas.

A Parte II desta obra reúne os projetos didáticos elaborados pelas/os cursistas, constituindo-se como um dos resultados mais expressivos do curso. As produções materializam o processo de apropriação crítica dos debates teóricos, legais e metodológicos sobre a EREER na Educação Infantil, traduzidos em propostas pedagógicas concretas, situadas e comprometidas com a transformação do cotidiano escolar.

Trata-se de um conjunto articulado de práticas pedagógicas que expressa, simultaneamente, a potência formativa do curso e a urgência de políticas pú-

blicas continuadas de formação docente. Os projetos aqui reunidos afirmam que é possível - e necessário - pensar, planejar e realizar uma Educação Infantil comprometida com a valorização das identidades negras, com o enfrentamento do racismo e com a construção de uma escola verdadeiramente democrática, plural e socialmente referenciada.

Para concluir, pausamos essa reflexão retomando a ideia de acender sóis, de Azan Njeri (2021). Processos educativos comprometidos com a justiça curricular e social não se encerram em si mesmos, mas inauguram caminhos. Se iniciamos este curso como um gesto de aposta - na Educação Infantil, nas professoras e professores, e na potência da ERER, hoje, após sua concretização, acompanhando profissionais de diferentes municípios, territórios e realidades, podemos afirmar que essa aposta se revelou necessária e transformadora.

Ao longo do curso, educadoras e educadores se desafiaram a pensar a ERER na Educação Infantil, a confrontar preconceitos historicamente naturalizados, a reconhecer lacunas em seus processos formativos e a buscar, coletivamente, novos sentidos para suas práticas pedagógicas. Esse movimento não foi homogêneo nem isento de tensões, mas justamente por isso revelou-se profundamente formativo. A ERER, enquanto perspectiva ética, política e pedagógica, acendeu inquietações, fortaleceu consciências e contribuiu para alimentar sonhos nas infâncias dos diferentes territórios alcançados pelo curso.

Por fim, reafirmamos a convicção de que este processo não se encerra aqui. Espera-se que as/os profissionais que vivenciaram essa formação atuem como multiplicadoras/es dessas reflexões e práticas, levando os debates para suas escolas, redes de ensino, coletivos e comunidades, ampliando o alcance das ações iniciadas. Que se somem, assim, a um movimento mais amplo que acredita na educação antirracista como projeto coletivo, contínuo e necessário, especialmente quando assume o desafio cotidiano de educar crianças pequenas em uma sociedade marcada por desigualdades raciais profundas. Que os sóis acenso, permaneçam brilhando. Que muitos outros continuem sendo alcançados por educadoras/educadores comprometidos com um projeto de sociedade em que nossas crianças negras não apenas sobrevivam, mas vivam plenamente

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. **Portaria MEC nº 470, de 14 de maio de 2024**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq/legislacao>. Acesso em: 11/12/2025.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.
- CARDOSO, P. de J.F & RASKE, K. L.(Orgs.) **Formação de professores: promoção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana**. Florianópolis: DIOESC, 2014.
- CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2012.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.
- GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. *Ciências Sociais Hoje*. São Paulo: ANPOCS, 1984. p. 223-244.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (org.). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais**: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. revisada. Brasília, DF: Ministério da Educação/SECAD, 2005. p. 143-154.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

NJERI, Aza. Valores afro-civilizatórios e ativismo: um direito à arte e à negritude. In: VIEIRA, Rebeca de Souza; MUNIZ, Veyzon Campos (Orgs.). **Direito, Arte e Negritude**. Porto Alegre: Fi, 2021.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília, DF: Ministério da Educação/SECAD, 2005.

SANTOS, Antônio Bispo dos (Nêgo Bispo). **A terra dá, a terra quer**: saberes da vida e do bem viver. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

Parte II

**ENTRE TERRITÓRIOS E
ENCRUZILHADAS:
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS E
PRÁTICAS DE INTERVENÇÃO**

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um relato de experiência com contações de histórias e construção da identidade no CMEI Aldenora Santana de Lima-Codó/MA

Thays Cristina Ribeiro Alves¹
Igor Carvalho Santos²

INTRODUÇÃO

A contação de histórias afro-brasileiras na educação infantil se configura como uma prática pedagógica de extrema relevância para a formação integral das crianças e para a construção de uma educação comprometida com a diversidade cultural e a equidade. Além de contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral e da imaginação infantil, constitui-se em um instrumento de valorização da herança cultural africana e de promoção de uma educação antirracista desde a primeira infância (Matos; Sousa; Araújo, 2022).

1 Especialista em Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, Universidade Federal do Maranhão e participante do Grupo Pesquisa FORDOC, UFMA, Campus VII – Codó/MA. Contato: thayscris21@gmail.com. Email: <http://lattes.cnpq.br/1368766351640729>.

2 Mestrando em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA), Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Investigações Afro-brasileiras (GIPEAB/UFMA), UFMA. Contato: igor.carvalho@ufma.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2048218145550241>.

Essa prática está em conformidade com a Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, bem com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Resolução CNE/CP nº 01/2004), que orientam as instituições educativas a promoverem ações voltadas à superação do racismo e da discriminação racial (Brasil, 2003; Brasil, 2004).

Optamos por realizar um trabalho com contação de histórias no projeto de intervenção, a partir das reflexões e vivências proporcionadas pelo Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil - uma iniciativa do Colégio Universitário (Colun) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que despertaram o questionamento sobre a ausência de narrativas antirracistas no cotidiano das crianças pequenas.

Desenvolvido em uma turma do Maternal I do Centro Municipal de Educação Infantil Aldenora Santana de Lima, localizado na Cidade de Codó-MA, o trabalho utilizou a contação de histórias, musicalizações e brincadeiras de forma lúdica e sensível, visando fortalecer a identidade, a autoestima e o reconhecimento da cultura afro-brasileira desde a primeira infância.

Seguem abaixo os objetivos, as etapas/atividades e os recursos utilizados.

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES	RECURSOS
Incentivar o gosto pela leitura e pela escuta de histórias como prática de aprendizagem e socialização.	Roda de conversa e leitura; Musicalização com ritmos africanos; Brincadeira de Terra e Mar; Contação de história “Solta os cabelos, Maria”; O dilema da Caixa de Lápis de cor.	Caixa de som Livro e uma boneca Livro e lápis de cores
Apresentar narrativas que valorizem a cultura, os personagens e os valores afro-brasileiros e africanos.	Contações interativas de histórias de personagens negros como Zumbi dos Palmares e Dandara. História sobre as máscaras africanas.	Imagens dos personagens e máscaras.
Favorecer a construção da identidade e da autoestima das crianças negras; Desenvolver atitudes de respeito, empatia e valorização da diversidade étnico-racial.	Releituras artísticas “Cores em mim”. Produção de rostinho em que as características se assemelham às da criança, a partir de suas escolhas em tons de cor da sua pele e textura dos fios de cabelo.	Círculos de papelão, cola, tintas em diferentes tons de cor da pele, pincéis e tirinhas de papéis em diferentes cores e modulação imitando tipos de cabelos.

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

As propostas ocorreram em ambiente acolhedor, de forma contínua e integrada ao planejamento pedagógico da turma de Maternal 1, com tempo estimado de 30 a 40 minutos para cada atividade.

Inicialmente, foram realizadas rodas de conversa e momentos de leitura, utilizando livros de literatura infantil. As crianças foram organizadas em círculo e, em seguida, ocorreu a contação da história. Após a leitura, foi promovida uma roda de interação, na qual se buscou explorar o pensamento infantil por meio do diálogo e da leitura das imagens presentes no livro. Como desdobramento da atividade, as crianças realizaram um desenho de observação do personagem da história.

Também foram desenvolvidas contações interativas, envolvendo músicas, instrumentos e objetos relacionados à cultura africana. Nesse momento, iniciou-se com uma roda de conversa sobre elementos da cultura africana, como comidas, instrumentos e danças. Posteriormente, realizou-se a musicalização, explorando ritmos africanos e a linguagem corporal, favorecendo a participação ativa das crianças.

Outra proposta realizada foram as releituras artísticas, com a produção de painéis, máscaras africanas e bonecos de tecido. Nessa etapa, foi contada uma história abordando o significado das máscaras africanas, destacando suas cores e formas. As crianças puderam manusear as máscaras e expressar suas emoções em relação às cores e aos formatos, criando pequenas narrativas a partir de suas percepções.

Na atividade intitulada “As cores em mim”, a proposta assumiu o formato de uma oficina. Os materiais foram organizados sobre uma mesa, em torno da qual as crianças se sentaram. Inicialmente, elas observaram as características fenotípicas umas das outras, como cor da pele, cabelos e traços do rosto, utilizando o espelho. Em seguida, as crianças manusearam os materiais, escolhendo tons de pele e tipos de cabelo para montar um rosto que se aproximasse de suas próprias características, como forma de reconhecimento e valorização da identidade. Durante a atividade, pintaram círculos de papelão e colaram os cabelos, demonstrando boa aceitação e satisfação, além de perceberem semelhanças e diferenças entre si e os colegas.

Durante a mediação das rodas de interação, foram realizadas perguntas, tais como: quem tem uma mãe ou avó com características semelhantes às da personagem da história? Quem possui cabelos parecidos com os da personagem?

A intenção era reforçar a beleza da estética negra, bem como o sentimento de pertencimento a uma ancestralidade rica em significados positivos.

Ressalta-se que, até o momento, o projeto foi desenvolvido exclusivamente com as crianças, não tendo sido possível ampliar as ações para a comunidade, uma vez que a proposta não contemplou tal dimensão em sua execução.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

As crianças responderam de forma imediata e significativa às propostas desenvolvidas. Durante o momento de musicalização, a estranheza diante da nova linguagem despertou questionamentos, possibilitando o diálogo sobre seu significado e origem. As máscaras africanas suscitaram curiosidade e diferentes interpretações, evidenciando que as crianças realizam releituras a partir de suas vivências cotidianas como jogos, festas e narrativas já conhecidas. Algo evidente foi o desconhecimento prévio sobre essas manifestações culturais e a necessidade de ampliar o contato com referências africanas e afro-brasileiras.

Na atividade “As cores em mim”, observou-se o reconhecimento das próprias características e das dos colegas, destacando-se situações em que as crianças demonstraram percepção e valorização da identidade racial. Situações de interação entre as crianças evidenciaram avanços no processo de autoidentificação, ao mesmo tempo em que indicaram a necessidade de intervenções pedagógicas contínuas para o fortalecimento da autoestima de crianças negras.

Entre os principais desafios do projeto estiveram a mediação de um tema ainda pouco trabalhado com crianças pequenas, que demanda uma abordagem sensível, visual e sensorial, além das limitações de tempo, que impediram o envolvimento de toda a comunidade escolar. Apesar disso, o projeto possibilitou experiências formativas relevantes, promovendo interações, expressões e descobertas. A contação de histórias mostrou-se um recurso potente na Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação, da escuta e da sensibilidade, além de favorecer uma educação antirracista desde a infância. Assim, ao se reconhecerem nas narrativas e propostas, as crianças passaram a compreender e respeitar as diferenças, evidenciando que as primeiras bases do antirracismo foram plantadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.

CAMPOS, Luanda Martins. **Literatura africana e afro-brasileira na educação infantil**. CAERER. Módulo VI. Material didático. São Luís: UFMA, 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1h96dSrAyCUbrSDgk7qQBUPjnua-aB9o5/view?usp=sharing>. Acesso em: 5 jan. 2026.

MATOS, Aline dos Santos; SOUSA, Joelma da Conceição Lopes; ARAÚJO, Jurandir de Almeida. Quem conta um conto, aumenta um ponto: literatura afro-brasileira na educação infantil. In.: **Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**, v. 5, n. 12, 3 Mai 2022. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/18644>. Acesso em: 18 nov. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: vozes, 2008.

CONSTRUINDO UMA ESCOLA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: relato de uma formação continuada no CMEI Casulo, Codó/MA

Aldeline Santos Silva¹;
Igor Carvalho Santos²;
Themys Ferreira Barros da Silva³

INTRODUÇÃO

A escola desempenha um papel fundamental na desconstrução de estereótipos e práticas racistas, sendo um espaço estratégico para a formação de consciências críticas e a promoção da equidade racial. Para isso, é indispensável a implementação de uma educação antirracista contínua e coletiva, que envolva toda a comunidade escolar, sustentada por formação continuada dos profissionais e por políticas públicas que assegurem uma abordagem transversal das relações étnico-raciais (Cavalcante, 2024; Paula; Branco, 2022).

1 Graduada em Pedagogia (UEMA) e Ciências Sociais (UFMA), Supervisora escolar em Codó-MA, Contato: aldeline_@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1331376810501667>

2 Mestrando em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA), Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Investigações, Afro-brasileiras (GIPEAB/UFMA), UFMA, Câmpus Dom Delgado. Contato: igor.carvalho@ufma.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2048218145550241>

3 Graduada em Pedagogia (FLATED), Professora da Educação Infantil em Codó-MA. Contato: tferreirab Barros703@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7751494329889419>

Este relato de experiência apresenta os resultados do projeto “Construindo uma escola antirracista: formação, prática e convivência na valorização da diversidade étnico-racial”, desenvolvido como parte das atividades do Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, uma iniciativa do Colégio Universitário (Colun) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Foi desenvolvido no Centro Municipal de Educação Infantil Casulo, escola pública municipal situada na periferia de Codó/MA. A instituição funciona em tempo integral e atende, majoritariamente, crianças de dois a três anos de idade, em sua maioria negras.

O projeto teve origem na constatação de que, embora a equipe escolar demonstre compromisso com práticas educativas pautadas no cuidado, no respeito, na valorização cultural e na construção da identidade e da autoestima das crianças, ainda se evidencia a necessidade de formação continuada voltada às relações étnico-raciais. Tal formação é fundamental para orientar ações pedagógicas alinhadas aos princípios da leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena no contexto escolar, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP nº 01/2004) (Brasil, 2003; Brasil, 2004; Brasil, 2008).

Embora o município de Codó/MA possua uma Proposta de Referência Curricular para as Relações Étnico-Raciais e a escola tenha sido contemplada pelo Programa Dinheiro Direto na Escola Equidade (PDDE Equidade), observa-se que muitos profissionais ainda desconhecem essas normativas e políticas públicas. Essa lacuna reforça a relevância do projeto, que se direciona a todos os segmentos da escola: gestão, coordenação, docentes, auxiliares, agentes de serviços gerais e vigilantes, com o objetivo de promover a compreensão coletiva e a atuação conjunta na construção de uma cultura escolar efetivamente antirracista.

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES	RECURSOS
Compreender os conceitos de identidade, diversidade, racismo e antirracismo.	<p>Etapa 1 – Sensibilização: Por que falar de racismo na escola de Educação Infantil?</p> <p>-Exibição de vídeo curto: “Sobre o Pequeno Manual Antirracista” (Djamila Ribeiro, disponível no YouTube).</p> <p>-Roda de conversa com todos os profissionais sobre experiências, silêncios e desafios vivenciados na educação infantil.</p> <p>-Dinâmica “O olhar que acolhe”: reflexão sobre como vemos e acolhemos as crianças e famílias negras no cotidiano escolar.</p>	<p>-Materiais audiovisuais</p> <p>-Espaço para rodas de conversa, materiais (livros infantis, bonecas, pano africano, barro e crochê) e exposições.</p> <p>-Projektor multimídia e caixa de som.</p> <p>-Papel, fita adesiva e canetas coloridas.</p>
Estudar as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, analisando sua aplicação no contexto da educação infantil.	<p>Etapa 2 – Formação: Estudo das Leis e Conceitos</p> <p>-Leitura e discussão das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 no contexto da educação infantil.</p> <p>-Debate mediado sobre racismo estrutural, representatividade e práticas pedagógicas antirracistas na educação infantil.</p>	
Refletir sobre situações cotidianas de discriminação e estratégias de enfrentamento no ambiente educativo. -Planejar ações pedagógicas e de convivência que promovam o respeito, o pertencimento e a valorização das diferenças entre as crianças.	<p>Etapa 3 – Avaliação e Síntese</p> <p>-Roda de conversa entre os profissionais sobre aprendizados e desafios durante o projeto.</p> <p>-Registro em diário coletivo com o tema: “Como estamos construindo nossa escola antirracista?”</p>	

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

As atividades propostas foram distribuídas em três momentos. Mas, antes de iniciar, um painel sobre consciência negra, com livros literários infantis e bonecas pretas foi colocado no pátio da escola para a equipe, crianças e familiares observarem. Algo intencional para que todos pudessem interagir e refletir sobre a temática antirracista.

As rodas de conversa aconteceram em uma sala da escola, ambientada com tecidos africanos, livros literários, bonecas pretas de pano/plástico, escultura de barro, crochê e com música ambiente com temas da diversidade e africanas. Foram colocadas cadeiras para que os participantes se sentassem em roda.

A equipe escolar (gestora, coordenadora, docentes, auxiliares, agentes de serviços gerais e vigilantes) ao entrar na sala observaram e já começaram a interagir uns com os outros sobre os objetos expostos na sala, especialmente comentando acerca das bonecas pretas. Entre as falas: “Bonecas pretas são poucas na prateleira da loja”; “Essas bonecas são mais baratas”, “A primeira boneca preta da minha afilhada fui eu que comprei, ela amou!”. Além disso, folhearam alguns livros infantis e ao ouvirem as músicas, cantaram.

A equipe escolar acompanhou atentamente os vídeos e as explicações, participando ativamente por meio de observações e contribuições baseadas em seus relatos de experiências e vivências profissionais e pessoais. O primeiro impacto ocorreu durante a apresentação do mapa da África e das informações sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, momento em que todos permaneceram em silêncio e demonstraram grande atenção, evidenciando o desconhecimento prévio sobre o continente africano.

Na roda de conversa sobre as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, constatou-se que nenhuma das professoras as conhecia. Entretanto, ao discutir racismo estrutural, representatividade e práticas pedagógicas antirracistas, emergiram diversos relatos de preconceito vivenciados ou presenciados nos contextos escolar e familiar, como falas discriminatórias, preferências por crianças brancas, ausência de personagens negros em atividades escolares e negação da identidade negra. Em relação às práticas pedagógicas, as professoras destacaram o esforço em acolher todas as crianças, especialmente nos momentos de cuidado, como ao pentear os cabelos.

Em seguida, foi proposta a reflexão a partir da pergunta norteadora: “*Como podemos construir uma escola verdadeiramente antirracista?*”. Para esse momento, foram distribuídos papéis e canetinhas, e os participantes foram convidados a registrar, de forma livre, palavras e ideias que associavam à temática.

Não houve dificuldades na realização da atividade, uma vez que, espontaneamente, emergiram termos como conscientização, conhecimento, respeito, igualdade, entre outros, destacando-se a palavra conscientização como a mais recorrente. Como culminância da atividade, as palavras e registros produzidos foram colados em um painel coletivo, que ficou exposto na escola, materializando o compromisso do grupo com ações pedagógicas e de convivência voltadas ao respeito, ao pertencimento e à valorização das diferenças.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

A execução do projeto evidenciou aprendizados significativos junto à equipe escolar, reafirmando a relevância da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na Educação Infantil. Os participantes relataram não possuir formação específica sobre ERER, nem conhecimento sistematizado acerca da história e cultura africana e afro-brasileira ou das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Ainda assim, reconheceram a presença do racismo estrutural no cotidiano escolar, familiar e social, a partir de experiências compartilhadas nas rodas de conversa.

No âmbito das práticas pedagógicas, embora as professoras atuem com base nos princípios do educar, cuidar e acolher, constatou-se a ausência de uma abordagem intencional e sistematizada voltada à ERER. Atividades como brincadeiras, músicas, jogos e leitura de histórias já integram a rotina escolar, porém foi consensual a necessidade de que a cultura africana e afro-brasileira seja trabalhada de forma contínua, e não restrita a datas comemorativas.

As discussões e dinâmicas realizadas apontaram a formação continuada como principal demanda, destacando que a construção de uma escola antirracista requer o envolvimento de todos os profissionais. Apesar de desenvolvido em poucos encontros e com participação parcial da equipe, o projeto foi avaliado como formativo e mobilizador, promovendo reflexões, trocas de experiências e indícios de mudança nas concepções e práticas pedagógicas.

Conclui-se que o projeto contribuiu para o fortalecimento de uma consciência coletiva acerca da importância da diversidade étnico-racial na Educação Infantil, reafirmando que o diálogo sobre ERER é fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais justas, acolhedoras e comprometidas com uma educação antirracista desde a primeira infância.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- CAVALCANTE, Kellison Lima. A escola e a desconstrução do racismo: a necessidade de uma educação antirracista. **Cadernos Cajuína**, [S.L.], v. 9, n. 6, p. 1-16, dez. 2024.
- PAULA, Luciana Dantas de; BRANCO, Angela Uchoa. Desconstrução de preconceitos na escola: o papel das práticas dialógicas. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 39, p. 1-12, 2022.

BELEZA DA DIVERSIDADE: experiências com literatura infantil negra e valorização da identidade na Educação Infantil do CMEI Lúcia Maria Bayma Araújo, Codó/MA

Cristiane Portela de Sousa¹

Igor Carvalho Santos²

Irenice de Oliveira Silva³

Josélia da Silva dos Santos⁴

Maria de Lourdes Marinho Queiroz⁵

1 Graduada em Licenciatura em Pedagogia (UEMA), Professora da Educação infantil em Codó-MA, Contato: cristianeportela1002@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/6050059449228060>

2 Mestrando em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA), Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Investigações Afro-brasileiras (GIPEAB/UFMA), UFMA, Câmpus Dom Delgado. Contato: igor.carvalho@ufma.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2048218145550241>

3 Especialista em Língua Portuguesa e Matemática das séries iniciais ao ensino fundamental (UFMA), Professora da Educação infantil em Codó-MA. Contato: irenicedeoliveira7@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8386825607047974>

4 Especialista em ciências humanas e sociais aplicadas e o mundo do trabalho (UFPI), Graduada em Licenciatura em Ciências Humanas/História (UFMA), Professora dos anos finais do ensino fundamental e médio de Codó-MA. Contato: jhosy.silvasantos@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7905728958514022>

5 Graduada em Licenciatura em Pedagogia (UEMA), Professora da Educação infantil em Codó-MA. Contato: queiroz_67@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5901283759349438>

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência apresenta os resultados do projeto “A Beleza da Diversidade: literatura infantil negra e valorização da identidade”, realizado no CMEI Lúcia Maria Bayma Araújo, escola pública municipal localizada em Codó/MA. O projeto foi realizado com crianças de 5 anos, das turmas de Pré-Escola, nos dias 18 e 19 de novembro de 2025, desenvolvido como parte das atividades do Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, uma iniciativa do Colégio Universitário (Colun) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

A proposta surgiu a partir da observação, no cotidiano escolar, de que algumas crianças apresentavam dificuldades de autoaceitação relacionadas ao tom de pele e às características do cabelo. Diante dessa realidade, identificou-se a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas que contribuíssem para o fortalecimento da identidade e da autoestima das crianças negras, bem como para a promoção de uma educação antirracista desde a Educação Infantil.

O assunto central do projeto foi a valorização da diversidade étnico-racial por meio da literatura infantil negra. A iniciativa se justifica pela importância da escola atuar de forma intencional no enfrentamento ao racismo e aos estereótipos, promovendo o respeito às diferenças e a construção de identidades positivas (Cavalleiro, 2001). Trata-se de um tema relevante tanto para a escola quanto para a comunidade, pois contribui para a formação de sujeitos mais conscientes, respeitosos e empáticos.

O projeto dialoga com o currículo da Educação Infantil, especialmente com os campos de experiências relacionados à escuta, fala, pensamento e imaginação, traços, sons, cores e formas, e o eu, o outro e o nós, conforme orientações da BNCC. Está fundamentado na Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2003; Brasil, 2004).

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES	RECURSOS
Valorizar a identidade negra, fortalecer a autoestima, comunicação, afetividade e diversidade cultural e étnico-racial.	Musicalização com a canção <i>Negrinha Sim</i> (versão infantil).	Caixa de som e celular.
Promover o reconhecimento e a valorização da identidade negra, bem como a autoestima por meio da literatura infantil, mostrando a beleza, ancestralidade, características físicas através das ilustrações.	Leitura e contação de história compartilhada.	Livro: <i>Negrinha Sim</i> .
Estimular o desenvolvimento cognitivo emocional desenvolvendo a imaginação, criatividade, transformando a narrativa em uma vivência multis sensorial e participativa, facilitando a aprendizagem.	Dramatização da História	Aventais Personalizados.
Promover o autorreconhecimento e a reflexão sobre si mesma e através da própria imagem.	Dinâmica do Espelho	Espelho

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

No primeiro dia, realizou-se um momento de acolhida e sensibilização. Iniciou-se com uma roda de conversa sobre o conceito de beleza negra, seguida da apresentação da música “Negrinha, Sim!”, de autoria de Renato Gama. Em seguida, ocorreu a leitura dialogada da obra de literatura infantil *Negrinha, Sim!* (Gama, 2023), mediada pelas professoras cursistas, com perguntas disparadoras como: “O que você mais gostou nos personagens?”, “Eles lembram alguém da sua família?” e “O que você mais gosta em você?”.

Iniciamos a leitura com as crianças em círculo. Apresentamos o nome do autor do texto e da ilustradora, destacando a importância das imagens e das páginas iniciais da obra. Em seguida, realizamos a leitura compartilhada, que narra a história de uma menina negra feliz com seus traços físicos, como cabelos, olhos e lábios, valorizando sua identidade. Após a leitura, as crianças foram convidadas a comentar sobre a história, relatando o que mais gostaram e o que lhes chamou atenção, favorecendo a expressão de ideias, sentimentos, a imaginação e a interação coletiva.

Em seguida, foi proposta uma atividade lúdica em que as crianças receberam desenhos para colorir livremente, escolhendo cores e traços conforme sua

imaginação. Esse momento favoreceu a expressão da criatividade e o respeito às diferenças. As atividades do primeiro dia tiveram duração de, aproximadamente, quatro horas, considerando os tempos de acolhida, diálogo e produção.

No segundo dia, deu-se continuidade às ações com atividades vivenciais. Foram realizados penteados em algumas crianças, valorizando diferentes tipos de cabelos, seguidos da dramatização da música “Negrinha, Sim!”, com o uso de aventais personalizados confeccionados pelas educadoras.

Nessa atividade, foram realizados diferentes penteados nas crianças, incluindo o penteado em destaque na história trabalhada. Durante a ação, dialogou-se sobre a importância dos diversos tipos de penteados, especialmente as tranças, que fazem parte da cultura africana e afro-brasileira e são utilizadas em diferentes partes do mundo. A atividade possibilitou refletir sobre os penteados como formas de expressão da beleza, da identidade, do cuidado e da proteção.

Por fim, as crianças foram convidadas a se observar no espelho e refletir sobre suas próprias características. Ao olhar o próprio reflexo, cada criança foi estimulada a dizer algo bonito sobre si, promovendo o autoconhecimento, a autoestima e a valorização da identidade.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

Durante a realização do projeto, observou-se uma participação ativa e significativa das crianças em todas as atividades propostas. Momentos como a contação de histórias, a pintura, a dramatização e, especialmente, a dinâmica do espelho, evidenciaram o envolvimento, a curiosidade e a construção de uma percepção mais positiva sobre si mesmas.

Os principais impactos observados foram o fortalecimento da autoestima, a redução de falas estereotipadas e o aumento do respeito às diferenças entre as crianças. Houve também retorno positivo das famílias, que destacaram a importância de mais ações voltadas à valorização da identidade negra no ambiente escolar, bem como a necessidade de ampliar o acervo de livros com essa temática.

Entre os desafios, destaca-se o curto tempo de execução do projeto, restrito a dois dias, o que reforça a necessidade de que práticas antirracistas sejam contínuas e permanentes na Educação Infantil e não apenas em datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra.

Conclui-se que a literatura infantil negra é uma potente ferramenta pedagógica para a construção de identidades positivas e para o fortalecimento de práticas educativas antirracistas. A experiência vivenciada no CMEI Lúcia Ma-

ria Bayma Araújo demonstra que, desde a infância, é possível promover uma educação comprometida com o respeito, à diversidade e à justiça social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.

CAVALLEIRO, E. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. Selo Negro Edições, 2001.

GAMA, R. **Negrinha, sim!** Ilustrações de Bárbara Quintino. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023

BRINCADEIRAS E IDENTIDADE: uma proposta de educação antirracista para a educação infantil

Nádia Cilene de Abreu Ferreira¹

Cleydiane Cristina dos Santos Rodrigues Feitosa²

INTRODUÇÃO

Sabemos que o racismo estrutural que existe no Brasil é avassalador, violentando, principalmente, crianças da periferia. Tornando desafiador para os/as docentes acolherem e amenizarem o sofrimento de crianças na primeira infância, em função de seu pertencimento étnico-racial. Confessamos que ficamos profundamente abaladas ao ouvirmos relatos de uma criança que se considerava feia por causa da cor da sua pele. Desde então, procuramos estudar mais a respeito da educação antirracista, para intervenção mais qualificada.

A desvalorização da identidade negra na infância se manifesta em sofrimentos e baixa autoestima e é um problema que exige combate imediato. É fundamental que as crianças entendam suas origens e não se sintam envergonhadas, muito menos cresçam negando ou odiando as suas raízes por causa de sua cor. É importante que aprendam sobre sua história e ancestralidade para

1 Graduada em Pedagogia (UFMA, 2022) e em História Bacharelado (UFMA, 2003). Professora da Educação Básica – SEMED -São Luís. Contato: nadia25abreu@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/132257315620535>.

2 Doutoranda em Ensino de História (PPGHIST/UEMA). Mestre em História (PPGHIST/UEMA). Professora da Educação Básica- SEMED/São José de Ribamar. Contato: cleydianecristina@gmail.com, Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7223426855212470>.

que sintam orgulho e a defendam. Para tanto, promover o reconhecimento e a apropriação da herança cultural é crucial para a formação de uma autoestima positiva na educação infantil.

Nesse texto vamos relatar a execução do projeto “Educação Antirracista: brincadeiras, literatura e personagens afro-brasileiros na Educação Infantil”, na Unidade de Educação Básica Odylo Costa Filho, no bairro Alto da Esperança, em São Luís-MA. O público-alvo foi formado por 18 crianças de 4 a 5 anos, da turma do Infantil I-B.

O objetivo foi promover uma educação antirracista para crianças de educação infantil, de forma lúdica a fim de desenvolver a identificação, o reconhecimento e a valorização da cultura africana e afro-brasileira, através de brincadeiras, literatura e personagens negras e negros. Como, também, demonstrar aspectos culturais da ancestralidade africana por meio da educação antirracista, desenvolvendo nas crianças o sentimento de pertencimento à cultura negra, a partir da interação com a diversidade cultural afro-brasileira e africana.

O projeto abrangeu os seguintes campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018): O eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos e, escuta, fala, pensamento e imaginação. As leis e diretrizes que dão base ao projeto são as leis nº 10.639/03 e 11.645/08, como ainda a Base Nacional Comum Curricular e a Resolução CNE/CP nº 1/2004.

Realizamos as atividades propostas conforme a tabela abaixo:

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES	RECURSOS
Estabelecer uma conexão de reconhecimento e identidade entre as crianças e os personagens dos livros.	Rodas de conversa	Livros paradidáticos.
Compreender aspectos de resistência da cultura africana, por meio das brincadeiras.	Exibição de vídeo e rodas de conversa.	Vídeos e caixa de som.
Desenvolver o sentimento de pertencimento à cultura africana através das artes visuais e habilidades manuais.	Confecção das bonecas Abayomis.	Tecidos: chita, viscose e TNT. Tesouras.
Utilizar o corpo intencionalmente para conhecer e praticar brincadeiras africanas.	Divisão da turma para execução das brincadeiras.	Vídeo de brincadeiras moçambicanas e da brincadeira terra-mar; giz de cera preto e caixa de som.

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

Realizamos rodas de conversa sobre histórias com personagens negros ou de autores negros, com o intuito das crianças se reconhecerem nas ilustrações dos livros e compreenderem que as pessoas têm vários tons de cor de pele e não há uma cor de pele, ou tipo de cabelo ideal ou “bonito”, parafraseando as crianças.

As rodas representaram um momento de participação democrática, pois havia a votação da leitura do dia, a escuta ativa, o reconto e as apreciações da história. Logo após, as crianças representavam as histórias através de desenhos em seus cadernos. Conversamos sobre as belezas e diversidades da cultura africana. Essas atividades duravam em média 2h por dia, para que todas as crianças participassem.

Todas as atividades propostas foram desenvolvidas mediante muito diálogo e participação da turma na organização da sala. Não houve participação da comunidade, em função do tempo curto de aplicação do projeto. Uma ampliação do projeto ensinaria participação de toda a comunidade escolar.

Na oficina de Abayomis, assistimos a vídeos sobre a história das bonecas Abayomis, depois houve a roda de conversa, que durou cerca de 1:30min. Em seguida, cortamos os tecidos para fazê-las, o que levou em torno de 2h. No outro dia, iniciamos a confecção das bonecas, cerca de 2h. Utilizamos mais um dia para a conclusão.

Na atividade com brincadeiras africanas, apreciamos vídeos sobre o assunto e as crianças escolheram brincar de “Terra mar”, com música³, o que torna mais complexa a brincadeira, pois, para acompanhar a música, as crianças precisam pular de um lado para o outro de acordo com o ambiente em que cada animal citado na canção vive. Em seguida, realizamos a atividade de recorte e colagem dos animais em seus respectivos ambientes.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

Em relação ao aprendizado e aos impactos causados pela ação do projeto, houve notória mudança de pensamento. As crianças participaram ativamente das propostas apresentadas, reconhecendo e identificando-se com os personagens negros apresentados nas rodas de conversa, aprendendo e respeitando as diferenças. Em relação ao sentimento de pertencimento, as atividades propos-

³ A canção segue no link: https://www.youtube.com/watch?v=vnFhZOG9m18&list=RDvnFhZOG9m18&start_radio=1

tas contribuíram na percepção de si enquanto crianças negras. Elas passaram a fazer autorretratos com maior percepção de si mesmas, com ancestralidade negra, uma vez que desenham também suas famílias da cor que realmente são.

Quanto ao vocabulário, elas aprenderam que utilizamos diversas palavras de origem africana, como: denگو, mingau, maxixe, berimbau, maracatu, farofa, dendê, batuque, vatapá, zumbi, banguela, moleque etc. As crianças ficaram surpresas e alegres com essa novidade. Compreenderam que existem muitas brincadeiras divertidas de origem africana e a preferida da turma foi Terra-mar, que passaram a brincar diariamente.

As crianças aprenderam que não existe uma “cor de pele”, mas diversas, porque cada pessoa tem sua cor, baseada nas origens de sua família, na sua ancestralidade e que não há somente princesas de pele clara e cabelos loiros. Todas as pessoas devem ser respeitadas, independentemente de sua cor, porque todas constituem uma única raça, a humana, originariamente africana. Afinal, foi lá que encontraram o mais antigo fóssil humano: Lucy.

Se pretendermos ter uma sociedade mais justa e igualitária é essencial iniciar esse processo através da educação, na base, na educação infantil, em que ocorrem as primeiras conexões de aprendizagem significativa e, conforme a BNCC, o início da formação da identidade.

LITERATURA UTILIZADA

CLARK, Karla. **Hoje a mamãe é você**. 2ª ed. Prestígio editorial. Rio de Janeiro. 2021.

FRAGATA, Cláudio. **A África que você fala**. 2ª. ed. Editora Globo. Rio de Janeiro. 2021.

GAMA, Renato. **Neguinha, sim!** 1ª. ed. Companhia das letrinhas. São Paulo. 2023.

GONÇALVES, Regina. **Ubuntu, Madiba**. 1ª ed. Tempo de ler. Rio de Janeiro. 2021.

JORAS, Gisele. **Cadê o Cadu?** Conrad editora. São Paulo. 2021.

JORAS, Gisele. **Sol, lua e o menino sem apelido**. IBEP. São Paulo. 2021.

KREBS, Laurie. **Um safari na Tanzânia**. 1ª ed. Moitará. São Paulo. 2021.

LIMA, Graça. **Cadê?** 4ª ed. Ediouro publicações de lazer e cultura. São Paulo. 2021.

MASSARANI, Mariana. **Adamastor, o pangaré**. Terras Bonsucesso. São Paulo.

2020.

MCQUINN, Anna. **Lulu lê para o Zeca**. FFW. 2ª edição. Rio de Janeiro. 2022

MONTEIRO, Paloma. **Os mil cabelos de Ritinha**. 3ª.ed.São Paulo. Semente editorial.2021

RAMPAZO, Alexandre. **A cor de Coraline**. 1ª ed. Lendo e aprendendo. Rio de Janeiro. 2018.

ROSA, Sônia. **Antônia quer brincar**. 2ª.ed. Pallas míni. Rio de Janeiro. 2021.

ROSA, Sônia. **Nilo e as águas**. 1ª, ed. Sonhos e letras. Niterói. 2021.

STARLING, Iriam. **Esconde-esconde**. 2ª. ed. Editora EIS. Belo Horizonte. 2021.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018.

Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16/12/2025.

CAMPOS, Luanda Martins. **Literatura africana e afro-brasileira na educação infantil**. CAERER. Módulo VI. Material didático. São Luís: UFMA, 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1h96dSrAyCUbrSDgk7qQBUPjnua-b9o5/view?usp=sharing>. Acesso em: 5 jan. 2026.

EXPLORANDO CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM AFRO:

Um relato de experiência na pré-escola da UEB Primavera

Milanya Caminha Silva¹

Raiana Barbosa de Oliveira Souza²

Alyne da Silva e Silva³

Cleydiane Cristina dos Santos Rodrigues Feitosa⁴

INTRODUÇÃO

A elaboração do projeto “Brincando e Aprendendo sobre a Cultura Afro-Brasileira na Escola” surgiu a partir de observações realizadas na turma do Infantil I da Unidade de Educação Básica (UEB) Primavera, em São Luís – MA, onde foram identificadas situações de autonegação, comentários depreciativos

1 Graduada em Pedagogia. Esp. Em Psicopedagogia. Professora. Contato: mila_nya24@hotmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6114287717279637>

2 Graduada em Pedagogia. Esp. Em Psicopedagogia. Professora. Contato: raianaboliveira@gmail.com Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6364922681751101>

3 Graduada em Serviço Social (FACAM), Mestranda em Educação (UFMA); Tutora do Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-raciais na Educação Infantil (COLUN/UFMA). Contato: 03silvaalyne@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7562260241546338>.

4 Doutoranda em Ensino de História (PPGHIST/UEMA). Mestre em História (PPGHIST/UEMA). Professora da Educação Básica- SEMED/São José de Ribamar. Contato: cleydiane-cristina@gmail.com, Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7223426855212470>.

e reprodução de estereótipos raciais entre as crianças. Esses indícios, discutidos por Cavalleiro (2000), Munanga (2005) e Gomes (2017), evidenciam a necessidade de práticas antirracistas permanentes na Educação Infantil. Assim, o projeto tem como eixo central a valorização da cultura afro-brasileira, objetivando promover experiências educativas que valorizem a identidade, o pertencimento e a cultura afro-brasileira no cotidiano escolar das crianças da Educação Infantil da UEB Primavera, em São Luís-MA.

Sua implementação se tornou necessária diante da baixa representatividade negra nos materiais pedagógicos, no currículo e nas práticas cotidianas. Realidade que impacta diretamente a autoestima e as relações sociais das crianças, sobretudo em uma comunidade majoritariamente negra. A proposta dialoga com os Campos de Experiências da Educação Infantil (Brasil, 2018), garantindo os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para as práticas de diversidade. Está fundamentada em legislações que orientam o compromisso com a igualdade racial, como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), a LDB nº 9.394/1996, a BNCC (Brasil, 2018), o Plano Nacional de Educação e as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004). O quadro abaixo sintetiza as principais atividades desenvolvidas.

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES	RECURSOS
Identificar repertórios culturais; selecionar materiais e obras.	Estudo, observação, e escuta das crianças.	Livros, artigos e legislação.
Desenvolver identidade positiva, reconhecer ancestralidade africana e valorizar referências negras.	Apresentação do projeto, Mapa das Origens, Personalidades Negras, Oficina Abayomi.	Espelhos, papel, tintas, fotografias, retalhos e cola.
Explorar expressões artísticas, literárias e corporais relacionadas à cultura afro-brasileira e africana.	Oficina de máscaras, histórias afrocentradas, “Meu Pé de Baobá”, brincadeiras africanas.	Tecidos, cola, argila, livros, papel, lápis, bambolês e TNTs.
Valorizar manifestações culturais afro-brasileiras por meio da música, dança, grafismos e culinária.	Pintura Afro, Breakdance, Tambor de Crioula, Cozinha Experimental.	Tintas, pincéis, tambores e ingredientes.
Refletir aprendizagens, registrar processos e socializar vivências com a comunidade.	Avaliação, socialização e exposição final.	Registros das crianças.

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

O projeto foi desenvolvido ao longo de sete semanas com crianças do Infantil I da UEB Primavera, em encontros de 2 a 3 horas diárias, orientados pela metodologia do trabalho por contextos investigativos, que toma as experiências reais das crianças como eixo para aprendizagens significativas. As ações articularam vivências estéticas, sensoriais, corporais e lúdicas, integrando os campos de experiências, garantindo intencionalidade pedagógica.

Em outubro, realizou-se um diagnóstico com estudos e observação participante. Foi feita a leitura de história “Cabelindo” (Lilyan Teles) com o uso de espelhos e paletas de cores, promovendo conversas sobre identidade e pertencimento, em que as crianças analisaram seus traços, compartilharam histórias familiares e registraram impressões, sempre com mediação docente. Realizamos ainda oficinas culturais: construção do Mapa das Origens, confecção de máscaras africanas, apresentação de personalidades negras e produção das Abayomis. Cada oficina durou cerca de 2 horas. As atividades fortaleceram a expressão artística, reconhecimento da ancestralidade e integração entre linguagens.

Em novembro de 2025, as experiências literárias e corporais ampliaram o repertório cultural: contação de histórias afrocentradas, escultura “Meu Pé de Baobá” e brincadeiras africanas. As professoras atuaram organizando materiais, garantindo segurança e estimulando narrativas emergentes. Atividades como o Ateliê de Pintura Afro, a Vivência de Breakdance e o Tambor de Crioula aprofundaram a compreensão estética e corporal das crianças, com mediação voltada à participação de todos e incentivo à expressão identitária. Desenvolvemos, ainda, experiências com preparo do vatapá afro-brasileiro, permitindo aprendizagens sensoriais e diálogo sobre ancestralidade e cultura alimentar.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

A experiência desenvolvida ao longo do projeto evidenciou aprendizagens significativas entre as crianças, especialmente no que diz respeito à valorização da identidade, ao respeito às diferenças e à ampliação do repertório cultural. Como prova dessas aprendizagens, observou-se maior participação nas rodas de conversa, redução de comentários depreciativos, reconhecimento positivo de características físicas, além de maior criatividade nas produções artísticas, nas dramatizações e nas brincadeiras inspiradas em elementos da cultura afro-brasileira.

Como lembra Munanga (2005, p. 18), “não se nasce negro, torna-se negro na medida em que se toma consciência da própria condição e se assume uma história e uma cultura”. No contexto da Educação Infantil da UEB Primavera, as ações se alinharam às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), que orientaram o trabalho pedagógico a partir do campo de experiências “O eu, o outro e o nós”, promovendo a convivência, a empatia e o reconhecimento mútuo. Além disso, cumpre-se o que estabelecem as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que determinam o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, bem como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2009).

Os impactos também alcançaram aos/às educadores/as, que passaram a refletir sobre a necessidade de integrar práticas antirracistas ao currículo de forma contínua. Entre as famílias, a devolutiva foi positiva, sobretudo durante a exposição final, quando relataram que as crianças levaram as conversas sobre identidade e ancestralidade para casa, indicando mudanças de pensamento e ampliação da consciência racial. Frisamos alguns desafios e críticas construtivas, dentre eles, a escassez de materiais pedagógicos representativos disponíveis na escola, o que demandou criatividade na produção de recursos e busca por referências alternativas.

Carneiro (2003) complementa essa reflexão ao defender que a luta antirracista passa pelo reconhecimento da subjetividade negra e pela reconstrução de uma autoestima historicamente negada. Assim, cada brincadeira, cada canção e cada gesto de acolhimento tornam-se oportunidades de afirmação e reconstrução simbólica.

A experiência evidenciou que práticas pedagógicas fundamentadas na cultura afro-brasileira fortalecem vínculos, ampliam repertórios e contribuem para o desenvolvimento de identidades positivas desde a primeira infância. Assim, é possível e necessário transformar o currículo em um espaço vivo de afirmação, diversidade e respeito, inspirando outras escolas e educadores a adotarem metodologias semelhantes. A principal conclusão é que a educação antirracista precisa ser um compromisso pedagógico contínuo, que requer intencionalidade, estudo, sensibilidade e participação da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16/12/2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, nº 9.029, de 13 de abril de 1995, nº 7.347, de 24 de julho de 1985, e nº 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**. seção 1, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. 9. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MOURA, Eliany. SILVA, Milanya. **Registro fotográfico das atividades do projeto, “Brincando e aprendendo sobre a cultura afro-brasileira na pré-escola”**. Google Fotos, 2025. Disponível em: Acesso em: <https://photos.app.goo.gl/ekDzi-MjCugR4wDAT8>. Acesso em: 12 dez. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MÃOS NA MASSA, OLHAR NO PASSADO: releitura das fachadas históricas de São Luís na linguagem ancestral Adinkra

Nathallia Cristinny Cerqueira Matos¹
Cleydiane Cristina dos Santos Rodrigues Feitosa²

INTRODUÇÃO

A ideia para este projeto surgiu da observação de uma necessidade pedagógica central na Unidade de Educação Básica (UEB) Santa Clara Infantil, localizada em São Luís-MA, a saber: a desconexão entre o reconhecimento do patrimônio cultural e arquitetônico da cidade e a valorização efetiva da herança africana que o constitui.

Apesar de São Luís ser reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) pelo seu casario colonial, notamos que a percepção das crianças da Educação Infantil sobre sua identidade local era, frequentemente, incompleta e superficial, falhando em integrar o legado africano como um elemento de sabedoria e força.

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA (2008). Professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de São Luís, Maranhão. Contato: nathalliacelular@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4496350657935653>.

2 Doutoranda em Ensino de História (PPGHIST/UEMA). Mestre em História (PPGHIST/UEMA). Professora da Educação Básica- SEMED/São José de Ribamar. Contato: cleydianecristina@gmail.com, Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7223426855212470>.

Este relato de experiência pedagógica descreve o desenvolvimento do projeto “Mãos na massa, olhar no passado: releitura das fachadas históricas de São Luís na linguagem ancestral Adinkra”. Uma iniciativa concebida para a Educação Infantil com o objetivo de conectar a rica história arquitetônica da cidade à sua profunda ancestralidade africana.

O projeto foi implementado com as crianças da turma Infantil II, inseridas na faixa etária de 5 a 6 anos de idade. O foco central é a valorização da ancestralidade e cultura afro-brasileira e africana por meio da releitura criativa do patrimônio arquitetônico de São Luís, utilizando os Símbolos Adinkra.

A motivação principal foi a necessidade de promover o reconhecimento positivo da contribuição africana na comunidade escolar, combatendo preconceitos e reforçando a autoestima e o pertencimento das crianças afro-brasileiras.

Buscamos transformar o espaço urbano em um recurso pedagógico ativo, ligando a estética das fachadas à sabedoria ancestral africana. O problema central identificado foi a percepção incompleta da identidade local, em que a herança africana é invisibilizada ou superficialmente tratada em relação ao patrimônio colonial. Para a escola e a comunidade, é crucial discutir e mudar esta situação real, estimulando o pertencimento, o respeito à diversidade e a consciência histórica desde a primeira infância, transformando o legado africano em um potente recurso de linguagem e sabedoria.

O projeto está solidamente ancorado em diretrizes curriculares que visam o desenvolvimento da consciência histórica, o apreço estético e o respeito à diversidade. O projeto é regido pela Lei nº 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, orientando a prática docente para a consolidação da identidade ancestral.

Ao estabelecer uma ponte entre a linguagem visual ancestral da África (Símbolos Adinkra) e o patrimônio material de São Luís, este projeto visa não apenas enriquecer a percepção estética das crianças, mas, sobretudo, cumprir o papel social da escola na formação de indivíduos conscientes, empáticos e orgulhosos de sua rica e complexa herança étnico-cultural.

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES	RECURSOS
Reconhecer o patrimônio arquitetônico de São Luís como um espaço de memória e história.	Leitura; Roda de conversa: localizando nossas raízes. Brincadeira: quebra-cabeça do mapa mundi; Apresentação de imagens do centro histórico. Exploração e pintura de imagens.	Livro: “São Luís- história e azulejos”; Quebra-cabeça; Imagens de azulejos e fachadas de São Luís.
Valorizar a matriz africana presente na cultura maranhense, utilizando os Símbolos Adinkra.	Roda de conversa: o que sabemos sobre a África? Montagem de painel no quadro da turma; Apresentação de símbolos Adinkra; Jogo da memória.	Quadro branco; Fita gomada; Imagens recortadas; Mapa para colorir; Imagens para colorir; Imagens dos símbolos e Textos sobre os símbolos.
Desenvolver a criatividade, a imaginação e a expressão artística das crianças através da releitura de formas.	Votação: escolha de símbolos; Produção coletiva: esculturas em massa de modelar, desenhos e pinturas.	Quadro branco e pincel; Imagens para colorir aumentadas; Massa de modelar; Canetas hidrográficas e Giz de cera.

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

As atividades propostas foram realizadas ao longo de 7 (sete) dias letivos. O processo ocorreu na turma matutina do Infantil II da UEB Santa Clara Infantil, escola localizada na periferia de São Luís-MA. As crianças contempladas pelas ações do projeto estão na faixa etária de 5 a 6 anos. O grupo é composto por 22 alunos. As intervenções foram executadas ainda no primeiro horário das aulas (entre 8h e 9:30h), antes do horário do lanche, aproveitando o maior nível de concentração das crianças.

Foram realizadas as seguintes ações pedagógicas:

- **18/11:** Acolhida para o momento de leitura com canção; leitura do livro: “São Luís - história e azulejos”. O livro trata sobre a história da cidade, revelando suas influências culturais diversas. Em seguida, foi feita uma roda de conversa, com a intenção de localizar nossas raízes, com questionamentos sobre as localizações geográficas de São Luís, Brasil e os continentes africano e europeu. Identificamos que a maioria das crianças já possuía um bom repertório sobre o tema. Prosseguimos com a brincadeira coletiva: quebra-cabeça do mapa-

-múndi, com o intuito de localizar geograficamente nossa cidade e suas raízes étnico-raciais. Oportunidade para exercitar a colaboração e o trabalho em equipe.

- **19/11:** Retomamos um tema trabalhado anteriormente: as fachadas históricas de São Luís, com ênfase em seus azulejos. Foram usadas imagens reais e de azulejos para escolha e coloração das crianças, enquanto conversamos sobre as pessoas que trabalharam para construir nosso acervo histórico. Nesta etapa, as crianças expressaram sua criatividade através das cores, explorando formas, simetria e padrões.
- **21/11:** Aqui iniciamos com uma roda de conversa instigada pela seguinte pergunta: o que sabemos sobre a África? Foi montado um painel no quadro da turma com imagens escolhidas em casa, junto aos responsáveis. As crianças falaram especialmente sobre a natureza presente no continente africano, destacando filmes e animações com este tema. Aproveitamos para tratar a respeito das semelhanças e diferenças físicas entre nós e as pessoas observadas nas imagens, enfatizando a beleza singular de todas.
- **24/11:** Neste momento, os símbolos da linguagem Adinkra e seus respectivos significados foram apresentados. A turma participou de forma ativa, especialmente do jogo da memória, em que foram destacadas a importância desta linguagem ancestral. Este momento foi encerrado com a coloração de símbolos Adinkras variados.
- **25, 26 e 28/11:** Vivenciamos uma votação para escolha dos símbolos que seriam trabalhados de forma mais profunda. A turma elegeu o “Akoma” e o “Duafe” para as futuras produções. Então, foram trabalhadas em um primeiro momento, pequenas montagens coletivas com massa de modelar e, em seguida, desenhos e pinturas em painéis que reproduzem nosso centro histórico, executados com a ajuda da inteligência artificial. Cada criança presente teve oportunidade de colaborar com sua criatividade, sendo as obras expostas na turma

Os responsáveis pelas crianças auxiliaram no momento da escolha e recorte de imagens participantes do mural e quadro e, ao final do projeto, foram convidados a apreciar os trabalhos realizados, após uma breve explanação da professora sobre as ações realizadas. O mesmo ocorreu com as demais turmas da escola: seus alunos e respectivas professoras tiveram a possibilidade de admirar as atividades práticas desenvolvidas.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

O projeto trouxe ganhos variados às crianças. O tema da valorização étnico-racial foi abordado de forma muito natural e tranquila por ser algo presente em momentos pedagógicos ao longo do ano letivo. Com estas ações foram reforçadas a autoestima e identidade, a fim de combater a discriminação e o preconceito. As crianças superam a percepção incompleta e superficial do patrimônio de São Luís, entendendo que o casario colonial da cidade é inseparável da herança africana que o constitui. Este pode ter sido o passo inicial para que o espaço urbano seja reconhecido enquanto recurso pedagógico ativo desde a primeira infância. Deste modo, o projeto atende ao papel social e legal da escola ao integrar o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, consolidando a identidade ancestral de forma prática e significativa.

Em relação aos símbolos Adinkra, estes foram transformados em recurso pedagógico de linguagem e sabedoria, permitindo que as crianças os utilizem para a releitura criativa, desenvolvendo sua capacidade expressiva e simbólica.

A proposta de “releitura das fachadas” com os símbolos ancestrais Adinkra estimula a criatividade e a expressão artística das crianças através da manipulação de formas, cores e significados. De modo geral, o projeto foi bem aceito pela comunidade escolar e recebeu vários elogios. Acredito que as críticas foram positivas, especialmente em relação ao tamanho das imagens utilizadas, que poderiam ter sido maiores.

Podemos concluir, portanto, que o projeto, não apenas ensina sobre história, mas atua na formação integral das crianças, transformando a herança africana de um tema periférico em um fundamento de sua identidade e de seu repertório cultural, enquanto valoriza nosso acervo histórico local.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16/12/2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP

nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

SILVA, Alberto da Costa. **A África explicada aos meus filhos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2012.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

BRINCAR COMO RESISTÊNCIA: perpetuando a memória negra entre as infâncias

Mary Cidia Monteiro Sousa Costa¹

Rafaelle Aires Morais²

Cleydiane Cristina dos Santos Rodrigues Feitosa³

Alyne da Silva e Silva⁴

INTRODUÇÃO

O projeto “Identidade étnico-racial na educação infantil por meio da ludicidade” foi concebido a partir das reflexões vivenciadas no módulo IV: Currículo Intercultural e Afrocentrado no contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil - do Curso de Aperfeiçoamento em Educação

1 Esp. em Ludopedagogia e Educação Infantil pela Faculminas – MG; Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Contato: marycidia@hotmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7920968617102514>.

2 Esp. Educação Física e psicomotricidade pela Faculminas – MG; Graduada em Educação Física Licenciatura pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Contato: rafaelleamora@gmail.com, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8315950182027546>.

3 Doutoranda em Ensino de História (PPGHIST/UEMA). Mestre em História (PPGHIST/UEMA). Professora da Educação Básica- SEMED/São José de Ribamar. Contato: cleydianecristina@gmail.com, Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7223426855212470>.

4 Graduada em Serviço Social (FACAM), Mestranda em Educação (UFMA); Tutora do Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-raciais na Educação Infantil (COLUN/UFMA). Contato: 03silvaalyne@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7562260241546338>.

para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil - em diálogo direto com a prática docente na Escola Emília Ferreiro, escola comunitária situada no bairro Monte Castelo, em São Luís – MA.

No cotidiano escolar, tornou-se evidente a ausência de referências positivas da cultura negra nas brincadeiras e nas práticas corporais oferecidas às crianças, o que revelou a permanência do racismo estrutural e do apagamento histórico no contexto educativo, confirmando o que aponta Rufino (2019), sobre o apagamento das culturas negras no campo simbólico do brincar, quando brincadeiras de matriz africana não são reconhecidas como tal, ou são substituídas por modelos midiáticos globalizados. Esse processo está associado ao epistemicídio cultural que, historicamente, deslegitima saberes construídos por populações negras (Cunha Júnior, 2023).

Vale ressaltar que refletir sobre o brincar como expressão cultural permitiu compreender que as brincadeiras não são neutras: carregam memórias, valores, identidades e histórias (Kishimoto, 2006). Assim, o projeto teve como objetivo valorizar as brincadeiras de matriz africana enquanto práticas de resistência cultural e de afirmação das identidades étnico-raciais desde a infância. A proposta tornou-se ainda mais relevante ao observar que, muitas crianças apresentavam dificuldades em reconhecer positivamente sua identidade racial, utilizando classificações difusas sobre cor e pertencimento.

O desenvolvimento do projeto envolveu crianças das turmas Creche A, Creche B, Pré I e Pré II, além das turmas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, com idades entre 02 e 07 anos, entendendo que é na infância que se constroem as bases do respeito à diversidade. As ações dialogaram, principalmente, com a Educação Física, compreendida como componente curricular que articula corpo, movimento, ludicidade e cultura, mas também com outras áreas do currículo escolar, como História, Artes e Língua Portuguesa.

A realização do projeto se justificou pela necessidade de promover uma educação antirracista desde os primeiros anos de escolarização, contribuindo para a construção de uma escola mais inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade cultural presente em seu território e na história do povo brasileiro.

O principal problema observado foi a pouca visibilidade das contribuições da cultura negra nas práticas pedagógicas, especialmente no que se refere ao brincar, aspecto fundamental do desenvolvimento infantil. Esse problema é relevante para a escola e comunidade, pois impacta diretamente na formação da identidade cultural das crianças e na construção de uma educação que combata preconceitos e desigualdades raciais.

Por meio dos marcos legais ancorados nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Resolução CNE/CP nº 1/2004), que asseguram o direito das crianças ao brincar, à cultura e à valorização da diversidade, o projeto buscou provocar mudanças concretas nas práticas pedagógicas, reconhecendo o brincar como memória viva, linguagem da infância e instrumento de enfrentamento ao racismo no espaço escolar, fomentando a discussão e transformação para inserir de forma contínua e significativa, práticas pedagógicas que combatam o racismo e valorizem a cultura negra, promovendo o reconhecimento da ancestralidade, da corporeidade e da oralidade como saberes legítimos.

Teóricos da educação para as relações étnico-raciais como Gomes (2017) e Gonzalez (2020), destacam que a valorização das ancestralidades africanas na escola contribui para o fortalecimento da autoestima, do pertencimento e da construção de identidades positivas entre as crianças. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990) reafirmam o direito das crianças ao acesso à cultura, às expressões artísticas e às diferentes formas de brincar, reconhecendo a diversidade como elemento estruturante da formação cidadã.

Nesse sentido, projetos pedagógicos que incorporam brincadeiras, cantigas, histórias e gestualidades afro-referenciadas possibilitam vivências que integram oralidade, corporeidade, coletividade e ancestralidade, pilares das tradições africanas (Moura et al., 2021). As escolas, portanto, tornam-se espaços fundamentais para reconstruir narrativas, visibilizar saberes e promover uma educação antirracista desde as primeiras fases da escolarização.

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS / ATIVIDADES	RECURSOS
Valorizar brincadeiras tradicionais de matriz africana.	Planejamento coletivo e diagnóstico inicial.	Reuniões pedagógicas e rodas de conversa
Promover a construção da identidade étnico-racial.	Vivências lúdicas e corporais.	Espaços da escola, músicas, jogos e brincadeiras.
Estimular o respeito à diversidade cultural.	Festival de jogos e culminância.	Materiais pedagógicos e instrumentos musicais.

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

O projeto foi desenvolvido ao longo de seis aulas de Educação Física, envolvendo crianças de 2 a 7 anos, organizadas entre turmas das Creches A, B, Pré I, Pré II (educação Infantil) e os 1º e 2º anos (Ensino Fundamental). Inicialmente, realizou-se uma reunião com a equipe escolar na qual o projeto foi apresentado, bem como seus objetivos, justificativa e forma de execução. Após ser aceito por todos, com muito interesse, apoio e abertura para o desenvolvimento das ações propostas, apresentamos o planejamento, momento fundamental para alinhar expectativas e integrar o projeto ao cotidiano escolar.

Posterior a essa etapa, iniciamos as rodas de conversas, as quais permitiram que as crianças fossem ouvidas, para compreendermos seus conhecimentos prévios sobre identidade e cultura por meio das brincadeiras. As falas revelaram percepções limitadas e, por vezes, confusas acerca da identidade étnico-racial e desconhecimento, o que reforçou a importância de um trabalho pedagógico contínuo e sensível.

Na sequência, foram desenvolvidas vivências corporais e lúdicas inspiradas em brincadeiras e manifestações culturais afro-brasileiras, com destaque para a capoeira. As crianças experimentaram movimentos como a ginga, a meia-lua e a esquivada, explorando a capoeira como luta, dança e expressão cultural. Essas atividades favoreceram o desenvolvimento psicomotor, a coordenação, o equilíbrio, o ritmo e a socialização.

As estratégias metodológicas priorizaram rodas de conversa, jogos coletivos, brincadeiras dirigidas e momentos de escuta atenta. Enquanto professoras, atuamos como mediadoras do processo, organizando os espaços, propondo questionamentos, respeitando os tempos das crianças e realizando adaptações para garantir a participação de todos.

A culminância do projeto ocorreu por meio de um festival de jogos e brincadeiras, no qual as crianças puderam compartilhar suas aprendizagens, fortalecendo o sentimento de pertencimento à cultura afro-brasileira.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

A experiência evidenciou que o brincar, quando compreendido como prática cultural e pedagógica, potencializa aprendizagens significativas e contribui para a construção de identidades mais positivas, além de perpetuar a memória, haja vista que as crianças constroem e reconstróem suas culturas lúdicas.

Como evidências de aprendizagem, destacam-se ampliação do vocabulário relacionado à identidade étnico-racial, participação espontânea nas atividades, criatividade nas brincadeiras e compreensão inicial sobre a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira.

Os impactos do projeto foram percebidos na mudança de postura das crianças, no fortalecimento da autoestima e no reconhecimento do brincar como espaço de memória e pertencimento. As brincadeiras passaram a ser vivenciadas com mais respeito, cooperação e curiosidade sobre a cultura negra, indicando avanços na compreensão da diversidade.

Entre os desafios enfrentados, destacam-se o tempo reduzido para aprofundar discussões e a pouca vivência prévia das famílias com brincadeiras de matriz africana. Ainda assim, a experiência reforçou o potencial da Educação Física como espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas.

Conclui-se que o projeto contribuiu para ressignificar o brincar no contexto escolar, fortalecendo ações educativas comprometidas com a equidade racial e com a valorização da cultura afro-brasileira desde a infância, apontando caminhos para a continuidade e ampliação dessas práticas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16/12/2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CUNHA JÚNIOR, H. A. O escravismo criminoso no Brasil. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 23, n. 241, 2023.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

MOURA, et al. **Dialogando sobre o ensino da educação física: jogo na escola**. Curitiba: CRV, 2021.

SANTOS, Antonio Higor Gusmão dos. **Práticas corporais afrocentradas**. Módulo VII. Material didático. São Luís: UFMA, 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1h96dSrAyCUbrSDgk7qQBUPjnua-aB9o5/view?usp=sharing>. Acesso em: 10 dez. 2025.

EDUCAÇÃO, ANCESTRALIDADE e FESTAS NOS QUILOMBOS: formação de professoras para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil

Maria Tereza Nunes Trabulsi¹

Cleydiane Cristina dos Santos Rodrigues Feitosa²

INTRODUÇÃO

Na cosmologia Kongo, cujos princípios foram tão bem apresentados por Santos (2019), um provérbio nos diz que “todo ser humano é um sol vivo”. Seu nascimento é como o raiar de um sol e cabe a todos da comunidade, nutri-lo para que se desenvolva com plenitude, liberdade e sentido. Sobonfu Somé (2007), por sua vez, chama-nos atenção para a importância da conexão viva e contínua com a ancestralidade desde a mais tenra infância, no sentido de constantemente alimentar o sol interior com experiências de vida ritualizadas, pois “crescer é esquecer”, apontando ao fato de que à medida que crescemos, o mundo vai nos fazendo esquecer de nosso propósito aqui na Terra.

1 Mestre em Ciências Sociais e Educadora. Contato: mariatereszatrabulsi@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1328932104522648>

2 Doutoranda em Ensino de História (PPGHIST/UEMA). Mestre em História (PPGHIST/UEMA). Professora da Educação Básica- SEMED/São José de Ribamar. Contato: cleydiane-cristina@gmail.com, Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7223426855212470>.

O trabalho de formação docente para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira na Educação Infantil, realizado no Jardim de Belas Flores e apresentado neste relato, fundamentou-se nestas imagens para pensar uma educação voltada a acender o sol interior das crianças deste espaço, assentadas em sua ancestralidade e nos elementos da sua pertença étnico-racial, tal como prevê a Lei 10.639/2003. Além disso, é importante pontuar que, em uma escola quilombola, falar sobre história e cultura afro-brasileira e africana é falar sobre a própria história e cultura deste grupo.

O Jardim de Belas Flores se localiza na comunidade quilombola de Barro Vermelho, município de São Vicente de Férrer-MA, a 275 km de São Luís. Ao longo de visitas realizadas, observou-se o distanciamento de crianças e professoras em relação às memórias, celebrações e saberes ancestrais que outrora eram vivos na comunidade. Festas, como o Divino Espírito Santo, São João, festejo de São Benedito e Baile de São Gonçalo se tornaram desconhecidas para as novas gerações; atualmente, é raro uma criança da comunidade ter algum tipo de contato com uma destas celebrações. Por este motivo, considerou-se importante, durante a formação, resgatar elementos relacionados às festividades locais. A formação recebeu o nome de “Época da Cultura”, e integrou conhecimentos históricos, simbólicos e práticos de uma das celebrações mais importantes da cultura popular afro-maranhense: o festejo de São Benedito.

Nas comunidades quilombolas do Maranhão, as celebrações em louvor aos santos do catolicismo popular se constituem como importantes eventos na construção das suas territorialidades. Embora uma herança cristã europeia, estas festas foram moldadas a partir de um catolicismo polifônico, incluindo concomitantemente a veneração a entidades encantadas, fruto do cruzamento com as influências indígenas e africanas presentes. Portanto, estamos falando aqui de um catolicismo festeiro (Simas, 2022), feito de novenas, mas também de muitas danças, músicas, jogos e brincadeiras, simpatias, sabores, cores, prendas e encantamentos. Além disso, o festejo de São Benedito é compreendido aqui como fenômeno social total (Mauss, 2003), que mobiliza e articula simultaneamente dimensões simbólicas, educativas, organizativas e comunitárias.

A formação se estruturou a partir do ciclo das festas populares, integrando prática pedagógica ao contexto cultural local, tendo sido realizada no mês de outubro, época em que no município de São Vicente de Férrer comemora o aniversário de São Benedito com festas de tambor de crioula. Embora o foco da formação estivesse nas professoras, não se perdeu de vista que estas iriam apli-

car e compartilhar os conhecimentos adquiridos nas suas práticas cotidianas com as crianças. Portanto, buscou-se trazer linguagens e propostas adequadas a esta fase de desenvolvimento. Buscou-se desenvolver uma estética afrorreferenciada intencional, de maneira a romper com narrativas eurocentradas, buscando construir uma postura antirracista na educação (Pinheiro, 2023). O festejo de São Benedito traz em si todo um conjunto de representatividade étnico-racial que pode ser inspirador para se compor um currículo vivo e plural: brincadeiras, imagens, músicas, iconografias, crenças, comidas, modos de vestir e de dançar, memória e oralidade etc. Estes são saberes relacionados à cultura quilombola que devem ser valorizados e tratados como formas de conhecimento tão legítimas quanto o saber científico eurocêntrico.

O TERRITÓRIO ANCESTRAL

São Vicente de Férrer é um rico celeiro cultural do Maranhão e berço de notáveis personalidades da cultura popular, como mestre Felipe de Sibá (mestre de tambor de crioula) e mestre Zé Olhinho (Boi de Santa Fé). Originalmente se chamava Tapuia. Diz-se localmente que mudou o nome para São Vicente depois que o santo teria “fugido” de outra paróquia e permanecido ali após uma novena realizada em sua homenagem. A comunidade de Barro Vermelho, localizada próxima à sede, embora rica em biodiversidade (mata de palmeiras, babaçu e guarimã) e tradições, enfrenta desafios estruturais severos: isolamento geográfico no inverno, precariedade de saneamento e educação, tráfico de drogas, e falta de oportunidades. Nesse cenário, o Jardim de Belas Flores emergiu como um “território de amor e cuidado”, construído com técnicas nativas (adobe e palha) e gerido por professoras que são, elas mesmas, lideranças locais, mães e detentoras de saberes tradicionais.

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES	RECURSOS
Fortalecer práticas pedagógicas integradas à cultura e aos saberes ancestrais quilombolas de maneira a contribuir para a implementação da Lei nº 10.639/2003.	Teatro de Mesa “Nhé Inésia e a turma do tambor” e Oficina de Abayomi.	- Malha preta, tesoura, feltro, tecido de algodão cru e retalho de tecidos. - Tecidos, feltro, linhas e agulhas, tesouras, palhas, fibras naturais, troncos e galhos de madeira, serra e pedras.
Fortalecer a identidade étnico-racial utilizando a festa de São Benedito como base para a construção de currículos afrorreferenciados.	Mediação Literária e Apresentação da biografia de Mestre Felipe.	- Livros e ilustrações.
Resgatar elementos da memória e experiência quilombola relacionados às festividades e às celebrações locais.	Roda de Conversa: “No tempo de antigamente” e Exposição dialogada sobre a Lei 10.639/2003	- Livros e ilustrações.

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

• **Exposição sobre a Lei 10.639/2003:**

Discussão teórica sobre a importância de incluir a história afro-brasileira no cotidiano escolar, utilizando o território como ponto de partida.

• **Roda de Conversa “No tempo de antigamente”**

Evocação de memória sobre práticas e saberes ancestrais, como o tambor de crioula, o tambor de choro e o tambor de cura. O debate revelou a perda de tradições e a importância de resgatá-las para a preservação da saúde mental e espiritual dos seus praticantes. A brincadeira de pau de sebo, presente nas festas de São Benedito, emergiu como símbolo da infância vivenciada no passado. Segundo elas, o festejo que tem novena, tem a brincadeira de pau de sebo.

• **Mediação Literária com a história: Nhé Inésia e a Turma do tambor**

História criada especialmente para este momento e foi inspirada na infância do mestre Felipe e sua relação com sua avó materna, Nhé Inésia. Profundamente devota de São Benedito, na lua cheia do mês de novembro de cada ano, realizava uma festa de tambor em sua homenagem. A história se passa na Vila de São Vicente, território ancestral onde o tempo cíclico se sobrepõe ao tempo cronológico, e onde o ritmo da natureza se relaciona ao tempo social dos festejos: “no inverno é boi, no verão é couro”. A narrativa utiliza a oralidade e rimas

presentes nas cantigas populares e reforça o papel das avós como guardiãs do saber. A criança representa a semente do futuro e símbolo da continuidade da tradição. O tambor é entendido como um útero simbólico onde Sibá nasceu e representa o cordão umbilical com o território.

• **Biografia de Mestre Felipe: A Referência Positiva:** estudo da biografia de **Mestre Felipe (Felipe de Sibá)**.

Destacou-se em sua trajetória como um exemplo de sabedoria e resistência cultural. Carpinteiro e músico, Mestre Felipe via o Tambor de Crioula como sinônimo de união familiar. Sua sensibilidade musical, aguçada na infância pelo som dos carros de boi — que ele descrevia como uma “orquestra” — serve como inspiração para uma pedagogia que valoriza a oralidade e a vivência. Apresentar sua história foi uma forma de oferecer às professoras e às crianças quilombolas referências positivas de sua própria raça e cultura.

• **Oficina de Abayomi: artesanato de afetos e memórias ancestrais**

O objetivo desta oficina foi confeccionar bonecas coreiras do tambor de crioula. Utilizou-se a técnica “Abayomi, boneca preta sem cola e sem costura”, desenvolvida pela artesã maranhense Lena Martins. De maneira afetiva, falou-se sobre as coreiras que dançam o tambor de crioula em reverência a São Benedito, carregando-o na cabeça em certos momentos da dança. As bonecas serviram também como imagem para trabalhar a representatividade das mulheres negras enquanto lideranças e guardiãs da cultura, bem como de personagens do teatro de mesa a ser realizado.

• **O teatro de mesa como prática integradora**

Como proposta de prática pedagógica para o ensino de história e cultura afro-maranhense, as professoras contaram a história “Nhé Inésia e a Turma do Tambor” através do teatro de mesa, técnica de teatro infantil que utiliza cenários simples feitos com elementos naturais (pedras, galhos, tecidos) e bonecos pouco delineados - estimulando a imaginação e a fantasia da criança- para contar uma história de maneira imersiva e poética. As professoras e crianças montaram o cenário representando o seu território: a casa de farinha, o carro de boi, as mangueiras. A ritualização do momento — com a entrega de “ingressos” confeccionados com cuidado — criou uma atmosfera de reverência e alegria. A experiência permitiu que as crianças vivenciassem a história de Nhé Inésia de forma profunda, transformando o aprendizado em uma vivência lúdica e estética.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

“A batida e o som dos tambores alegre a minha alma e faz meu coração pulsar mais forte e feliz.” (professora Isidória)

Avaliamos que a experiência no Jardim de Belas Flores conseguiu germinar uma semente de sensibilização. As professoras relataram um fortalecimento de sua própria identidade, enquanto as crianças passaram a incorporar os personagens e símbolos da formação em suas brincadeiras cotidianas.

A conclusão é de que o ensino da cultura afro-maranhense na educação infantil, quando mediado pelas festas populares e pelo afeto, é um instrumento poderoso de educação antirracista. Ao transformar a Festa de São Benedito em método, a escola deixa de ser um espaço de reprodução de saberes alheios para se tornar um portal de conexão entre o passado ancestral e o futuro das crianças de Barro Vermelho. O projeto reafirma que para garantir o “brilho máximo do sol” de cada criança, é preciso alimentar constantemente suas raízes culturais e territoriais.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, Luanda Martins Campos. **No balanço de Kianda, na pungada da coreira**. São Luís, MA: Ed. da Autora, 2023.
- COSTA, Sérgio. **Mestre Felipe por ele mesmo: quero vê tambô berrá é na ponta do dedo**/Sérgio Costa; Marco Aurélio Haikel. – São Luis, 2013.
- LOPES, Nei. **Kitábu: o livro do saber e do espírito negro-africano**/Nei Lopes – 2.ed. – Rio de Janeiro; Malê, 2024.
- ENTREVISTA Lena Martins [vídeo]. **YouTube**, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/live/zuRzkqzeKas?si=5ozbQn7CKOgQM_4G. Acesso em: 10 jan 2025.
- MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. In: **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- OFICINA de Bonecas Abayomi [vídeo]. **YouTube**, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hhmbq3DCe6A>. Acesso em: 10 jan 2025.
- PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- SANTOS, Tiganá Santana Neves. **A cosmologia africana dos Bantu-Kongo por Bunseki Fu-Kiau: tradução negra, reflexões e diálogos a partir do Brasil**. São

Paulo, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.8.2019.tde-30042019-193540>.

SIMAS, Luiz Antônio. **Santos de casa: fé, crenças e festas de cada dia**. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

SOMÉ, Sobonfu. **O Espírito da Intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre relacionamentos** – São Paulo: Odysseus Editora, 2007.

TEATRO DE MESA. Material elaborado pela equipe docente da Escola Rudolf Steiner, SP. Agosto de 2020.

TAMBOR de Crioula do Maranhão. Plano de Salvaguarda. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**; Comitê Gestor da Salvaguarda do Tambor de Crioula. São Luis: Iphan/MA, 2014.

AS CONTRIBUIÇÕES DA CULTURA AFRICANA NA FORMAÇÃO DA CULTURA LUDOVICENSE: percepções de crianças pequenas da UEB Jairo Rodrigues.

Martyhellen Maria Monteiro da Silva¹

Aline Rachel Frazão Silva²

Luanna Pereira de Sousa³

Cleydiane Cristina dos Santos Rodrigues Feitosa⁴

INTRODUÇÃO

Esse relato contempla as vivências no Projeto de Intervenção que tratou das contribuições da cultura africana na formação da cultura ludovicense. O

1 Mestre em Ciências da Educação (Universidade Del Sol-UNADES). Professora Educação Básica/SEMED-São Luís. Contato: martyhellenmariamonteirodasilva@edu.saoluis.ma.gov.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6450990289652454>.

2 Mestranda em Educação (UFMA), Professora Educação Básica/SEMED/São Luís. Contato: aline.rachel@discente.ufma.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/102687208032484>

3 Mestre em Gestão pela Atlântica Instituto Universitário Barcarena-Portugal. Professora Educação Básica/SEMED/São Luís. Contato: luannapsousa@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5358733057257859>.

4 Doutoranda em Ensino de História (PPGHIST/UEMA). Mestre em História (PPGHIST/UEMA). Professora da Educação Básica- SEMED/São José de Ribamar. Contato: cleydiane-cristina@gmail.com, Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7223426855212470>.

projeto surgiu a partir de reflexões e algumas ações já realizadas na Unidade de Educação Básica (UEB) Jairo Rodrigues⁵, durante o primeiro semestre de 2025, por meio das ações do projeto pedagógico “Educação antirracista” que se apoia na Lei nº 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em todas as instituições de ensino fundamental e médio no Brasil, buscando valorizar e incluir a contribuição africana na formação da sociedade brasileira. Promulgada em 9 de janeiro de 2003, a lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, entre outros, estabelece o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar.

Justifica-se pela relevância e fundamentação do Currículo Interemancipatório Afrocentrado (CIAfro), que articula consciência crítica e práxis transformadora, rompendo com a lógica eurocêntrica e etnocêntrica que inferioriza outras formas de conhecimento. O CIAfro propõe uma educação que reposiciona a África e sua diáspora no centro da construção do saber, criando espaços de reconhecimento, respeito e reciprocidade entre as culturas (Machado, 2025, p. 4).

Percebeu-se que, mesmo com o projeto implementado na escola, era importante e necessário que as percepções das crianças fossem observadas e registradas de forma sistemática, para que assim fosse possível descobrir o quanto elas haviam compreendido sobre a temática em estudo e como isso impactava em suas falas e interações sociais.

⁵ Escola de Educação infantil que atende crianças de creche e pré-escola nos turnos matutino e vespertino, que fica situada no bairro Cidade Olímpica, em São Luís - MA.

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES	RECURSOS
Descrever as percepções das crianças pequenas da UEB Jairo Rodrigues sobre as contribuições da cultura africana na formação da cultura ludovicense a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas.	Registro das falas das crianças. Registros fotográficos das crianças durante as vivências realizadas.	Caderno para anotações; Celular para registro fotográfico; Lápis; Caneta e Notebook.
Identificar a cultura africana nas ações infantis cotidianas dentro do contexto escolar.	Rodas de conversas; Brincadeiras de origem africanas e desenhos das percepções, de acordo com cada assunto abordado.	Caderno para anotações; Cartazes; Livros com literatura afrocentradas e recursos necessários para cada proposta.
Ampliar o conhecimento das crianças pequenas sobre brincadeiras, danças, culinária, vestimenta, vocabulário e outras contribuições da cultura africana na cultura ludovicense.	Brincadeiras africanas; Vivência da receita cuscuz de milho; Exploração de tecidos africanos (grafismo); Produção do colar africano; Exploração de músicas de João do Vale; Apreciação e observação dos alimentos de origem africana Escuta da leitura do livro “A África que você fala”, de Cláudio Fragata e registro das palavras e ilustrações Vivências: tambor de crioula e Abayomi.	Cartazes; Imagens de alimentos de origem africana; Livro: “A África que você fala” de Cláudio Fragata; Textos informativos; Caixa de som; Celular; Tecidos africanos; Papel; Cartolina e Hidrocores/ Lápis de cor.
Socializar as percepções das crianças pequenas evidenciando a colaboração da cultura africana na cultura ludovicense por meio da exposição das produções das crianças e registros.	Rodas de conversas; Registros fotográficos; Dança da música “Carcará” de João do Vale e exposição de todas as produções das crianças ao longo do projeto.	Caixa de som e Celular.

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

No dia **20 de outubro de 2025**, realizamos uma roda de conversa, na qual apresentamos a reportagem “Vinicius Jr. sofre racismo de torcida do Atlético antes de jogo da Champions” publicada no dia 12 de março de 2025⁶. Realizamos a leitura e perguntamos às crianças o que acharam da atitude da torcida do Atlético. Ouvimos as falas com atenção, realizamos registro escrito e fizemos mais questionamentos com intuito que mais crianças expressassem sua opinião.

Depois desse momento de fala, convidamos as crianças para listar outras situações que envolvem discriminação e preconceito. As crianças fizeram desenhos que revelaram essas situações e com ajuda da professora acrescentaram um título. A proposta durou 50 minutos e foi realizada com crianças de 4 e 5 anos de idade.

No dia **22 de outubro de 2025**, realizamos a mediação da leitura do livro “Os tesouros de Monifa”, delicado texto de Sonia Rosa e as ilustrações fortes de Rosinha. Após, dialogamos sobre essa história, relemos as cartas da bisavó de Monifa e fizemos questionamentos sobre elas, além de outras observações como das características físicas da personagem e de sua família.

Após esse momento, passamos um “baú dos tesouros” previamente produzido pela professora, contendo um espelho. As crianças foram convidadas a observar e descrever esse “tesouro”, falando de suas características, cor da pele e do cabelo, formato do rosto e demais peculiaridades.

Depois, a professora fez a seguinte pergunta: “**Só existe uma cor de pele?**”. Ouvimos e registramos em um papel A4 as respostas. Ao final, apresentamos uma caixa de lápis colorido que contém 12 tipos de cores de peles e pedimos que cada criança observasse e apontasse qual cor representava a sua cor de pele. Cada criança recebeu a impressão de uma moldura para fazer seu autorretrato e depois coloriu usando a cor de pele que representasse a sua cor. As produções foram socializadas entre os pares para observação das cores das peles e características físicas. Registramos por escrito: as falas das crianças e as percepções sobre as diferentes cores de pele. O tempo foi de 1h e 20 minutos e a proposta foi feita com crianças de 4 e 5 anos de idade.

No dia **23 de outubro**, apresentamos duas histórias: “O presente de Jussara” da autora Camila Reis e “Luísa na roda do tambor e as peças de um quebra-

⁶ Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/esportes/futebol/futebol-internacional/champions-league/vinicius-jr-sofre-racismo-de-torcida-do-atletico-antes-de-jogo-da-champions/>

-cabeça” de Luciana Sandroni. Ambos abordam a história do tambor de crioula. Realizamos a mediação de leitura dos dois livros e depois um momento com conversas sobre a história, ampliamos as discussões com a apresentação e leitura do texto informativo sobre o tambor de crioula e fotos de espaços importantes de São Luís e manifestações culturais. Enriquecemos essa proposta com a “oficina” de tambor de crioula com as turmas do Infantil I e II do turno vespertino, no pátio da escola.

No dia **24 de outubro de 2025**, exploramos algumas brincadeiras de origem africana, em que apresentamos, primeiramente, o mapa da África e na medida em que fomos apresentando as fotos de algumas brincadeiras, convidamos as crianças para identificar no mapa o país de origem com auxílio da ficha com o nome do país.

Brincadeiras escolhidas: Terra-mar: originária de Moçambique; Mamba: da África do Sul; Pombo: de Gana; Ampe: jogo tradicional de Gana; Fogo na montanha: originária da Tanzânia; Gutera Uriziga: um jogo de Ruanda; Meu querido bebê: da Nigéria; Kakopi: originário de Uganda; e Pegue a cauda: um jogo da Nigéria. Após esse momento de identificação no mapa, realizamos a votação de 3 brincadeiras que foram vivenciadas e registradas por meio de fotografias. As crianças também registraram por meio de desenhos como foi a experiência.

As crianças também realizaram uma pesquisa com suas famílias sobre as brincadeiras africanas e quais delas os seus familiares já brincaram. O material foi impresso e mandado para casa para o preenchimento por um adulto da família.

No dia **27 de outubro de 2025**, apresentamos o livro: “A África que você fala”, de Cláudio Fragata. Exploramos a capa, questionamos quais palavras falamos que tem origem africana, ouvimos e acolhemos as falas e depois realizamos a mediação do livro. Ao final, convidamos as crianças para listar as palavras que são de origem africana e que usamos em nosso cotidiano. Essa lista foi feita em uma cartolina e auxiliamos as crianças com ficha modelo das palavras. Após a escrita, convidamos as crianças para representar as palavras por meio de desenhos. Registramos a ação com fotos.

No dia **30 de outubro de 2025**, realizamos uma pequena exposição de alguns alimentos e temperos de origem africana (azeite de dendê, cuscuz de milho, leite de coco, banana, café, pimenta malagueta, quiabo e inhame, gengibre, cúrcuma, alho, cebola, cominho, coentro). Também exibimos imagens, fizemos degustação de pratos como o acarajé, vatapá, caruru, feijoada, mungunzá e angu, para visualização, exploração tátil, olfativa e gustativa das crianças (ex-

ceto pimenta). Observamos toda exploração das crianças, respondemos alguns questionamentos e perguntamos quem conhecia e/ou consome esses alimentos. Realizamos a apresentação da receita “cuscuz de milho” e vivenciamos as etapas dessa receita, bem como a degustação do cuscuz.

No dia **03 de novembro de 2025**, apresentamos outras literaturas afrocentradas como:

- “Um amor de cabelo”, de Matthew A. Cherry, Yakuba de Thierry Dedieu;
- “Lulu lê para o Zeca”, de Anna McQuinn;
- “Bucala: a princesa do quilombo do Cabula”, de Davi Nunes,
- “Lulu adora a brinquedoteca”, de Anna McQuinn, Firmina de Cássia Yalle e Luciana Palmeira e
- “Todo mundo é diferente”, de Ruth da Hora.

Realizamos leituras no dia e nos seguintes com intuito apreciativo, no qual o foco foi na valorização do texto literário como uma experiência estética, que envolve a descoberta da beleza e do sentido do texto e, não necessariamente, a busca por uma verdade única ou um problema a ser resolvido. Em um sentido mais amplo, pode ser a leitura realizada com foco na apreciação e no acolhimento do texto, permitindo uma conexão mais profunda e reflexiva. Observamos que as crianças gostaram muito dos momentos de leitura e fizeram comentários sobre os personagens, trechos da história que gostaram e alguns registraram suas percepções por meio de desenhos.

No dia **06 de novembro de 2025**, exploramos alguns tecidos africanos, dando ênfase ao grafismo, cores e formas. Perguntamos para as crianças se reconheciam os tecidos, se possuíam vestimentas com aqueles desenhos ou parecidos, bem como em quais manifestações culturais de nossa cidade podemos encontrar vestimentas semelhantes. Na oportunidade falamos dos Adinkras que são um conjunto de símbolos que representam valores tradicionais, ideias filosóficas, códigos de conduta e normas sociais da cultura Ashanti, que hoje está difundida principalmente na África Ocidental. Depois convidamos as crianças para recriar o grafismo africano dos tecidos por meio de desenhos e produção de colares com papel A4, hidrocores, lápis de colorir e lã.

Dia **10 de novembro de 2025**, apresentamos a biografia do João do Vale (personalidade e potência negra), realizamos a leitura e depois exploramos as músicas: “Carcará” e “Pebo na pimenta”. Realizamos a leitura para as crianças, escutamos e cantamos músicas. Convidamos as crianças a falar suas percepções a respeito das músicas, identificamos rimas, letras, palavras e depois motivamos as crianças a registrarem suas percepções por meio de desenhos. Nos

dias posteriores as crianças ensaiaram coreografias para a música “Carcará” e transformaram a música “Peba na pimenta” em um livro.

No dia **14 de novembro**, as professoras apresentaram um texto informativo sobre as máscaras africanas, contando um pouco sobre sua história e simbologias e as crianças coloriram diferentes tipos de máscaras e criaram suas máscaras.

No dia **17 de novembro**, as professoras apresentaram a história “Abayomi”, dialogaram com as crianças sobre a mesma e depois as crianças participaram da oficina de Abayomi, produzindo sua boneca com retalhos de tecidos.

No dia **28 de novembro de 2025**, realizamos a culminância do Projeto com a exposição de todas as produções das crianças para as famílias e vivenciamos brincadeiras de origem africana, assim como aproveitamos a oportunidade para ouvir as famílias sobre as descobertas e socialização das percepções das crianças sobre a cultura africana na cultura ludovicense.

As produções ficaram no pátio da escola para apreciação de todos da comunidade escolar.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

Ao longo do projeto, observou-se que as crianças já tinham muito conhecimento sobre a cultura africana e suas contribuições em nossa cultura. Acreditamos que isso se deve ao fato da escola já realizar ações nos anos anteriores abordando essa temática por meio do Projeto Educação Antirracista. As crianças demonstraram empolgação e interesse pelas propostas vivenciadas, assim como foi perceptível o interesse de outras professoras e crianças de outras turmas. O principal desafio foi conciliar o tempo destinado ao projeto com outras ações da rotina, visto que na escola também estavam sendo vivenciados outros projetos.

Pontuamos como impactos positivos a ampliação do pensamento das crianças sobre a cultura africana, a percepção de si dentro desse contexto, a valorização das próprias características (identidade), o respeito pelo outro, a interação, socialização das descobertas, interesse pela participação, a curiosidade em conhecer ainda mais e as falas com propriedades sobre essa rica cultura.

Ainda ressaltamos que as famílias das crianças participantes apresentaram um olhar positivo em relação ao projeto, reforçaram o quanto essa temática é importante para o desenvolvimento das crianças e algumas mães negras se expressaram no dia da culminância elogiando as produções e dizendo que estavam se sentindo representadas.

Portanto, constatamos que esse projeto enriqueceu ainda mais os conhecimentos das crianças e das famílias sobre a cultura africana, fortaleceu as ações do Projeto Educação antirracista que já se desenvolve na escola e significou a nossa prática docente, trazendo reflexões pertinentes e muitas possibilidades de assegurar a Lei nº10.639/03 e os direitos de aprendizagens das crianças.

REFERÊNCIAS

- 10 BRINCADEIRAS africanas para a diversão das crianças. **Lunetas**, publicado em 30 nov.2015 , atualizado em 05 abr. 2023. Disponível em: <https://lunetas.com.br/brincadeiras-africanas/>. Acesso em 30 set.2025.
- ABUBAKAR, A. **Educação e cultura africana**. São Paulo: Editora Africana, 2011.
- ARAÚJO, U.F. **Jogos, brinquedos e brincadeiras: o lúdico na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16/12/2025.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL**. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- D'ARAÇÁ, Dandara. IARA, Julia. **João do Vale, o poeta do povo**, publicado em 29 de agosto de 2023. Disponível em: <https://mst.org.br/2023/08/29/joao-do-vale-o-poeta-do-povo/> . Acesso em: 14 out.2025.
- MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Currículo intercultural e afrocentrado no contexto da ERER**. Módulo IV. Material didático. São Luís: UFMA, 2025. Dis-

ponível em: <https://drive.google.com/file/d/1h96dSrAyCUbrSDgk7qQBUPjnua-aB9o5/view?usp=sharing>. Acesso em: 10 dez. 2025.

TELES, Gabriel. Vinicius Jr sofre racismo de torcida do Atlético antes de jogo da Champions. **CNN Brasil**, 12 mar, 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/esportes/futebol/futebol-internacional/champions-league/vinicius-jr-sofre-racismo-de-torcida-do-atletico-antes-de-jogo-da-champions/>. Acesso em: 29 set.2025.

VESTIMENTAS, TECIDOS E HISTÓRIAS: brincando com a beleza negra

Maria Aldenora de Sousa Lopes¹

Patrícia Fernanda Jansen Amorim Castro²

Cleydiane Cristina dos Santos Rodrigues Feitosa³

INTRODUÇÃO

O projeto “Vestimentas, tecidos e histórias: brincando com a beleza negra” nasce da necessidade de um trabalho voltado para a valorização, autoestima e fortalecimento da identidade negra, fomentando o combate ao racismo e a invisibilidade da cultura africana e afro-brasileira desde a infância.

A iniciativa busca promover o respeito à diversidade, identidade e representatividade da população negra, incentivando atitudes de empatia e equidade entre as crianças e adultos, resgatando a história e a ancestralidade, por meio da utilização de tecidos, estampas e estilos africanos e afro-brasileiros como subsídio para uma conexão com as raízes ancestrais, valorizando suas histórias

1 Graduada em Pedagogia pela Faculdade Santa Fé (2011), com pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Santa Fé. Contato: aldenorasousa123@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1675809845590579>

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão- UFMA (2014). Contato: profapatricijansen@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8877149826693888>

3 Doutoranda em Ensino de História (PPGHIST/UEMA). Mestre em História (PPGHIST/UEMA). Professora da Educação Básica- SEMED/São José de Ribamar. Contato: cleydianecristina@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7223426855212470>.

e simbolismo. Além de promover a valorização estética, tendo como referência, corpo e cabelos, como representatividade negra.

O projeto foi realizado no período de 10 a 28 de novembro de 2025, na Unidade de Educação Básica (UEB) Meus Amiguinhos, que fica situada no bairro Quebra Pote, uma comunidade tradicional da zona rural de São Luís-MA, marcada pela presença histórica de famílias negras, quilombolas e indígenas. O Quebra Pote é um território de resistência cultural, onde os saberes ancestrais se manifestam nas práticas cotidianas, nas festas populares, na oralidade e nos modos de vestir e viver. As crianças da comunidade crescem imersas em uma rica herança afro-brasileira que, muitas vezes, não é reconhecida ou valorizada no ambiente escolar. Por isso, este projeto propõe uma abordagem afrocentrada que parte da realidade local para promover o protagonismo negro, o reconhecimento da identidade étnico-racial e o fortalecimento da autoestima infantil.

Ele se fundamentou em um conjunto de marcos legais e pedagógicos que orientam a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, promovendo uma educação antirracista, plural e emancipadora.

A Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornou obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” nos currículos da educação básica. Essa legislação reconhece a importância de valorizar as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na formação da sociedade brasileira, especialmente nas áreas social, econômica, política e cultural. Ao abordar vestimentas, tecidos e narrativas visuais afrocentradas, o projeto cumpre a função de visibilizar saberes e estéticas que foram historicamente marginalizadas, promovendo o reconhecimento da identidade negra desde a infância.

A Lei nº 11.645/2008 complementa a anterior ao incluir também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena. Ambas reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade étnico-racial brasileira. A ludicidade e a arte, como expressões culturais, tornam-se ferramentas potentes para a construção de uma educação que respeita os modos de ser, vestir e viver das populações negras e indígenas, promovendo o protagonismo dessas culturas no ambiente escolar.

O Parecer CNE/CP nº 3/2004 oferece diretrizes para a implementação da Lei nº 10.639/2003, destacando que o ensino da cultura afro-brasileira e africana deve ir além de datas comemorativas e ser incorporado de forma transversal e contínua ao currículo. Ele propõe uma abordagem crítica, que valorize os saberes africanos e afro-brasileiros como parte legítima do conhecimento escolar. O projeto se alinha ao parecer ao propor uma vivência estética e cultural

afrocentrada, que envolve as crianças em experiências sensoriais, narrativas e criativas, promovendo o protagonismo negro na construção do conhecimento.

Por fim, a Resolução CNE/CP nº 1/2004 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa resolução orienta que as práticas pedagógicas devem promover o respeito à identidade, à diversidade e à valorização da cultura negra. Ao trabalhar com tecidos, vestimentas e histórias afro-brasileiras, o projeto contribui para a formação de crianças conscientes, respeitadas e orgulhosas de sua ancestralidade, combatendo o racismo desde os primeiros anos escolares.

O projeto nasceu da necessidade de promover uma educação interempoderadora e afrocentrada, que reconheça e valorize a identidade negra desde a infância. Fundamentada no CIAfro (Currículo Interempoderador Afrocentrado), como apresentado por Machado (2025), esta Proposta Didática Interempoderadora e Afrocentrada (PDIAfro) busca:

- Combater o epistemicídio e o racismo estrutural. Promover o protagonismo negro na construção do conhecimento; e
- Estimular o respeito à diversidade étnico-racial por meio da arte e da brincadeira. A escolha das vestimentas e tecidos africanos como eixo temático permite explorar a estética, os símbolos, as histórias e os saberes ancestrais de forma sensível e lúdica;

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES	RECURSOS
Reconhecer elementos da estética afro (cores, padrões, tecidos).	Tecidos africanos e escuta sensível • Roda de conversa com imagens de tecidos.	Tecidos africanos.
Estimular a expressão artística e corporal com base em referências africanas.	Texturas e arte • Atividade: pintura e colagem de máscaras africanas.	Cola e tinta.
Promover o diálogo sobre ancestralidade e pertencimento.	Identidade e autoestima • Leitura do livro “Amor de Cabelo” do autor Matthew Cherry (confecção da boneca Abayomi).	Livro.
Desenvolver habilidades sensoriais e criativas por meio da manipulação de tecidos e materiais.	• Continuação atividade: confeccionar instrumentos (chocalhos, tambores, berimbau, etc.)	Caixa de som e sementes.

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

O projeto foi recebido e desenvolvido por toda comunidade escolar, sendo inserido no planejamento da escola e realizado por cada professor com muita dedicação e afinco, trabalhando as aprendizagens e habilidades de acordo com cada necessidade e realidade das turmas.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), a Educação Infantil deve assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, considerando os campos de experiência: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se e com os campos de experiência da educação infantil, especialmente O eu, o outro e o nós, Corpo, gestos e movimentos e traços, sons, cores e formas, favorecendo o desenvolvimento integral e a valorização da identidade e da diversidade cultural.

Por isso, o trabalho foi realizado por meio da introdução às narrativas afrocentradas, contação de histórias africanas e utilização de elementos da oralidade, tendo como ferramenta fantoches, bonecas com representatividade negra, tecidos de origem africana e confecção de elementos simbólicos da cultura afro-brasileira, como exemplo, a boneca Abayomi. Tendo a escuta sensível e a participação da criança como protagonista da aprendizagem, expressando-se de forma ativa e significativa.

Na segunda-feira, **10/11/2025**, foi trabalhado o tema “Introdução às narrativas afrocentradas”, com uma programação que inclui a roda de leitura do livro “Neguinha, sim!” de Renato Gama, seguida pela contação de uma história africana utilizando elementos da oralidade e fantoches. Para finalizar, as crianças realizaram uma atividade prática voltada para a confecção da boneca Abayomi, fortalecendo o vínculo com a cultura e a tradição afro-brasileira.

Na terça-feira, **11/11/2025**, o tema foi “Tecidos africanos e escuta sensível”. A programação incluiu uma roda de conversa a partir de imagens de tecidos, seguida por uma observação guiada com as perguntas “O que você vê? O que sente?”, estimulando a percepção e a sensibilidade dos estudantes. Para concluir, foi realizada uma atividade prática de pintura de quadros e colagem de tecidos, promovendo a expressão artística e o contato com elementos da cultura africana.

No dia **12/11/2025**, o tema foi “Identidade e autoestima”. As crianças realizaram a leitura do livro “Amor de Cabelo” do autor Matthew Cherry, confeccionaram diferentes tipos de cabelos e encerraram com uma roda de elogios entre elas. Enfatizando a autoestima e identidade da criança negra, foram

desenvolvidas atividades de montagem de diferentes cabelos, com ênfase na diversidade de penteados, por meio da experiência com a manipulação de elementos como: lã, fita de cetim e tinta guache em folhas diversas.

Nos dias **13 e 14/11/2025**, o tema foi “Musicalidade”. As crianças continuaram a atividade confeccionando instrumentos como chocalhos, tambores e berimbau e o tema seguinte foi reconhecimento da imagem e beleza negra. Houve leitura em voz alta do livro “A cor de Caroline”, com pausas para perguntas como “O que é cor da pele?” e “Você já ouviu essa pergunta?”. Em seguida, aconteceu uma roda de conversa sobre as diferentes cores de pele e como todas são bonitas. As crianças falaram sobre suas próprias experiências e sentimentos, desenharam autorretratos com lápis de cor variados utilizando espelhos. Por fim, participaram de uma oficina de colagem para montar molduras decoradas para os autorretratos.

Na segunda semana, nas ações com o tema “Texturas e arte”, as crianças pintaram e colaram máscaras africanas. Depois, com o tema “Estética afro e celebração da identidade”, o trabalho com os tecidos de origem africana foi desenvolvido através da exposição e manipulação, abordando seus arranjos, cores, desenhos e texturas, enfatizando a vestimenta africana através de experiências com colagens, cortes e dobraduras dos tecidos, além de pinturas e confecção de molduras da representatividade negra. Os docentes prepararam o desfile, escolheram músicas e os alunos ensaiaram na passarela.

O encerramento foi com a temática estética afro e celebração da identidade. As crianças expuseram suas produções, participaram de uma oficina de penteados afro e uso de turbantes, realizaram o desfile com escolha de músicas e ensaio de passarela e finalizaram com a apresentação de suas criações ao som de músicas afro-brasileiras.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

As crianças demonstraram compreensão sobre a diversidade de tons de pele e a importância do respeito às diferenças. Houve participação ativa nas rodas de leitura e nas contações de histórias, revelando interesse e envolvimento. Observou-se criatividade nas falas e nas expressões, além de maior sensibilidade em reconhecer e valorizar os diferentes grupos étnico-raciais, refletindo na fala da criança: “Pareço com meu pai, tia. Nos olhos, boca e cor”. O respeito mútuo entre os colegas foi fortalecido, mostrando que os conteúdos trabalhados se transformaram em atitudes concretas.

Essa experiência dialoga diretamente com a Lei nº 10.639/2003 e, também, com a Lei nº 11.645/2008. Ao promover reflexões sobre identidade, ancestralidade e respeito às diferenças, o projeto concretiza o que está previsto nessas legislações: uma educação voltada para a valorização da diversidade étnico-racial e para o combate ao racismo.

Além disso, a prática está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que orientam escolas e educadores a desenvolverem ações pedagógicas que fortaleçam a autoestima dos estudantes negros e indígenas, promovam o reconhecimento das contribuições desses povos na formação da sociedade brasileira e incentivem atitudes de respeito e equidade. Dessa forma, o projeto não apenas impacta positivamente o cotidiano escolar, mas também cumpre um papel social e político fundamental, ao garantir que os direitos assegurados por lei sejam efetivamente vivenciados no espaço educativo.

O projeto gerou mudanças significativas de pensamento: as crianças passaram a se perceberem como pessoas negras de diferentes tonalidades, valorizando suas origens e ancestralidade. Estudantes que inicialmente apresentavam baixa autoestima começaram a reconhecer a grandiosidade de sua identidade. Um exemplo marcante foi o desfile de uma criança que, no início, sentia vergonha do cabelo, mas após as atividades conseguiu desfilar, se posicionar com orgulho e um pouco mais de confiança. O impacto positivo reforça que o tema deve ser trabalhado continuamente ao longo do ano e não apenas em momentos pontuais.

Mostrou-se também transformador, promovendo aprendizagens que ultrapassam os conteúdos formais e alcançam dimensões humanas e sociais. A experiência reforça que práticas pedagógicas voltadas para o respeito às diferenças e para a valorização da identidade negra são fundamentais na formação das crianças. Conclui-se que iniciativas como essa devem ser contínuas, envolvendo escola, família e comunidade, para que o impacto seja duradouro e inspirador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16/12/2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Currículo intercultural e afrocentrado no contexto da ERER**. Módulo IV. Material didático. São Luís: UFMA, 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1h96dSrAyCUbrSDgk7qQBUPjnua-aB9o5/view?usp=sharing>. Acesso em: 10 dez. 2025.

TUDO CABELO É LINDO: valorização da identidade afroinfantil¹ por meio do cabelo no Instituto Educacional “Rosa de Saron”

Maria da Conceição Marques do Nascimento Souta²,
Sarah Jovita Souza de Almeida³,
Silvana Silva Serra⁴,
Tatiana do Nascimento Cunha⁵,
Alyne da Silva e Silva⁶

1 A identidade afroinfantil refere-se à construção da autoestima e do pertencimento racial em crianças negras, valorizando a cultura afro-brasileira e africana através de representações positivas. Isso é feito usando livros, músicas, brincadeiras e atividades que mostram a riqueza e diversidade da cultura africana e afro-brasileira, desmistificando estereótipos e combatendo o racismo. O objetivo é fortalecer a autoestima, o senso de pertencimento e o orgulho das crianças de sua ancestralidade.

2 Graduada em Letras (UFMA), Graduada em Educação Escolar Quilombola (UFMA).
Contato: maria.souta@discente.ufma.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4506960346333996>

3 Mestra em Arte (UFMA), Graduada em Educação Artística (UFMA), sarahjoovita@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6495083703320015>

4 Graduada em Pedagogia (Faculdade BILAC), Graduada em Educação Escolar Quilombola (UFMA). Contato: silvana.serra@discente.ufma.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7678755102497176>

5 Mestra em Letras (UFMA), Graduada em Letras (UFMA), Contato: taty_hg2@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/344736995325870>

6 Mestranda em Educação (UFMA), Graduada em Serviço Social (FACAM).
Contato:03silvaalyne@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7562260241546338>

INTRODUÇÃO

O presente relato descreve a experiência pedagógica realizada no Instituto Educacional Rosa de Saron, em São Luís-MA, com crianças de 5 e 6 anos, durante a semana alusiva ao Dia da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro. As atividades ocorreram no período de 17 de novembro a 02 de dezembro de 2025 e integraram um projeto pedagógico cujo eixo central foi a diversidade dos tipos de cabelo, com ênfase nos cabelos crespos e cacheados, elementos fortemente representativos da estética negra.

O projeto objetiva promover a valorização da identidade afroinfantil, o respeito à diversidade étnico-racial, o fortalecimento da autoestima e a compreensão de que existem múltiplas formas de beleza, historicamente invisibilizadas ou desvalorizadas. Ao abordar o cabelo como marcador identitário, buscou-se criar um espaço de diálogo e reconhecimento positivo, possibilitando que as crianças se vissem representadas e valorizadas em suas características físicas e culturais.

A proposta pedagógica surgiu a partir da observação de uma situação concreta de racismo no ambiente escolar, envolvendo uma criança que, além de reproduzir práticas discriminatórias, demonstrava dificuldade em se reconhecer e se aceitar enquanto pessoa negra. Tal situação evidenciou a necessidade urgente de intervenções educativas intencionais desde a primeira infância, capazes de enfrentar o racismo estrutural e simbólico que atravessa as relações sociais e impacta a construção da identidade das crianças (Bento, 2022).

A fundamentação do projeto encontra respaldo na legislação brasileira, especialmente na Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as etapas da educação básica, e no Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010), que estabelece diretrizes para a promoção da igualdade racial e o combate às discriminações. Além disso, iniciativas legislativas nos âmbitos nacional e estadual, como projetos de lei voltados ao enfrentamento da discriminação contra o uso do cabelo natural por pessoas negras, bem como a instituição do Dia do Orgulho Crespo, celebrado em 26 de julho, reforçam a relevância social e educacional da temática. Instituída por lei no estado de São Paulo (Lei nº 16.682/2018), a data extrapolou o âmbito local e consolidou-se como um movimento de alcance nacional, voltado à valorização da estética negra, dos cabelos crespos naturais e da identidade afro-brasileira, contribuindo para o enfrentamento do preconceito e para a promoção do empoderamento.

Dessa forma, o projeto reafirma a escola como um espaço privilegiado para a promoção do respeito à diversidade, da construção de identidades positivas

e da formação de sujeitos críticos e conscientes. Ao tratar do cabelo como símbolo de identidade, pertencimento e resistência, a experiência pedagógica contribuiu para fomentar reflexões sobre autoaceitação, empatia e valorização das diferenças, reconhecendo que aprender a respeitar o outro começa, sobretudo, pelo reconhecimento e aceitação de si mesmo.

As atividades do projeto foram organizadas conforme abaixo.

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES	RECURSOS
Sensibilizar as crianças sobre o tema e trabalhar a percepção dos diferentes tipos de cabelos, valorizando-os.	1º Dia – Roda de conversa, slides e explicação sobre os vários tipos de cabelos; trabalho artístico de colagem e pintura.	Data show, slides sobre os tipos de cabelos, impressões com imagens afrocentrada, cola, tesoura, lã (diversas cores), lápis de cor.
Despertar o sentimento de orgulho, pertença e beleza negra.	2º Dia – Presença da Trancista, Vídeo e Oficina de Tranças.	Data show, caixa de som.
Ampliar o olhar das crianças sobre diversidade, empatia e reconhecimento.	3º Dia – Roda de Conversa com Psicóloga e Reflexão Sobre Autoestima.	Recursos humanos (Psicóloga).
Culminância do projeto.	4º Dia – Culminância e Entrega de Presentes.	Painel com o trabalho artístico das crianças; copos personalizados.

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

A experiência pedagógica foi desenvolvida ao longo de quatro dias de atividades, planejadas para promover o envolvimento das crianças por meio de estratégias lúdicas, afetivas e significativas. As ações tiveram como objetivo favorecer a reflexão, o diálogo e a expressão das crianças acerca da diversidade dos tipos de cabelo e da valorização da identidade. A seguir, apresenta-se o relato detalhado das vivências realizadas no projeto.

1º Dia – Roda de conversa, apresentação de slides e atividade artística (colagem e pintura)

O primeiro dia das atividades foi destinado à sensibilização inicial das crianças em relação à temática proposta. A intervenção teve início com uma roda de conversa, espaço coletivo de escuta e diálogo, no qual as crianças foram

convidadas a falar sobre seus próprios cabelos, compartilhando percepções, sentimentos e experiências. Esse momento possibilitou que reconhecessem as diferenças e as múltiplas formas de beleza presentes no grupo, sendo conduzido de maneira cuidadosa e acolhedora, com a valorização de todas as falas.

Na sequência, foi realizada a apresentação de *slides* com o tema “Todo Cabelo é Lindo”, contendo imagens de adultos e crianças com diversos tipos de cabelo, especialmente crespos e cacheados. As imagens destacavam mensagens de autoestima, aceitação e representatividade, incluindo figuras públicas, como artistas e jogadores de futebol, com o intuito de favorecer a identificação das crianças com referências positivas.

Posteriormente, desenvolveu-se uma atividade artística de colagem e pintura, na qual as crianças produziram representações de diferentes tipos de cabelo, utilizando materiais variados, como imagens de impressos afrocentrados, que localizam a criança como agente de sua própria realidade (Asante, 2009) e lã de diversas cores e texturas. Essa proposta favoreceu a expressão criativa e possibilitou que os alunos manifestassem suas percepções sobre identidade, diversidade, cor e textura dos cabelos, articulando aspectos cognitivos, afetivos e culturais do processo de aprendizagem.

2º Dia – Intervenção cultural: presença da trancista, mediação audiovisual e oficina de tranças

O segundo dia de atividades caracterizou-se como um momento de aprofundamento cultural do projeto, marcado pela presença de uma trancista convidada⁷, cuja atuação contribuiu significativamente para a ampliação do repertório cultural e identitário das crianças. As atividades tiveram início com a recepção dos alunos na sala de aula ao som de vídeos musicais que celebram a diversidade étnico-racial e a cultura negra, entre eles a canção *Raízes que brilham*, recurso utilizado como estratégia de sensibilização inicial (Kids, 2025).

Na sequência, foi exibido o vídeo *Meu Crespo é de Rainha*, sobre o livro de mesmo título, da escritora bell hooks (2025). O vídeo aborda, de forma acessível ao público infantil, temas como pertencimento, orgulho racial e valorização da estética negra. A narrativa despertou grande envolvimento das crianças, que demonstraram interesse e identificação com a mensagem apresentada, favorecendo reflexões sobre autoestima e aceitação da própria identidade (Ideias, 2025).

⁷ Dyanne de Fatima Silva Pinto, aluna do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola (PARFOR Equidade-UFMA).

Após a mediação audiovisual, a trancista convidada compartilhou com as crianças conhecimentos sobre a história e a importância cultural das tranças na tradição afro-brasileira, abordando seus significados identitários e os diferentes tipos de trançados. Para apoiar sua fala, foram utilizados slides temáticos, o que contribuiu para tornar a explicação mais visual e compreensível para o grupo. A condução sensível, a linguagem acessível e a postura acolhedora da profissional favoreceram a escuta atenta e o encantamento dos alunos.

O dia foi encerrado com a realização de uma oficina prática de tranças, na qual a trancista demonstrou diferentes penteados e, mediante autorização prévia das famílias, realizou tranças em algumas crianças. Essa vivência constituiu-se como uma experiência afetiva e culturalmente significativa, fortalecendo o reconhecimento positivo da estética negra, o respeito às diferenças e a valorização da identidade afroinfantil no contexto escolar.

3º Dia – Roda de conversa com psicóloga e reflexões sobre autoestima

No terceiro dia das atividades, contou-se com a participação de uma psicóloga convidada⁸ que conduziu uma roda de conversa com as crianças, abordando temas relacionados ao amor-próprio, ao respeito mútuo e à construção da autoestima desde a primeira infância. A mediação teve como foco favorecer a escuta, a expressão dos sentimentos e a valorização das diferenças individuais presentes no grupo.

Para subsidiar a reflexão, a profissional utilizou imagens e fotografias que representavam diferentes tipos de beleza, corpos e estéticas, possibilitando às crianças ampliarem sua percepção sobre diversidade e reconhecimento de si e do outro. A atividade ocorreu em um ambiente acolhedor e dialógico, permitindo que as crianças participassem ativamente, compartilhassem percepções e construíssem sentidos coletivamente. Essa vivência contribuiu de forma significativa para o fortalecimento da empatia, do respeito às diferenças e da valorização da identidade, reforçando a importância de ações socioemocionais intencionais no contexto da Educação Infantil.

4º Dia – Culminância do projeto e socialização dos resultados

O quarto e último dia foi destinado à culminância do projeto, configurando-se como um momento de socialização e valorização das aprendizagens

8 Sra. Rayssa de Jesus.

construídas ao longo das atividades desenvolvidas. Para esse encerramento, organizou-se uma exposição com os trabalhos produzidos pelas crianças durante a semana, incluindo pinturas, colagens, registros fotográficos e relatos orais, que evidenciaram o envolvimento e a compreensão dos alunos acerca da temática proposta.

A culminância se constituiu como um espaço de reconhecimento das produções infantis, promovendo sentimento de orgulho, pertencimento e valorização das vivências educativas. Observou-se que as crianças demonstraram satisfação ao compartilhar suas produções, reafirmando os sentidos atribuídos ao projeto e às reflexões construídas coletivamente.

Como forma de fechamento simbólico da experiência, foram entregues às crianças copos personalizados alusivos à temática “Todo Cabelo é Lindo”, os quais funcionaram como lembrança material do percurso pedagógico vivenciado. Esse momento final consolidou o caráter afetivo e significativo do projeto, contribuindo para a construção de memórias positivas associadas à identidade, à diversidade e à valorização da cultura negra na Educação Infantil.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

A experiência desenvolvida no Instituto Educacional Rosa de Saron se mostrou profundamente significativa ao promover, por meio do projeto “Todo Cabelo é Lindo”, reflexões sobre Consciência Negra, identidade e valorização da diversidade desde a primeira infância. Ao abordar o cabelo como marcador identitário, o projeto possibilitou que as crianças refletissem sobre si mesmas, reconhecendo a beleza presente em diferentes características físicas e culturais, contribuindo para a construção de uma autoimagem positiva e respeitosa.

A Educação Infantil se constitui como uma etapa fundamental para a construção da identidade, do pertencimento e da autoestima das crianças. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criança é um sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade nas interações sociais, culturais e afetivas que vivencia desde a primeira infância (Brasil, 2010).

Autores como Kramer (2006) e Corsino (2014) ressaltam que a infância é um período marcado pela intensa formação de autoimagem e de reconhecimento do outro. Assim, trabalhar a identidade afroinfantil desde cedo é uma ação pedagógica essencial para garantir o desenvolvimento integral das crianças negras e não negras, promovendo respeito, empatia e justiça social.

A participação de uma trançista e de uma psicóloga ampliou o caráter formativo da proposta, ao integrar saberes culturais, afetivos e socioemocionais ao cotidiano escolar. As vivências proporcionadas por essas profissionais permitiram que as crianças experimentassem, de forma concreta e lúdica, práticas de cuidado e valorização do corpo, fortalecendo vínculos, promovendo o diálogo e estimulando o respeito às diferenças.

Segundo Gomes (2017), a Educação das relações Étnico-raciais não deve ser compreendida apenas como inclusão de conteúdo, mas como um convite à transformação das práticas pedagógicas e das relações no espaço escolar. A valorização do cabelo crespo, cacheado e das estéticas negras integra esse movimento, pois o cabelo é um dos principais marcadores identitários atravessados pelo racismo desde a infância. Munanga (2005) destaca que o racismo no Brasil atua de forma simbólica, atingindo o corpo, a estética e a subjetividade dos sujeitos negros. Dessa forma, projetos que afirmam que “Todo Cabelo é Lindo” contribuem para desconstruir padrões eurocêntricos de beleza e promover uma educação comprometida com a equidade racial.

As atividades desenvolvidas, como brincadeiras, rodas de conversa e momentos de partilha favoreceram a escuta sensível e a expressão dos sentimentos das crianças, culminando em uma ação pedagógica significativa que envolveu toda a comunidade escolar. A culminância do projeto evidenciou o quanto práticas intencionais e contextualizadas podem impactar positivamente a autoestima infantil e ampliar a compreensão sobre diversidade desde cedo.

Por fim, durante a execução do projeto, emergiram desafios relacionados à resistência de algumas famílias quanto à realização de tranças nas crianças, revelando concepções ainda marcadas por estigmas e estereótipos. Esse aspecto reforça a necessidade de ampliar o debate para além do espaço escolar, reconhecendo a família como instância central na construção de valores, crenças e identidades. Ainda assim, a experiência foi transformadora e repleta de aprendizados, evidenciando a importância de trabalhar temas de identidade e pertencimento com intencionalidade, sensibilidade e responsabilidade, além de apontar o envolvimento das famílias como eixo fundamental para projetos futuros.

REFERÊNCIAS

- ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**: notas sobre uma posição disciplinar. In:
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas: Autores Associados, 2014.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- IDEIAS, Meu crespo de. **Meu crespo é de rainha** – história infantil. YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B4XuuYOnVhQ> - Acesso em: 10 nov. 2025.
- KIDS, Sol e Lua. **Raízes que brilham**. YouTube, 2025. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=u04YtORztIk&list=RDu04YtORztIk&start_radio=1 - Acesso em: 10 nov. 2025.
- KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. São Paulo: Cortez, 2006.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

AFRODESCENDER A INFÂNCIA: identidade negra e emancipação na educação infantil

Tharsila de Jesus Santos Saraiva¹
Raylanne Costa Arouche²
Alyne da Silva e Silva³

INTRODUÇÃO

A infância se configura como um dos primeiros e mais significativos espaços de socialização das crianças para além do contexto familiar, sendo atravessada por relações que contribuem diretamente para a construção de valores, referências culturais e processos identitários. Nesse período, as crianças não são compreendidas como sujeitos em preparação para a vida adulta, mas como sujeitos de direitos, ativos em seus processos de aprendizagem, participação e desenvolvimento, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Nesse sentido, a Educação Infantil ocupa lugar central na promoção de um desenvolvimento integral e no reconhecimento da diversidade étnico-racial,

1 Licenciada em Pedagogia pela UFMA, integrante do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB). Contato: tharsila.santos.saraiva@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8480281825632128>

2 Psicóloga pela Faculdade Estácio, especialista em Psicologia Afroperspectivada e em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade MetrÓpole. Contato: psi.raylannearouche@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3441392903113647>

3 Mestranda em Educação (UFMA), Graduada em Serviço Social (FACAM). Contato: 03silvaalyne@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7562260241546338>

especialmente no que se refere às experiências das crianças negras. A Lei nº 10.639/2003 ao tornar obrigatório o Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, reafirma a necessidade de uma educação comprometida com práticas antirracistas desde a primeira infância. A ausência ou invisibilização de referências afrodescendentes nos materiais didáticos, nas narrativas e nas práticas pedagógicas pode impactar negativamente o sentimento de pertencimento, a autoimagem e o fortalecimento da identidade negra das crianças.

Diante desse cenário, a escola assume uma responsabilidade política e ética na construção de práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento positivo da negritude e contribuam para processos de emancipação desde a infância. A partir de uma fundamentação afrocentrada (Asante, 2009), esse projeto tem a intenção de contribuir com o objetivo de reposicionar as crianças negras como sujeitos centrais de sua história, cultura e saberes.

A partir dessa compreensão e da vivência cotidiana em um território escolar marcado pela presença significativa de crianças negras e pela escassez de referências afrodescendentes no cotidiano da Educação Infantil, surgiu a motivação para o desenvolvimento deste projeto, realizado na Unidade de Educação Básica (UEB) Pedro Marcosini Bertol⁴, envolvendo turmas da Creche, Pré I e Pré II. A intervenção, intitulada “*Lápis cor de pele*” e “*Conhecendo Áfricas*”, teve como objetivo promover reflexões e vivências que favorecessem a construção da identidade negra, o reconhecimento da diversidade étnico-racial e a valorização das múltiplas Áfricas, por meio de atividades lúdicas que integraram literatura infantil, artes visuais, musicalização e narrativas históricas.

Este trabalho contribui no fortalecimento da identidade negra (Aguiar, 2024), entendida como um processo social e histórico construído nas interações e nas representações culturais presentes no ambiente escolar; traz pressupostos para a fomentação da emancipação (Barros, Freire, 2020), que se refere ao fortalecimento da autonomia, da consciência crítica e da afirmação positiva das crianças negras desde a Educação Infantil; e afrocentricidade (Asante, 2009), compreendendo a infância como um período central para a construção da autoimagem, do sentimento de pertencimento e da valorização da negritude. Nesse sentido, nossas atividades se organizaram da seguinte forma.

4 Localizada em São Luís-MA.

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

Conhecendo Áfricas		
OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES	RECURSOS
Apresentar às crianças a diversidade do continente africano, destacando suas riquezas culturais e naturais, e reconhecer sua influência na cultura brasileira.	Leitura do conto e interação com as crianças; momento de apresentação do continente africano; exploração do mapa do continente africano; construção de mapas do continente africano coletivamente.	Texto do livro: “A África que você fala”, de Cláudio Fragata; Cartolinas com o desenho do continente africano; Lápis de cores; Bandeirinhas de papel; Cola e cartaz do continente africano.
Qual cor é a minha cor?		
OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES	RECURSOS
<p>Atividade investigativa voltada à identificação da autodeclaração das crianças, promovendo o diálogo sobre as diferentes tonalidades de pele, a compreensão dos conceitos de raça e cor, a valorização das diferenças e o reconhecimento positivo da identidade racial.</p> <p>Roda de conversa com as crianças sobre o lápis cor de pele;</p> <p>Posteriormente, teve uma roda de leitura do livro “Que cor é a minha cor?”. Em seguida, momento de apreciação da exposição fotográfica das personalidades pretas.</p> <p>Livro: “Que cor é a minha cor?”;</p> <p>Impressão de imagens de personalidades pretas importantes;</p> <p>Lápis cor salmão;</p> <p>Barbante e clips.</p>		

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

Na intervenção intitulada “*Conhecendo Áfricas*”, desenvolvida com crianças do Pré II, a atividade teve início com a leitura mediada do livro “*A África que você fala*” de Cláudio Fragata (2021), favorecendo momentos de aprendizagem, escuta e interação entre as crianças. A obra possibilitou a aproximação entre África e Brasil ao evidenciar a origem africana de palavras presentes no cotidiano das crianças, como *banana*, *cafuné*, *denço* e *bunda*, entre outras.

Após a leitura, realizou-se um momento de diálogo coletivo, no qual as crianças retomaram os vocábulos apresentados, enquanto as educadoras destacaram a influência das línguas e das culturas africanas na constituição da cultura brasileira. A atividade contribuiu para o reconhecimento da diversidade cultural e étnico-racial, a construção de percepções positivas acerca do continente africano e o fortalecimento do respeito às diferenças e do sentimento de pertencimento, dialogando diretamente com o campo de experiên-

cia “O eu, o outro e o nós”, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

É de suma importância a utilização de narrativas que tenham como objetivo a desconstrução de práticas e discursos racistas nos espaços de produção do conhecimento, especialmente no contexto educacional. Tal processo deve ocorrer a partir de produções afro-brasileiras, que apresentem a história de povos negros de forma plural, digna e livre de estereótipos, rompendo com perspectivas reducionistas e coloniais.

Nesse sentido, Chimamanda Ngozi Adichie (2019) adverte sobre o perigo da “história única”, caracterizada pela predominância de narrativas eurocêntricas acerca do continente africano, que tendem a inferiorizar e desumanizar identidades étnico-raciais. Garantir o acesso das crianças a múltiplas narrativas torna-se, portanto, uma estratégia fundamental para a construção de percepções positivas sobre a negritude. Conforme destaca Silva (2004, p. 14), “é fundamental que crianças tenham acesso a narrativas que valorizem a história, a cultura e a estética negra”.

Segundo Gomes (2005, p. 43), “a presença de referências positivas da população negra no espaço escolar contribui para a construção de identidades afirmadas”. Nesse sentido, a apresentação do continente africano por meio de mapas e imagens ampliou a compreensão das crianças acerca da diversidade territorial e cultural da África, fortalecendo noções espaciais e ampliando o repertório cultural, em consonância com o campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, conforme orienta a BNCC.

Como resultado da intervenção “*Conhecendo Áfricas*”, as crianças construíram coletivamente a representação do continente africano, utilizando diferentes cores e colando bandeiras de países africanos. A atividade favoreceu a compreensão da extensão territorial da África, bem como a percepção da diversidade de países, culturas e povos que a compõem.

Além disso, por tratar-se de uma prática coletiva que demandou o compartilhamento de materiais e a ocupação conjunta do espaço, foi possível trabalhar princípios presentes em filosofias africanas relacionados à partilha, à coletividade e ao acolhimento. Nessa perspectiva, “a educação antirracista pressupõe uma revisão do currículo e das práticas pedagógicas, de modo que as referências negras estejam presentes de forma estruturante” (Soares, 2021, p. 31). Assim, a apresentação do continente africano aliada à promoção do sentimento de pertencimento das crianças configura-se como uma prática pedagógica intencional, comprometida com a valorização da diversidade e com a

desconstrução de concepções eurocêntricas no contexto da Educação Infantil.

Na segunda atividade, intitulada “*Qual é a minha cor?*”, desenvolvida com crianças da Creche II e do Infantil I, a proposta teve início com a apresentação de dois lápis de cor: um bege e um marrom. As crianças foram convidadas a identificar as cores apresentadas; ao lápis marrom, responderam prontamente “marrom”, enquanto ao lápis bege atribuíram nomes como “amarelo” e “laranja”, não recorrendo à expressão “cor de pele”, comumente utilizada no cotidiano. De acordo com Almeida (2013), é importante que se entenda que a criança negra seja associada a valores positivos, para substituir as representações negativas que ela já tem sobreposto em si, o que contribui para percepções de resistência à convivência social racista.

A partir desse momento, foi dialogado com as crianças que, embora algumas pessoas chamem o lápis bege de “cor de pele”, essa nomenclatura não é adequada, uma vez que existem múltiplos tons de pele. Em seguida, solicitou-se que as crianças estendessem os braços e observassem a diversidade de tonalidades presentes entre elas, o que gerou grande entusiasmo e participação na dinâmica inicial.

Na sequência, realizou-se a leitura do livro “*Que cor é a minha cor?*” de Martha Rodrigues (2022), que narra a história de uma menina em busca da identificação de sua cor a partir de elementos da natureza e do cotidiano. Durante a leitura, algumas crianças demonstraram maior atenção e conseguiram responder às perguntas propostas ao final da história, enquanto outras se mostraram mais dispersas, o que é esperado considerando a faixa etária atendida.

Posteriormente, foram apresentadas imagens de pessoas negras reconhecidas socialmente, como o ator Chadwick Boseman, a atriz Taís Araújo, bem como profissionais negros representados por figuras de um médico e um advogado. As imagens despertaram curiosidade, atenção e questionamentos por parte das crianças desde o início da atividade. Por fim, foram exibidas figuras de reis, rainhas, guerreiras e guerreiros africanos, e as crianças receberam ilustrações desses personagens para pintura, como forma de valorização simbólica e encerramento da atividade.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

A educação antirracista deve constituir-se como uma prática contínua e estruturante no processo educativo, e não como ações pontuais ou esporádicas. Sua efetivação não demanda, necessariamente, recursos complexos ou de alto

custo, mas materiais acessíveis articulados a uma intencionalidade pedagógica clara, sensível e criativa. Ao longo da intervenção, as crianças participaram de forma ativa, demonstrando interesse, curiosidade, satisfação com os conhecimentos apresentados e abertura para novas aprendizagens, sem evidências de resistência às propostas desenvolvidas.

Considerando o contexto do encerramento do ano letivo, observou-se maior agitação, ansiedade e impaciência por parte das crianças, aspectos compreendidos como próprios desse período e da faixa etária atendida. Tais desafios exigiram maior flexibilidade e escuta por parte das educadoras, mas não comprometeram de forma significativa os objetivos e os resultados da intervenção. Pelo contrário, evidenciaram a potência das práticas antirracistas na Educação Infantil, mesmo em contextos desafiadores, reforçando a importância de sua continuidade como parte integrante do currículo e da formação integral das crianças.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1 ed. São Paulo: Companhia de Letras, 2019.

AGUIAR, Rosângela Alves de. A construção da identidade do sujeito e da criança negra no ambiente escolar. **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, [S. l.], v. 1, p. 1528–1544, 2024. Disponível em: <https://anais2.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/1847>. Acesso em: 30 dez. 2025.

ALMEIDA, Cleuma Maria de Chaves de. Racismo na escola: **Um estudo da linguagem racista de suas implicações no contexto escolar da UEB. Gonçalves Dias de Açailândia-MA**. Dissertação (Mestrado), UFMA, Programa de Pós-Graduação em Educação, p.12-121. 2013. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/260>. Acesso em: 19 Dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

DEBUS, Eliane Santana Dias. **A temática africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens**. Florianópolis: UFSC, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RÊGO BARROS, J. V. do; FREIRE, E. C. Autoimagem, representações e pertencimento étnico de estudantes negros nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Cocar*, [S. l.], v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3399>. Acesso em: 30 dez. 2025

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação das relações étnico-raciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

SOARES, Bárbara Carine. **Educação antirracista: caminhos possíveis**. Salvador: Malê, 2021.

VIANA, Arthur Gabriel de Menezes; VIANA, Ruane Dias Gonçalves de, Scaduto Raquel Naomi Tanaka. **O Papel da Educação na Desconstrução do Racismo**. Editora Realize, Maceió, 2020. Disponível em:

TRABALHO_EV140_MD1_SA6_ID6284_31082020224714.pdf(editorarealize.com.br. Acesso em: 05 set. 2024.

MEU LÁPIS COR DE PELE: fortalecimento da identidade, diversidade cultural e respeito às diferenças na educação infantil de Grajaú-MA

Sofia dos Santos Araújo¹
Alyne da Silva e Silva²

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é o primeiro espaço coletivo de socialização da criança. É nesse momento que ela amplia sua visão de mundo, aprende a respeitar o outro e começa a construir sua autoestima. Considerando o contexto de Grajaú-MA, marcado pela presença de comunidades quilombolas e indígenas, torna-se essencial que a escola valorize as diferentes culturas.

A motivação para a construção deste projeto está diretamente relacionada a algumas vivências profissionais no contexto da Educação Infantil da CEMEI Tia Zuzu, em que se observou que, na idade pré-escolar, a criança passa a compartilhar, pela primeira vez, um espaço coletivo de interação fora do ambiente familiar, e que esse convívio é primordial para a construção de valores e visões de mundo.

1 Graduada em Pedagogia e Pós-Graduada em Psicopedagogia, Coordenadora da Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola, no município de Grajaú-MA, Contato: sofiadossantosaraujo@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1218791294133102>

2 Mestranda em Educação (UFMA), Graduada em Serviço Social (FACAM). Contato: 03silvaalyne@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7562260241546338>.

Ao passo que se identificou na rede pública municipal de Grajaú a forte presença de população indígena, negra e quilombola, que por vezes é invisibilizada na prática pedagógica, é nesse contexto que surge o projeto “Meu Lápis Cor de Pele”, partindo da necessidade de fortalecer a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) nas escolas municipais de Grajaú.

Considerando as condições estruturais e pedagógicas, e dado o próprio recorte temporal para a implantação e execução do projeto (no período de dois meses), a CEMEI Tia Zuzu, localizada no Bairro Joana Batista, foi escolhida para a realização do projeto, tendo em vista os seguintes critérios analisados: 1) presença significativa de famílias negras e indígenas e 2) localizada em um bairro com população em contexto de vulnerabilidade socioeconômica.

Através de um contato preliminar com a instituição, identificou-se que as crianças não se reconheciam nos materiais didáticos e representações visuais utilizadas em sala de aula, o que interferia diretamente na autoestima e respeito à pluralidade de cada criança. Foi com base nessa verificação que se constituiu a problemática deste projeto, buscando contribuir para que as crianças da CEMEI Tia Zuzu, ao acessarem uma proposta pedagógica antirracista e que valorize a identidade cultural, pudessem desenvolver o reconhecimento e orgulho de suas identidades. Dessa forma, o projeto teve como objetivo promover o reconhecimento, a valorização e o fortalecimento das identidades étnico-raciais das crianças da Educação Infantil de Grajaú-MA, por meio de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e incentivem o respeito às diferenças.

A construção da proposta do projeto se desenvolveu em consonância com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatória a inserção da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar (Brasil, 2003; Brasil, 2008), com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), e com a Política Nacional de Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq) (Brasil, 2024). Esses documentos orientam a formulação de práticas pedagógicas antirracistas, que reconheçam as crianças negras, indígenas e quilombolas como sujeitos de direitos e de saberes e reforcem a necessidade de que a escola enfrente o racismo e outras formas de discriminação no cotidiano.

Nesse contexto, identidade e diversidade cultural são compreendidas como dimensões centrais da experiência das crianças atendidas pela CEMEI Tia Zuzu. Entende-se a identidade como um conjunto de características que diferenciam um indivíduo ou grupos/segmentos de outros, cuja construção é

demarcada por diversos marcadores (crenças, vivências pessoais, grupos sociais, aspectos políticos e culturais, dentre outros), que fazem com que o sujeito conceba uma identidade sobre si e que esse processo tem forte influência de determinantes sociais. Sobre isso, o autor Castells (2010, p. 22) entende por identidade “o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados”. Nesse aspecto, a identidade traz diferentes elementos familiares, religiosos, econômicos, sociais e políticos e não se dá de forma estagnada, é uma identidade desenvolvida de forma nômade (Swain, 2005), que traz em sua essência a complexidade das múltiplas relações. Ao trabalhar a diversidade cultural, a escola atua diretamente sobre um dos mecanismos estruturais da exclusão social, como afirma Anjos (2005). Deste modo, além de reconhecer a pluralidade étnico-cultural do nosso país, atuamos no sentido de valorizar essas contribuições, caminhando na direção de uma sociedade mais democrática.

De modo específico, a identidade racial de crianças negras, indígenas e quilombolas na Educação Infantil é construída nas interações cotidianas, não apenas com os colegas e professoras, mas também com os brinquedos, livros e diferentes práticas pedagógicas (Santos, 2025). Nesse contexto, a seleção de livros, brinquedos, instrumentos, imagens e recursos decorativos e de comunicação deve estar diretamente vinculada à valorização das identidades, contribuindo para que as crianças se reconheçam positivamente e construam um sentimento de pertencimento (Brasil, 2012). Ao negar a diversidade racial presente na sociedade brasileira, a escola além de reforçar estigmas, produz uma baixa autoestima nas crianças negras, como aponta Cavalleiro (2012). Pensar na autoestima da criança negra implica reconhecer que, em um contexto marcado pelo racismo, a escola pode tanto reforçar representações negativas, levando à introjeção do fracasso e à rejeição da própria origem racial, quanto assumir o compromisso de construir referências positivas que fortaleçam a identidade e a autoimagem de crianças negras (Gomes, 2002; Andrade, 2002).

É justamente por meio das múltiplas relações que a diversidade cultural se apresenta como expoente dessa pluralidade de diferentes grupos que coexistem em uma mesma localidade, possuindo linguagens, tradições e modos de vida específicos. A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002) reforma que tendo em vista a existência de sociedades cada vez mais diversificadas, a interação harmoniosa entre sujeitos e grupos que possuem suas especificidades, mas que ao mesmo tempo precisam conviver entre si, é primordial.

Nesse contexto, o presente projeto foi desenvolvido com os seguintes elementos, com atividades planejadas para três momentos principais, de acordo com a faixa etária das turmas.

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES	RECURSOS
Favorecer o aprendizado sobre as diferentes identidades, cores e culturas, por meio de experiências lúdicas e artísticas que valorizem a diversidade étnico-racial.	1ª etapa – “Eu e meu corpo” (crianças de 3 anos): rodas de conversa sobre as diferenças físicas, observação diante do espelho e pintura com tons de pele variados.	Folhas A4; Lápis de cor com tonalidades diversas; Tinta guache e Espelho de vidro.
Estimular sentimentos de respeito, empatia e pertencimento, fortalecendo a autoestima e as relações positivas entre as crianças.	2ª etapa – “Famílias e histórias” (crianças de 4 anos): contação de histórias africanas e indígenas, exposição de fotos das famílias e construção de um mural coletivo.	Livros infantis; Fotografias; Pratos descartáveis; Tinta Guache e Material para confecção do mural (barbante, cola quente, tesoura, Cartolina e folha A3).
Promover atitudes antirracistas e de valorização das culturas afro-brasileira e indígena, combatendo estereótipos e reconhecendo a importância dessas heranças na formação da identidade.	3ª etapa – “Brincadeiras e culturas” (crianças de 5 anos): brincadeiras tradicionais, roda de capoeira adaptada, confecção de instrumentos musicais e apresentação coletiva.	Materiais recicláveis (latas, pedaços de madeira, garrafas Pet); Material para confecção dos instrumentos (barbante, cola quente, tesoura, Cartolina e folha A3).

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

Para o processo de execução das atividades propostas, houve um trabalho específico para cada etapa e turma, considerando as próprias potencialidades e limitações de cada faixa etária.

Durante o desenvolvimento do Projeto Cor de Pé para os alunos de *03 anos (Etapa 1)*, realizamos a atividade de criação de Tela Africana, proposta que possibilitou explorar diversas habilidades fundamentais no processo de aprendizagem infantil. As crianças puderam ampliar a linguagem oral, participando de conversas sobre a origem cultural das máscaras, seus significados e usos tradicionais e construir noções de identidade e diversidade, reconhecendo que diferentes povos possuem suas próprias manifestações artísticas e culturais.

Na *etapa 2, voltada para alunos de 04 anos de idade*, trabalhamos o projeto “Meu Lápis Cor de Pele” de forma leve e próxima das crianças. Começamos apresentando o projeto e conversando sobre as diferenças raciais e a importância da cultura africana na nossa história e no dia a dia. As crianças ficaram curiosas e atentas às imagens que mostramos. Trabalhamos com exploração visual através de fotos, desenhos e pinturas, incluindo mandalas coloridas, que chamaram bastante a atenção e geraram muitas observações e comentários.

Por fim, na *etapa 03, com as crianças de 05 anos de idade*, iniciamos refletindo sobre as diferentes tonalidades que nos tornam únicos. Apresentamos o tema utilizando tinta guache: cada criança identificou sua cor, pintou a própria mãozinha e registrou no cartaz coletivo, marcando simbolicamente o início da nossa jornada sobre identidade e pertencimento. Em seguida, exploramos as contribuições da cultura africana para o Brasil, conhecendo danças, culinária e expressões artísticas que fazem parte da nossa história. Finalizamos com a exposição “Galeria Cores de Mim”, onde os desenhos pintados pelas crianças foram exibidos.

Enquanto coordenadora do projeto, houve participação direta na organização das etapas, construídas sempre em diálogo com a coordenação pedagógica e professores, além do envolvimento da comunidade e da família, especialmente na culminância.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

A realização deste projeto demonstrou a importância de ações educacionais integradas, nas quais as relações étnico-raciais no contexto pedagógico precisam ser desenvolvidas por meio de estratégias específicas e diferenciadas para cada faixa etária, articulando experiências lúdicas e intencionais que favoreçam a construção de identidades positivas. Nessa perspectiva, confirma-se o entendimento de Gomes (2002) de que a escola é um espaço que interfere diretamente na construção da identidade negra, podendo tanto reforçar estigmas quanto promover o reconhecimento e a valorização da diversidade.

O projeto teve grande relevância, permitindo que cada criança se enxergasse com orgulho, compreendesse a riqueza da diversidade e a importância do respeito às diferenças, bem como a valorização das tradições afrodescendentes e o fortalecimento da identidade das crianças negras. Observou-se entusiasmo, empatia e curiosidade dos alunos, revelando, assim, a importância de se verem representados em histórias e imagens positivas. Dessa forma, ao visibilizar

narrativas que apresentam personagens negros em posição de protagonismo, ou mesmo possibilitar que as crianças brinquem com bonecas negras e outros brinquedos afrocentrados, as atividades caminharam na direção apontada por Santos (2025), ao contribuírem para o fortalecimento da autoestima das crianças negras no ambiente escolar e para o reconhecimento positivo da negritude, ao mesmo tempo que permitem que crianças brancas e indígenas também tenham contato com a diversidade racial.

A participação de toda a comunidade escolar foi algo de extrema relevância e contribuiu para uma prática educacional antirracista, conforme as orientações da Lei 10.639/2003, da LDB e da BNCC, promovendo respeito, diversidade e inclusão no ambiente escolar. Em especial, o envolvimento das famílias mostrou-se fundamental, uma vez que a construção da identidade racial das crianças se faz também na memória coletiva e nas narrativas que circulam em casa. A ausência de referências positivas sobre o povo negro na família, nos livros e nos espaços sociais, é que “esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana” (Andrade, 2002, p. 120).

Nesse sentido, ao aproximar escola, famílias e comunidade, o projeto contribuiu para que as crianças e os adultos pudessem revisitar memórias, produzir novas referências positivas e aprender, em conjunto, a reconhecer o racismo como fenômeno social aprendido e, portanto, passível de desaprendizagem. Nessa direção, fortalecer laços entre CEMEI, famílias e território significa criar condições para que as crianças aprendam a se ver e a ver seu entorno de modo crítico, em que o exercício da cidadania seja direito de todos e não privilégio de poucos.

Considerando a própria relevância da temática, espera-se que a CEMEI Tia Zuzu siga promovendo iniciativas e atividades pedagógicas que contribuam para uma educação cada vez mais antirracista e emancipadora. Isso implica garantir a continuidade de projetos como “Meu Lápis Cor de Pele”, a formação permanente dos professores e a seleção criteriosa de materiais didáticos, de modo que as crianças possam, desde a Educação Infantil, construir uma autoimagem positiva e relações de respeito com a diversidade étnico-racial que compõe a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, I. P. de. Construindo a auto-estima da criança negra. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2005. p. 117-123.
- ANJOS, R. S. A. “A geografia, a África e os negros brasileiros”. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 173-184.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 470, de 14 de maio de 2024: institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 maio 2024. Edição extra B, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343>. Acesso em: 6 jun. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16/12/2025.
- BRASIL. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.
- BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- GOMES, N. L. Educação e identidade negra. **Aletria**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p.

38–47, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 6 nov. 2025.

SANTOS, J. K. S. **Identidade das crianças negras na educação infantil: planejamento pedagógico e ambiente escolar antirracista**. 2025. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2025.

SWAIN, T. N. **Identidade nômade**: heterotopias de mim. In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. Lacerda; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

UNESCO. **DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL** [ONLINE]. Disponível em: <http://www.oas.org/dil/port/2001%20declara%C3%A7%C3%A3o%20universal%20sobre%20a%20diversidade%20cultural%20da%20unesco.pdf>. Acesso em: 20 nov.2025.

UNESCO. **Diretrizes sobre Educação e Relações Étnico-Raciais**. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137337>. Acesso em: 9 out. 2025.

CABELOS QUE CONTAM HISTÓRIAS:

identidade, autoestima e diversidade
étnico-racial na infância - experiência
na Escola Municipal Abraão Cardoso,
Pinheiro-MA

Sara Vitória Costa Ferreira Amaral¹
Alyne da Silva e Silva²

INTRODUÇÃO

O projeto pedagógico desenvolvido teve origem a partir de observações realizadas no cotidiano de uma turma de Educação Infantil composta por crianças de cinco anos, na Escola Municipal Abraão Cardoso, localizada no município de Pinheiro-MA. Durante as interações diárias, especialmente nos momentos de diálogo e convivência, tornaram-se recorrentes as manifestações relacionadas às características físicas, em especial aos diferentes tipos de cabelo. As crianças passaram a comparar aparências, expressar curiosidades e, em alguns

1 Graduada em Pedagogia (FAM), Licenciada em Ciências Biológicas (UEMA), Pós-graduada em Docência com Ênfase na Educação Infantil (FAPETRUS), Coordenação, Gestão e Supervisão Escolar (FAPETRUS) e Psicopedagogia Institucional e Clínica (FAM). Contato: sarafpalunouema@gmail.com.

2 Mestranda em Educação (UFMA), Graduada em Serviço Social (FACAM). Contato:03silvaalyne@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7562260241546338>.

casos, demonstrar desejo de modificar seus próprios traços. Essas manifestações revelam que, desde a infância, as crianças constroem percepções sobre si e sobre o outro, influenciadas por valores culturais e sociais amplamente difundidos. Conforme Gomes (2003), tais expressões não são neutras, pois refletem processos de construção identitária atravessados por relações de poder, padrões estéticos e discursos sociais historicamente produzidos.

Dessa forma, identidade é construída socialmente, nas interações cotidianas, sendo atravessada por marcadores como raça, gênero e aparência física (Kramer, 2007; Hall, 2006). Assim, o corpo e, de forma particular, o cabelo assume papel central como marcadores simbólicos, podendo operar tanto como elementos de pertencimento quanto de exclusão (Gomes, 2003).

Diante disso, o projeto se fundamentou na valorização da diversidade étnico-racial e na promoção da autoestima infantil, compreendendo a escola como espaço privilegiado para a construção de relações respeitadas e para o enfrentamento de práticas discriminatórias desde a primeira infância, objetivando promover o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial por meio do fortalecimento da identidade e da autoestima das crianças.

A Educação Infantil constitui um espaço fundamental para a formação da identidade e para a construção das primeiras referências sociais. De acordo com Kramer (2007), a criança é um sujeito histórico e social, produtora de cultura e significados. Nessa perspectiva, as experiências vividas na escola contribuem diretamente para a maneira como a criança se percebe e se posiciona no mundo. Sendo, o cabelo e o corpo negro marcadores identitários fortemente atravessados por estigmas, tornando-se elementos centrais nos processos de afirmação ou negação da identidade (Gomes, 2003).

Nesse sentido, este projeto se desenvolveu para atender as legislações existentes no campo Educação para as Relações Étnico-Raciais, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, propõe o enfrentamento das desigualdades raciais por meio da valorização da história, da cultura e das identidades afro-brasileiras e indígenas na educação. Assim, discutir a diversidade capilar na infância significa promover reflexões sobre pertencimento, respeito e valorização das diferenças, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes desde os primeiros anos de vida.

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES	RECURSOS
Promover o reconhecimento da identidade das crianças e a valorização das diferenças físicas.	Observação e conversa a partir de fotografias das crianças e das professoras, identificando características físicas e semelhanças.	Fotografias das crianças e das professoras; roda de conversa.
Estimular a autoestima e o respeito ao próprio corpo e ao corpo do outro.	Conversas sobre o que as crianças acham de seus cabelos e registro das falas espontâneas.	Espaço de diálogo; escuta sensível da professora.
Fortalecer o vínculo entre escola e família.	Solicitação às famílias de fotografias de familiares com características capilares semelhantes às das crianças.	Fotografias enviadas pelas famílias; mural expositivo.
Valorizar os diferentes tipos de cabelo e desconstruir padrões únicos de beleza.	Realização do “Dia do Penteadado”, incentivando cada criança a ir com seu penteado favorito.	Pentes, acessórios de cabelo, espelhos.
Ampliar o repertório cultural e literário das crianças.	Leitura e exploração de livros com personagens diversos e discussão sobre suas características.	Livros de literatura infantil com diversidade de personagens.
Incentivar a imaginação, a linguagem oral e a criação.	Criação de histórias e personagens pelas crianças, com base nas características que escolheram.	Papel, lápis de cor, giz de cera, oralidade.
Reconhecer e identificar os diferentes tipos de curvaturas de cabelo e identificação do tipo de cada criança.	Apresentação de cartaz com curvaturas de cabelo e identificação do tipo de cada criança.	Cartaz ilustrativo; imagens impressas.
Desenvolver noções iniciais de organização e representação de dados.	Confecção de gráfico com os tipos de cabelo da turma.	Cartolina, canetinhas, imagens representativas.
Desenvolver habilidades motoras finas e expressão artística.	Confecção de bonecos utilizando recortes que representam diferentes curvaturas capilares.	Tesoura sem ponta, papel colorido, cola.
Ampliar a percepção sobre diversidade cultural e geográfica.	Leitura do livro “Meninos de todas as cores” e exploração do mapa-múndi, identificando possíveis trajetórias do personagem.	Livro literário; mapa-múndi.
Reconhecer semelhanças e diferenças entre pessoas de diferentes lugares.	Observação de imagens de pessoas de diferentes países e montagem de mural coletivo.	Imagens impressas; cartolina; cola.
Consolidar aprendizagens sobre identidade, diversidade e respeito.	Socialização das vivências, conversa final e apreciação dos murais e produções das crianças.	Murais, produções das crianças, roda de conversa.

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

As atividades foram desenvolvidas entre os dias 03 e 20 de novembro, com crianças de 5 anos, respeitando os princípios e direitos de aprendizagem previstos na Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2018). O trabalho teve início com rodas de conversa mediadas pela observação de fotografias das próprias crianças e das professoras, possibilitando momentos de escuta sensível, diálogo e troca de experiências. A partir dessas interações, as crianças puderam refletir sobre suas características físicas, reconhecer semelhanças e diferenças entre si e fortalecer a construção da identidade e da autoestima.

Na sequência, foram propostas atividades voltadas à valorização dos cabelos, compreendidos como importantes marcadores identitários e culturais. As conversas sobre cuidados, o “Dia do Penteadado” e o compartilhamento de histórias familiares promoveram o reconhecimento das diversas formas de cuidar e expressar a própria imagem, além de estimular o respeito à diversidade. A participação das famílias nesse processo contribuiu para o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade, ampliando as experiências das crianças para além do espaço escolar.

A leitura de obras literárias com personagens diversos, como “*Meninos de todas as cores*”, possibilitou reflexões significativas sobre pertencimento, respeito às diferenças e valorização das identidades. As crianças também participaram ativamente da criação de personagens, da produção de desenhos, da elaboração de gráficos simples sobre tipos de cabelo e da confecção de bonecos, atividades que favoreceram o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, da criatividade, da imaginação e da coordenação motora fina.

De forma integrada, as propostas dialogaram com os campos de experiência da BNCC, especialmente “O eu, o outro e o nós”, ao promover o reconhecimento de si e do outro; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, ao estimular a expressão oral, a escuta atenta e a produção simbólica; e “Traços, sons, cores e formas”, ao incentivar a exploração artística e estética. Assim, o trabalho contribuiu para uma prática pedagógica significativa, que valoriza a diversidade, fortalece a identidade das crianças e promove uma educação pautada no respeito e na inclusão.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

Ao longo do projeto, observou-se avanço significativo na forma como as crianças se percebiam e se relacionavam. Houve maior participação, ampliação do vocabulário, fortalecimento da autoestima e atitudes mais respeitadas em relação às diferenças. As falas das crianças passaram a demonstrar maior consciência sobre identidade e pertencimento.

O projeto também provocou reflexões importantes entre as educadoras, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas intencionais, antirracistas e comprometidas com a equidade. A participação das famílias contribuiu para ampliar o diálogo e fortalecer a parceria escola–comunidade.

Apesar dos avanços, reconhece-se que o trabalho com identidade e diversidade exige continuidade e aprofundamento, devendo integrar de forma permanente o currículo da Educação Infantil. O projeto evidenciou que a Educação Infantil é um espaço potente para a construção de identidades positivas e para o enfrentamento das desigualdades sociais. Ao valorizar os diferentes tipos de cabelo e as histórias das crianças, promoveu-se o respeito à diversidade, o fortalecimento da autoestima e o reconhecimento das múltiplas formas de ser e existir. Assim, reafirma-se a importância de práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista, com a valorização da diversidade e com a formação integral das crianças, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16/12/2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.

BRASIL. Lei nº 1.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CAVALLEIRO, **Eliane dos Santos**. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. São Paulo: Cortez, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOARES, Luísa Ducla. **Meninos de todas as cores**. São Paulo: Moderna, 2011.

SABERES QUILOMBOLAS NO TERRITÓRIO DO COROADINHO: contribuições culturais para a formação e vivências da infância

Sâmia Josefina Brandão da Silva¹,
Alyne da Silva e Silva²

INTRODUÇÃO

O projeto “Saberes quilombolas no território do Coroadinho: contribuições culturais para a formação e vivências da infância” foi aplicado na Escola Paroquial Frei Alberto, em São Luís-MA, instituição da rede privada que atende à educação básica. Objetiva analisar os saberes quilombolas presentes no território e na cultura do bairro, compreendendo suas contribuições para a formação e a vivência da infância. Assim, aproximando essas crianças da sua cultura e das suas origens territoriais. Tem a intenção de estimular, entre os alunos, a importância do bairro do Coroadinho como um quilombo urbano, ainda que não reconhecido por organizações formais do Estado, mas possuído por signos, vivências, saberes ancestrais e diversidade cultural preservados neste território.

O projeto foi motivado a partir de uma atividade desenvolvida com um grupo de alunos do 9º ano que organizaram um seminário sobre comunidades tra-

1 Graduada em História e Pedagogia (UEMA), Especialista em Educação Especial e Inclusiva (UEMA). Contato: sami.brandao@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3708696226134061>.

2 Mestranda em Educação (UFMA), Graduada em Serviço Social (FACAM). Contato: 03silvaalyne@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7562260241546338>

dicionais e quilombos, despertando interesse pela temática e contribuição na conscientização sobre a importância dessas comunidades enquanto territórios vivos que conservam e perpetuam diversos saberes. Algumas alunas do 9º Ano colaboraram para aplicação deste estudo com duas turmas do turno vespertino da educação infantil na instituição de ensino citada acima.

Esse trabalho torna-se relevante ao promover o elo desses conhecimentos através da contextualização da construção histórico-cultural atravessados pelas oralimagens (Silva, 2022) do bairro. Para a autora, as oralimagens são uma maneira de compreensão de imagens que levam em conta a nossa história, a nossa fala, a nossa narrativa falada-escutada e/ou escrita-lida, as experiências que nos trouxeram até aqui.

Além disso, apresentamos os conceitos de território e saberes quilombolas, bem como a importância desses locais e da diversidade cultural para formação social e vivências de crianças. Conversamos sobre a natureza, as festividades e conexões com presente e passado. Assim, as crianças aprendem a conviver em coletividade e valorizar seu espaço em comunidade (Ferreira, 2025).

No Coroadinho, existem vários espaços culturais, como: grupos de tambor de crioula, festa do Divino Espírito, grupos de bumba-meu-boi e coletivos que promovem a cultura negra (capoeira, roda de leitura, danças afros). Durante a apresentação das oralimagens (imagens e maquete), os alunos comentaram que já participavam e frequentavam esses locais.

Subsidiando nossas ações neste trabalho, os documentos legais da educação já estabelecem esse currículo diversificado. A Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ressaltando a importância da cultura negra para a formação do nosso país. Nesse sentido, o projeto trabalhou temáticas como território, cultura, saberes, ancestralidades e história.

Nessa perspectiva, o projeto apresentou uma proposta na qual o Currículo Interemacipatório Afrocentrado - CIAfro (Machado, 2025) foi o ponto de partida para o desenvolvimento de todas as atividades propostas. Essa compreensão partiu de leituras ao longo do Curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais - CAERER, onde percebemos a necessidade da articulação desses conteúdos com a prática docente.

Compreende-se, assim, que para a construção de uma educação plural e diversa é importante que o professor incorpore esse currículo como referencial para suas práticas, um currículo que possibilite que todos os alunos tenham acesso a conhecimentos e saberes ancestrais indígenas, negra e quilombolas. Para que eles se vejam e reconheçam dentro desses territórios.

Cada professor tem essa missão de tornar acessível esses conhecimentos tão necessários aos alunos/as, sobretudo aos carentes de políticas públicas e, também, de identificação das suas origens e ancestralidades. Foi essa a motivação para o desenvolvimento do nosso projeto, esse olhar que nos despertou para essa missão enquanto educadora/es.

O papel docente, também, é de aproximar os alunos do seu território, das suas vivências e trazer isso para dentro do espaço escolar, essa ponte que transforma e constrói os sujeitos mais capazes de transformar o mundo. Dessa maneira, nossas atividades na Escola Paroquial Frei Alberto se organizaram dessa forma:

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES	RECURSOS
Conhecer a história e cultura africanas a partir de desenhos e letras das músicas.	A atividade iniciou com uma música africana (Olélé Mobila Makasi) para fazer a acolhida das crianças.	Tv e notebook.
Dialogar sobre oralidades do bairro Coroadinho e as influências afro-brasileiras nesse território.	Em seguida, fizemos uma roda de conversa sobre quilombo (o que é, as características, a importância, a possibilidade do bairro se tornar um quilombo urbano).	Tv, notebook, slides.
Identificar os saberes quilombolas e suas representações culturais no território do Coroadinho;	Na terceira etapa, apresentamos uma maquete com locais de lazer e cultura do Coroadinho e pedimos a eles que pintassem imagens de crianças e que se colocassem nos espaços retratados.	EVA, Isopor, imagens, gravuras, cola, palito de picolé, papel, papelão, lápis de cor, tinta.
Compreender como os saberes quilombolas são transmitidos às crianças em diferentes contextos cooperando com sua formação e vivência	E, para finalizar, apresentamos um documentário sobre brincadeiras e a infância de crianças quilombolas de um quilombo em Vitória no Espírito Santo (Disque Quilombola).	TV, notebook, vídeo.

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

O Projeto foi executado no dia 17/11/2025, no turno da tarde, na biblioteca da escola. Além de algumas alunas do 9º ano, contamos com ajuda da bibliotecária, das professoras das duas turmas e da coordenadora. Assim, sua organização se deu nas seguintes etapas:

Etapa I: A atividade iniciou com uma música africana (olélé) para fazer a acolhida das crianças e, em seguida, fizemos uma roda de conversa sobre quilombo (o que é, as características, a importância, a possibilidade do bairro ser reconhecido como quilombo urbano). As crianças participaram da roda de conversa, fazendo comentários e perguntas. Eles tinham um conhecimento prévio, pois já haviam assistido a um documentário sobre o tema.

Etapa II: Colocamos as imagens de locais de cultura e lazer do Bairro Coroadinho, como: praça, igreja e a Casa das Pretas (espaço de cursos e cultura afro).

Etapa III: Apresentamos uma maquete com esses espaços. Pedimos que pintassem imagens de crianças e que se colocassem nos espaços retratados.

Etapa IV: Para finalizar, apresentamos um documentário sobre brincadeiras e a infância de crianças quilombolas de um quilombo em Vitória no Espírito Santo (Disque Quilombola). Em relação ao documentário, os alunos destacaram as brincadeiras, muitas conheciam e já praticavam.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

A avaliação do projeto foi muito positiva, os alunos compreenderam a temática e participaram de todas as etapas. Alguns tinham assistido a um documentário anteriormente, com explicações acerca do que é um quilombo e a importância desse território.

Os professores também foram receptivos, auxiliaram durante todas as atividades, sobretudo em relação alguns alunos atípicos que tiveram um pouco de dificuldade em se concentrar em alguns momentos. Mas, todos fizeram os seus desenhos e colocaram nos espaços apresentados na maquete.

Os alunos dialogaram e teceram comentários sobre o assunto, muitos reconheceram os locais em destaque (a igreja, a praça, o coletivo a Casa das Pretas) e ficaram impressionados ao saberem que esses espaços compõem esse território vivo que é o bairro do Coroadinho. Estavam entusiasmados com a maquete, queriam saber como foi produzida e cada detalhe em destaque.

A Casa das Pretas surgiu em 2019 como um espaço de promoção e de empoderamento de mulheres negras que buscavam fortalecer a sua identidade. Além disso, o local conta com projetos como: pobreza menstrual (Elas sem

Tabu), valorização da cultura e lazer (Cine Coroadinho e Pretoteca), combate ao racismo ambiental estrutural e mobilidade por bicicleta (Caminhos das Pretas), dentre outros.

Nossas impressões são de que nosso projeto atingiu seus objetivos. Todos que participaram direta ou indiretamente contribuíram para que esse trabalho pudesse ser desenvolvido na Escola Paroquial Frei Alberto. Espera-se que o projeto tenha colaborado para formar multiplicadores e sujeitos que se engajem e tenham interesse na busca e na preservação cultural do bairro. Ficamos satisfeitos em saber que o CAERER foi muito importante para a continuidade da nossa formação, e isso contribuirá para nossas ações e práticas docentes ao longo da nossa trajetória pedagógica.

O Coroadinho, assim como outras comunidades, enfrenta dificuldades em conservar e perpetuar seus saberes. Existem alguns grupos que estão com necessidades financeiras de continuarem suas manifestações culturais, pela ausência de incentivo por parte do poder público. Para Lemos (2023), sem o devido incentivo do poder público para manutenção das brincadeiras populares, a cada ano se torna mais difícil para os fazedores de cultura da periferia executarem seus trabalhos nas comunidades. Assim, é imprescindível que o bairro receba o selo de quilombo urbano para que essas manifestações não desapareçam, e que as autoridades possam incentivar e apoiar essas brincadeiras populares que fazem parte da identidade e da história desse território.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

COLETIVO Mulheres Negras da Periferia. Wiki Favelas. Coletivo Mulheres Negras da Periferia - Dicionário de Favelas Marielle Franco. Disponível em: https://wikifavelas.com.br/index.php/Coletivo_Mulheres_Negras_da_Periferia. Acesso em: 10 set.2025

FERREIRA, Carla. **Direito às Infâncias: Povos e Comunidades**. Módulo I Mate-

rial Didático, UFMA, 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1h96dSrAyCUbrSDgk7qQBUPjnuaaB9o5/view?usp=sharing>. Acesso em: 10 dez. 2025.

LEMOS, Liedson Almeida. **O bairro do polo Coroadinho: uma análise da situação e dificuldades dos pontos de cultura popular na periferia de São Luís do Maranhão**, 2023. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xiv-encontro-regional-de-historia-oral-do-nordeste-338905/712741-o-bairro-do-polo-coroa-dinho--uma-analise-das-atuacoes-e-dificuldades-dos-pontos-de-cultura-popular-na-periferia-d/>. Acesso em: 10. Jan. 2026.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Currículo intercultural e afrocentrado no contexto da ERER**. Módulo IV. Material didático. São Luís: UFMA, 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1h96dSrAyCUbrSDgk7qQBUPjnuaaB9o5/view?usp=sharing>. Acesso em: 10 dez. 2025.

MINISTÉRIO Público do Maranhão. **Reunião Debate Reconhecimento do Coroadinho como Quilombo Urbano**, São Luís, MPMA, 26 out, 2025. Disponível em: https://www.mpma.mp.br/coroadinho_como_quilombo_urbano. Acesso em: 10 set.2025

NASCIMENTO, Gilmar César Martins. **Quilombos Urbanos: a Resistência Negra nas Cidades brasileiras**, 2023.

NOGUEIRA, Azânia Mahin Romão. **Territórios negros: Marcadores políticos no bairro Monte Cristo**, 2018.

SILVA, Francilene Brito, **Oralmagens para leitura de imagens em pesquisas**, IX Encontro em Educação, 2022. Disponível em: https://rodagio.com/roda/artigos/oralmagens_francilene.pdf. Acesso em: 10. Jan. 2026.

SOUSA, M.C. **Territorialidade negra urbana em análise: produção do espaço no quilombo urbano da Liberdade e nos bairros da Madre Deus e Coroadinho em São Luís/MA**, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/jspui/handle/123456789/5691>. Acesso em: 10. Jan. 2026.

BELEZA NEGRA

Marjory de Oliveira Mendes¹

Camila Cristina Gomes Farias²

Cleydiane Cristina dos Santos Rodrigues Feitosa³

Ana Caroline Pires Miranda⁴

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é essencial para que as crianças aprendam desde cedo a reconhecer a diversidade e a beleza presente em cada pessoa, reconhecida como o espaço fundamental para a construção das bases da identidade, da autoestima e da convivência social plena da criança. Neste cenário, o reconhecimento, a celebração da diversidade e o combate ativo a todas as formas de preconceito, especialmente o racismo, são pilares pedagógicos inegociáveis.

Esta proposta de intervenção está em estrita consonância com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articulando-se prioritariamente com os Campos de Experiência que visam a construção do “Eu, do Outro e do Nós”, e atende à determinação da Lei nº 10.639/03, que torna obri-

1 Magistério pelo Instituto Educacional Profissionalizante IEP (2023). Professora da Educação Infantil – SEMED/ Mirinzal –MA. E-mail: marjorymendes1990@outlook.com.

2 Cursou Magistério. Cursando Pedagogia. Contato: camilacrysfariaswc30@gmail.com.

3 Doutoranda em Ensino de História (PPGHIST/UEMA). Mestre em História (PPGHIST/UEMA). Professora da Educação Básica- SEMED/São José de Ribamar. Contato: cleydianecristina@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7223426855212470>

4 Doutora em Ciências Sociais. Contato: ana.cpm@ufma.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8957900874695195>

gatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis da educação.

O projeto foi desenvolvido com crianças de 4 e 5 anos, turma única de Infantil I e II, na U. E. B. Quilombola Bom Jesus⁵, uma instituição que possui a missão intrínseca de valorizar as práticas pedagógicas voltadas à diversidade e à afirmação cultural de sua comunidade. A motivação essencial para este trabalho surgiu da constatação sensível, por meio de observação atenta, de que muitas crianças negras demonstram baixa autoestima e, por vezes, reproduzem discursos ou comportamentos que refletem a rejeição de seus próprios traços físicos, como a cor da pele, o cabelo e demais características fenotípicas étnico-raciais. Este é um reflexo direto do racismo estrutural que se manifesta sutilmente na primeira infância.

Dessa forma, o objetivo central desta iniciativa é fomentar uma Educação Antirracista robusta, que atue no fortalecimento da autoestima das crianças negras, promovendo o respeito e o orgulho de suas múltiplas identidades. Visa-se contribuir para que as crianças cresçam conscientes de seu valor, da beleza de sua ancestralidade e da riqueza cultural Quilombola que carregam.

O assunto principal é a Educação Antirracista e a Valorização da Diversidade, Beleza e Identidade Étnico-Racial no contexto da Educação Infantil. O projeto se concentra na promoção do reconhecimento e do respeito às múltiplas identidades e diferenças (de cor de pele, cabelo e traços), visando fortalecer a autoestima e o orgulho de ser quem se é, especialmente das crianças negras em uma instituição quilombola.

O presente projeto se originou da observação de que muitas crianças negras ainda enfrentam dificuldade em se reconhecerem como belas, frequentemente reproduzindo discursos de rejeição às suas características físicas. Diante desse cenário, a iniciativa busca valorizar a diversidade e promover o respeito mútuo desde a Educação Infantil, visando o desenvolvimento de uma consciência plena sobre o valor individual e a riqueza cultural de cada aluno e aluna. Diante disso, o principal problema detectado é a baixa autoestima e a dificuldade de autorreconhecimento positivo das crianças negras em relação às suas características físicas (cabelo, cor da pele e traços), resultando na reprodução de comportamentos de autodesvalorização e rejeição. Este cenário reflete o impacto do racismo estrutural e da ausência de representatividade positiva no ambiente social das crianças. O projeto teve grande importância para a escola e para a comunidade, onde cumpre

5 Em São Luis-MA

a Lei nº 10.639/03 (que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana), garantindo que o currículo promova a equidade e o respeito.

A escola constitui-se como um espaço antirracista, que acolhe e valoriza a identidade de todos, contribuindo para um ambiente escolar mais saudável e inclusivo, onde o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer sem barreiras de preconceito. Assim, o projeto, desenvolvido na U. E. B. Quilombola Bom Jesus, tem um papel crucial na afirmação da identidade e na luta histórica quilombola, sendo de grande importância para a comunidade, uma vez que elevar a autoestima das crianças é fortalecer o futuro da comunidade, garantindo que a cultura, a história e a ancestralidade sejam transmitidas com orgulho, combatendo a invisibilidade e o preconceito que historicamente afetam o povo quilombola.

Quando pensamos em currículo voltado para a Educação Infantil, o projeto se articula especialmente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos seguintes pontos:

Quadro 1 - Articulação do projeto com a BNCC

Categoria	Componente Curricular e Lei
Ideias/Eixos	Campos de experiências (BNCC)
Metas (objetivo de aprendizagem)	Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento
Conteúdos	Lei nº 10.639/03 e Temas de Identidades

Fonte: Autoria própria (2025)

Partindo dos aportes legais, a proposta contribui para o desenvolvimento da identidade, da autonomia e do respeito mútuo, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010). O ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil é fundamentado por leis federais e diretrizes curriculares. A Lei nº 10.639/2003 modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira”. Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 alterou a lei anterior para incluir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo. As Diretrizes Curriculares Nacionais também são relevantes. A Resolução CNE/CP nº 1/2004 estabelece as diretrizes para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. O Parecer CNE/CP nº 14/2015 apresenta as diretrizes para a inclusão da história e culturas dos povos indígenas. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) é a base legal da educação brasileira, tendo sido alterada para incluir essas temáticas.

Quadro 2 - Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS / ATIVIDADES	RECURSOS
Mapear as percepções das crianças sobre beleza, diversidade e as características físicas e culturais afro-brasileiras, identificando as manifestações de estereótipos no ambiente escolar.	Atividade artística – “Meu cabelo é assim”. Cada criança faz um autorretrato, representando seus cabelos.	Folha A4; Lã; Macarrão parafuso; Cola isopor; Lápis preto; Lápis de cor e Giz de cera.
Utilizar brincadeiras, histórias e expressões artísticas afrocentradas como ferramentas pedagógicas para valorizar e positivar o corpo e a cultura negra.	Leitura e contação de história: - Livros “Ei, você!: um livro sobre crescer com orgulho de ser negro” (Dapo Adeola) e “Alice vê” (Sônia Rosa). Conversa sobre a história da personagem.	Cartolina; Canetinha; Tinta guache e Pincel.
Promover o diálogo e a reflexão com a comunidade escolar (crianças, famílias e educadores) para desconstruir o racismo e estimular o respeito às múltiplas identidades.	Música e movimento – “Bate tambor, corpo que dança”; Cantar e dançar músicas afro-brasileiras com instrumentos simples.	Tambores e Chocalhos kabuletê.

Fonte: Autoria própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

Durante o 1ª dia - Autorreconhecimento e Beleza. Roda de Conversa: “Quem sou eu? A beleza dos meus traços.”. Utilização de espelhos de mão e de corpo para que as crianças observassem suas características (pele, olhos, cabelo). Atividade: Autorretrato e Pintura com diferentes tons de pele (uso de lápis de cor, guache e argila com pigmentos naturais).

No 2ª dia - Aprofundamento das Brincadeiras Africanas. Fizemos kakopi, uma brincadeira de Uganda, que significa “as pernas da galinha” colocamos os alunos em roda, sentados com as pernas esticadas, ao som de uma cantiga, em que cantamos (lá vai a bola...), assim íamos passando a bola, quando parava a criança encolhia a perna, o jogo continua até que sobre um jogador com uma ou as duas pernas esticadas chegando ao vencedor. Além dessa também aplicamos o Jogo Shishima (tabuleiro africano do Quênia), lembra um pouco o jogo da velha. Colocamos dois alunos para disputar, em que cada um move uma casa por vez, até um deles completar três das suas peças em linha reta no tabuleiro octogonal, chegando à vitória.

No 3ª dia - Cultura e Ancestralidade. Contaçon de Histórias, com leitura de livros com protagonistas negros e temas africanos (“Alice vê”, de Sônia Rosa). Aproveitamos o momento e fizemos o dia do cabelo maluco.

Durante o 4ª dia - Visita/Encontro com a Comunidade. Em sala de aula, fizemos a leitura do livro “Ei, você! Orgulho de ser negro”. Após a leitura, a comunidade se reuniu no pátio para troca de mensagens sobre o quilombo.

No 5ª dia- Culminância. Trouxemos as mães para participarem conosco da finalização do projeto, com apresentação das produções artísticas, roda de sentimentos (momento de verbalização sobre o que mais gostaram de aprender sobre si mesmos e sobre a cultura). Presenteamos as mães com uma homenagem dos alunos, que entregaram uma flor feita por eles.

As estratégias foram escolhidas priorizando o lúdico e a representatividade como ferramentas de aprendizagem e construção identitária, em sintonia com a pedagogia Quilombola.

Rodas de Conversa: Utilizadas como ponto de partida para a escuta ativa e a criação de um espaço seguro para expressar sentimentos e dúvidas sobre a própria identidade e as diferenças.

Oficinas de Arte e Corporalidade: A pintura e a oficina de penteados permitiram o contato físico e a aceitação das características (pele e cabelo) de forma prazerosa e criativa, desvinculando-as de conotações negativas.

Brincadeiras e Músicas Tradicionais: Valorização da cultura local e da ancestralidade, fortalecendo o sentimento de pertencimento à comunidade quilombola, conectando as crianças às suas raízes.

Contaçon de Histórias com Representatividade: O uso de literatura que celebra a negritude ofereceu modelos positivos, essenciais para que as crianças se vejam como protagonistas de narrativas de beleza e poder.

Nosso papel foi o de mediador cultural e facilitador do aprendizado, garantindo o acesso a materiais que promovessem a diversidade (livros, jogos, brincadeiras, e ampla variedade de tons de tinta). A organização da sala foi alterada para o formato de ateliê e roda para facilitar a interação e o compartilhamento de experiências. Ao surgirem perguntas sensíveis (“Por que meu cabelo não é liso?”) ou comentários preconceituosos (reprodução de falas ouvidas em casa), mediamos, reformulando a questão de forma positiva (“Que bom que seu cabelo é forte e faz cachos lindos!”) e usando a roda de conversa para trabalhar o respeito.

Asseguramos que todas as crianças, inclusive aquelas com maior dificuldade de expressão, tivessem seu momento de fala e fossem ouvidas com atenção e respeito pelos colegas, utilizando objetos de fala para organizar a vez de cada um.

Houve a participação da comunidade quilombola, que foi fundamental e ativa, reforçando o princípio da gestão democrática e comunitária da escola. Mães, pais, avós e líderes quilombolas foram convidados a participar ativamente, em especial da 4ª Semana, dedicada ao pertencimento e à ancestralidade.

Oficina de Culinária Afetiva: A Dona Ana Lília (Mãe da aluna Aylla) e o Seu Gilson (Líder Comunitário) vieram à escola para conduzir uma oficina, ensinando as crianças a fazerem tambores. Eles usaram instrumentos tradicionais e contaram histórias sobre a importância desses objetos na cultura e na subsistência do Quilombo.

Roda de Histórias e Brincadeiras: Três mães da comunidade organizaram uma grande roda no pátio da escola. Elas cantaram cantigas de roda antigas e ensinaram brincadeiras tradicionais que fortalecem a cultura de grupo, como o jogo de “Terra-Mar” e o “Passa-Anel”.

Compartilhamento de Memórias: Os convidados trouxeram fotos antigas da comunidade e objetos artesanais, utilizando-os para contar sobre a história da fundação do Quilombo, conectando o passado com a realidade das crianças e afirmando a identidade local.

Essa participação validou o conhecimento da comunidade dentro do espaço escolar, transformando os familiares em coeducadores. O contato direto com a ancestralidade e com as práticas culturais mostrou às crianças, de forma concreta e prazerosa, a riqueza e a beleza de sua herança quilombola.

Ao final do projeto, o desenvolvimento das crianças foi notório e se manifestou em comportamentos concretos, servindo como indicadores de que os objetivos foram alcançados. As crianças negras passaram a utilizar linguagem afetiva para se referir a si mesmas, com frases como: “Eu sou linda/o como a princesa/príncipe do livro” e “Meu cabelo é a minha coroa”. Houve um aumento significativo na aceitação de adereços (turbantes, laços, tranças) e penteados próprios, demonstrando orgulho.

Observou-se uma redução nos comentários depreciativos sobre as características físicas dos colegas. Nas brincadeiras, a preferência por bonecas e personagens negros aumentou, indicando a valorização da representatividade. Além disso, a participação nas rodas de conversa sobre identidade e cultura foi entusiástica, com as crianças trazendo espontaneamente elementos de suas casas (fotos, objetos, histórias) para compartilhar, mostrando um maior sentimento de pertencimento e engajamento.

As crianças passaram a utilizar palavras como “ancestralidade”, “Quilombo” e “identidade” em contextos apropriados, demonstrando compreensão dos

conceitos trabalhados. Houve, assim, uma evidente mudança de pensamento e atitude em relação à autoimagem. O projeto conseguiu plantar a semente do orgulho étnico-racial e do autorreconhecimento positivo. As crianças, que antes rejeitavam o cabelo crespo/cacheado, passaram a pedir para as professoras ou familiares que fizessem tranças e penteados, integrando o cabelo como um símbolo de beleza e identidade.

O projeto serviu como um ponto de inflexão para toda a equipe. Houve uma maior conscientização sobre a necessidade de manter um acervo permanente de literatura e brinquedos com representatividade negra. O pensamento pedagógico se moveu para uma prática mais intencional e constante de combate ao racismo, indo além da celebração de datas comemorativas.

O envolvimento das famílias na 4ª Semana gerou um diálogo positivo entre casa e escola. Alguns pais relataram ter percebido a importância de cessar falas depreciativas sobre a aparência dos filhos e passaram a valorizar a história quilombola da família de forma mais explícita. O projeto reforçou o papel da escola como guardiã da cultura local.

As críticas, ou melhor, os desafios e pontos de atenção identificados para futuras edições, concentraram-se em: Necessidade de Maior Profundidade (Tempo): cinco dias foram suficientes para iniciar a intervenção, pois o tema da educação antirracista requer um trabalho contínuo ao longo de todo o ano letivo, e não apenas um projeto pontual. Trata-se de integrar o tema de forma transversal a todas as áreas do conhecimento.

Tivemos uma dificuldade inicial de encontrar materiais (tintas, lápis de cor) com uma ampla gama de tons de pele, e bonecas negras de qualidade e em quantidade adequada, confirmando a escassez de representatividade no mercado pedagógico.

Outro desafio, por sua vez, será manter a família engajada nas temáticas ao longo do ano, por meio de conversas, envio de livros ou atividades para casa. Vencendo, assim, a resistência de alguns familiares em discutir abertamente o racismo.

A conclusão do projeto “Educação Antirracista e Valorização da Identidade” é que a intervenção pedagógica na Educação Infantil, quando intencional e alinhada à realidade local (Quilombola), é fundamental e altamente eficaz na construção da autoestima e do pertencimento. Os resultados observados – o orgulho expresso pelas crianças em relação aos seus traços, a redução de comentários depreciativos e o aumento do sentimento de pertencimento à comunidade – confirmam a premissa de que a escola tem o poder de ser um espaço de cura e afirmação identitária.

O projeto provou que o cumprimento da Lei nº 10.639/03, ao ser aplicado de forma lúdica e sensível, transcende o ensino de história, transformando-se em uma poderosa ferramenta de desenvolvimento pessoal e social. O grande aprendizado é que a educação antirracista não é um tema, mas sim um princípio pedagógico permanente que deve nortear todas as práticas da escola.

O desafio agora é consolidar este trabalho, integrando-o de forma orgânica ao currículo anual, e transformando o acervo escolar em um espelho permanente da diversidade e da riqueza cultural quilombola.

REFERÊNCIAS:

ADEOLA, Dapo. **Ei, você!:** um livro sobre crescer com orgulho de ser negro. Ilustrações de Dapo Adeola et al. Tradução de Aloma Carvalho. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

DIOUF, Sylviane A. **As Tranças de Bintou**. São Paulo: Brinque-Book, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

ROSA, Sonia. **Alice vê**. Ilustrações de Luna. São Paulo: DCL, 2014

A BELEZA DO MEU CABELO

Taís Matos Fernandes¹
Danielle Oliveira Santos²

INTRODUÇÃO

O projeto “A Beleza do Meu Cabelo” surge da observação sistemática do cotidiano escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, abrangendo discentes de 6 a 12 anos. Teve como público-alvo alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental na Unidade de Ensino Fundamental (UEF) Duque de Caxias, localizada na cidade de Bacabal- MA.

No convívio diário, identificou-se a persistência de preconceitos velados e a reprodução de estereótipos raciais que evidenciam a carência de referências positivas sobre as identidades afro-brasileira e indígena no currículo vigente.

Tal cenário se manifesta em comportamentos discriminatórios naturalizados entre as crianças, o que compromete o sentimento de pertencimento e o desenvolvimento socioemocional dos alunos e comportamentos excludentes que afetam o aprendizado dos mesmos.

A relevância desta ação pedagógica se fundamenta na necessidade de romper com práticas excludentes e promover uma educação para as relações étnico-raciais. O projeto se ancora legalmente nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08,

1 Graduada em Ciências Humanas com habilitação em Sociologia, UFMA, Campus Bacabal. Contato: thaysmfernandes1991@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7573608227294563>

2 Graduada em Biblioteconomia pela UFMA, Especialista em Gestão Pública pela UEMA, Mestre em Biblioteconomia pela UNIRIO. Contato: danielle.santos@ifma.edu.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6267964226846932>

bem como nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular-BNCC, especificamente no que tange às “competências da formação integral ao focar no desenvolvimento de competências que vão além do conteúdo e incluem pensamento crítico, cultural, digital, comunicação, responsabilidade e cidadania.” (Brasil, 2018).

O projeto integra componentes de Língua Portuguesa, História, Artes e Educação Física, que busca não apenas cumprir o papel social da escola na formação cidadã, mas também valorizar a diversidade como pilar central da convivência democrática e do respeito às diferenças, empatia e inclusão.

Para tanto, a implementação do projeto foi organizada de forma processual, estabelecendo seus objetivos, atividades e recursos utilizados:

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS / ATIVIDADES	RECURSOS
Valorizar a diversidade cultural e a identidade afro-brasileira.	Roda de conversa sobre identidade.	Cartazes, imagens, livros.
Combater preconceitos através da imersão literária.	Contação de histórias afro-brasileiras e indígenas.	Livros, vídeos.
Desenvolver respeito e empatia	Brincadeiras e jogos tradicionais africanos e indígenas	Espaço aberto, materiais recicláveis
Ampliar o repertório cultural por meio de atividades participativas e criativas.	Oficinas de dança, música e arte.	Instrumentos, tintas, tecidos.
Integrar currículo e cultura.	Atividades interdisciplinares.	Caderno, quadro, multimídia.

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

O projeto foi executado durante quatro semanas, totalizando nove atividades de intervenção direta com as turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental na UEF Duque de Caxias. Baseou-se durante as atividades, o uso de estratégias participativas, visando o engajamento dos alunos, o uso da ludicidade e o incentivo ao conhecimento da cultura e suas diversidades.

O professor atuou como mediador nas atividades garantindo a execução e otimização dos aprendizados esperados. As ações foram distribuídas em etapas semanais, conforme descrito abaixo:

- **Semana 1: Sensibilização e identidade (2 aulas)** - Iniciou-se com rodas de conversa focadas na percepção de si e do outro. Utilizou-se

a contação de histórias com protagonistas negros e indígenas, seguida de atividades de expressão artística (desenho), nas quais os alunos puderam explorar suas próprias características físicas sob uma perspectiva positiva.

- **Semana 2: Estética e expressão corporal (3 aulas)** - O foco se voltou para as oficinas de artes visuais, música e danças afro-brasileiras. O objetivo foi trabalhar a corporeidade e o ritmo, proporcionando aos alunos o contato direto com instrumentos e movimentos que compõem o patrimônio cultural imaterial do Brasil.

- **Semana 3: Saberes tradicionais e racionalidade (2 aulas)** - Neste momento, explorou-se a ludicidade através de jogos e brincadeiras tradicionais. Foram realizadas atividades com construções de cartazes e cadernos com temáticas indígenas e africanas.

- **Semana 4: Sistematização e protagonismo (2 aulas)** - A atividade final consistiu na produção coletiva de cartazes e na organização de uma exposição. O ponto alto foi o desfile das crianças, que utilizaram turbantes e vestimentas africanas, culminando em apresentações culturais que celebram a beleza e a diversidade.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

A implementação do projeto “A Beleza do meu Cabelo” proporcionou transformações significativas no ambiente escolar. O projeto demonstrou a viabilidade prática da Lei nº 10.639/03, provando que temas de relações étnico-raciais podem ser integrados de forma orgânica e lúdica aos componentes curriculares, sem prejuízo aos conteúdos programáticos tradicionais.

Através das oficinas de dança e jogos, as crianças desenvolveram uma postura de respeito e curiosidade intelectual pelas culturas afro-brasileira e indígena, reconhecendo-as como parte da nossa cultura e ancestralidade.

Destacamos ainda o fortalecimento da identidade e autoestima com as atividades desenvolvidas, sendo notável a confiança dos alunos em relação às suas características fenotípicas. O cabelo, anteriormente alvo de estigmas, passou a ser ostentado como símbolo de orgulho e pertencimento, evidenciando o sucesso das referências positivas apresentadas.

Em suma, conclui-se que o projeto foi fundamental para promover uma educação mais inclusiva com respeito às diferenças, contribuindo para a formação integral dos alunos. A experiência mostrou que ações simples, quando

bem planejadas, têm grande impacto e podem inspirar outras práticas pedagógicas na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16/12/2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

SOUSA, Soraia Lima Ribeiro de; SILVA JUNIOR, Paulo da. **História e cultura africana e afro-brasileira**. CAERER. Módulo I. Material didático. São Luís: UFMA, 2025 Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1h96dSrAyCUbrSDgk7qQBUPjnua-aB9o5/view?usp=sharing>. Acesso em: 5 jan. 2026.

CRIANÇAS DE TODAS AS CORES

Keyla de Meneses Sousa¹

Danielle Oliveira Santos²

INTRODUÇÃO

Durante o módulo II -Educação para as relações étnicos raciais³, percebemos a importância da formação de educadores da educação infantil para a educação das relações étnicos- raciais como prática pedagógica atrelado à justiça social e enfrentamento ao racismo. Para Sousa e Silva Jr. (2025) são muitas as implicações do racismo nas relações étnico-raciais. Djamilia Ribeiro (2019a), afirma que promover um ensino que inclua os saberes, conhecimentos, história e cultura africana é benéfico para o conjunto da sociedade brasileira e não somente para os negros.

Na primeira infância, as crianças constroem percepções de si mesmas e do outro. Trabalhar a diversidade racial com as crianças do Pré - I e II, do Pré Escolar Francisquinho Pernambucano⁴ ajudou a desenvolver respeito e empatia. Eles já observam diferenças e, sem orientação, podem naturalizar estereótipos

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Contato: keyllameneses@hotmail.com.

2 Graduada em Biblioteconomia pela UFMA, Especialista em Gestão Pública pela UEMA, Mestre em Biblioteconomia pela UNIRIO. Contato: danielle.santos@ifma.edu.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6267964226846932>

3 Módulo do Curso de Aperfeiçoamento em Educação em Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil (CAERER), uma iniciativa do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (COLUN-UFMA).

4 Localizada em Santa Luzia-MA.

e exclusões. A educação antirracista previne práticas discriminatórias e promove convivência ética e igualitária.

Particularmente para crianças negras e indígenas, ver suas culturas, histórias e belezas representadas positivamente fortalece o sentimento de pertencimento e valorização de si. Ao reconhecer a contribuição dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na formação do país, a escola ajuda a criança a compreender a sociedade de forma mais justa, inclusiva e democrática.

A Lei nº 9.394/1996, no seu artigo 1º, indica a convivência humana como um dos processos formativos que compõem a educação. No artigo 3º, determina-se que são princípios do ensino a liberdade de divulgar a cultura e o saber, dentre outros, bem como a valorização da experiência extraescolar; esse ensino é também um dever legal e pedagógico (Leis nº 10.639/03 e 11.645/08) e está alinhado à BNCC, que defende o respeito às diferenças, à pluralidade cultural e aos direitos de aprendizagem.

A proposta tem como objetivo proporcionar experiências que valorizem a diversidade étnico-racial, trabalhar as relações étnico-raciais nesta faixa etária permite que as crianças reconheçam, construindo noções de igualdade, respeito e empatia. Trata-se de contribuir com o enfrentamento ao racismo e às desigualdades sociais presentes na sociedade e vivenciadas nas salas de aulas, pelas nossas crianças que, sem perceber, reagem de forma preconceituosa e racista com o colega que não tem a mesma bolsa que ele, não tem a mesma cor dele, não querendo sentar-se perto do seu colega ou dividir algum brinquedo na sala de aula.

Diante dessas situações, a educação das relações étnico-raciais exige novas aprendizagens e novas sociabilidades, uma educação mais justa e democrática, principalmente se compreendermos que as crianças se constituem nas interações que lhes são propostas pelos adultos e nas quais elas próprias estabelecem entre si em diferentes contextos.

Para implementação deste projeto, detalhamos no quadro abaixo, o planejamento, relacionando os objetivos pretendidos às atividades e aos recursos didáticos mencionados.

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES	RECURSOS
Promover o respeito à diversidade étnico-racial por meio de experiências lúdicas que valorizem a identidade, a cultura e a história afro-brasileira.	Iniciar mostrando imagens de pessoas com tons de pele, cabelos, traços e culturas. Roda de conversa com questionamentos: O que faz cada um de nós ser especial? Vocês já perceberam que temos diferentes tons de pele, cabelos e olhos? Todas as cores são bonitas?	Cartaz com imagens de pessoas com diferentes cor de pele.
Reconhecer e valorizar as características próprias e dos colegas valorizando diferenças e semelhanças (cabelo, peles, olhos).	Contaçon da História: Menino de todas as Cores (Luísa Ducla Soares), utilizando paletoche para exposiçon no varal;	Livro e Paletoche, varal para exposiçon.
Demonstrar controle adequaçõ do uso do seu corpo em brincadeiras e jogos, escute e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.	Convidar as crianças para dançar com lenços coloridos (cada um escolhe uma cor). Ao final, todos juntam os lenços e observam como todas as cores juntas ficam ainda mais bonita; Entregar para cada criança um desenho de um menino em branco, para os mesmos colorirem da forma que quiserem utilizando a mistura das cores; Montagem de um painel coletivo, em que cada criança observará seu rosto no espelho e depois montaram um autorretrato usando tintas, e giz de cera; Confecçõ de um brinquedo: Kabuletê africano,	Papel A4, Tinta Guache, Pinceis, E.V.A, Giz de Cera, Papelão, Tecidos, Tampa de Garrafa Pet, Barbante etc.

Fonte: Aatoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

Durante a aplicaçon da proposta, trabalhamos com a turma a temática da diversidade e do respeito às diferenças por meio da contaçon da história “Menina de Todas as Cores”. Iniciamos apresentando imagens de pessoas com diferentes tons de pele, tipos de cabelo, traços físicos e culturas. Em seguida, realizamos uma roda de conversa com o questionamento: “O que faz cada um de nós ser especial?”. As crianças foram incentivadas a perceber que todos somos diferentes e que essas diferenças nos tornam únicos e importantes. Conversamos sobre como existem vários tons de pele, cabelos e olhares, e que todas as cores são bonitas.

Após esse momento, foi feita a contação da história utilizando paletóche e um varal para exposição das imagens, favorecendo a visualização e a participação do grupo. Realizamos a interpretação e contextualização da narrativa, reforçando a importância do respeito e da valorização das diferenças, destacando que cada criança possui sua própria beleza, identidade e valor.

Na sequência, convidamos as crianças para uma atividade lúdica com lenços coloridos. Cada criança escolheu uma cor e dançamos juntos, observando como cada cor era bonita individualmente e, ao final, quando todos se uniram, perceberam como as cores juntas ficam ainda mais belas, simbolizando a riqueza da diversidade.

Encerramos com a contação da história “A Gente é Diferente”, também utilizando paletóche, reforçando a mensagem de que mesmo sendo diferentes, todos merecem respeito, carinho e reconhecimento. Foi uma atividade significativa, que proporcionou reflexão, participação ativa e valorização das identidades das crianças.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

No decorrer das vivências em sala de aula, observou-se a necessidade de trabalhar essa temática na educação infantil. As crianças, embora não nasçam preconceituosas, desenvolvem esse comportamento no convívio social, muitas vezes de forma inconsciente. Ao longo das práticas docentes, atitudes, como “O pai desse menino não trabalha, tia”, “Por que ele é dessa cor?” entre outros comportamentos, nos fez refletir sobre a importância de desenvolver essa proposta pedagógica de enfrentamento ao racismo, utilizando a linguagem deles com imagens ilustrativas e personagens do seu dia a dia.

Essa atividade possibilitou observar importantes evidências de aprendizagem por parte das crianças. Desde o início, ao analisarem as imagens de pessoas com diferentes tons de pele, cabelos e traços, percebeu-se que elas começaram a reconhecer e nomear as diferenças de forma natural, sem julgamento, demonstrando sensibilidade e respeito. Durante a roda de conversa, ao responderem sobre o que torna cada um especial, as crianças conseguiram expressar suas percepções sobre si e sobre os colegas, revelando avanços no desenvolvimento da autoestima, do reconhecimento da própria identidade e do respeito à identidade do outro.

A interação durante a contação de histórias mostrou envolvimento, escuta atenta e participação ativa, indicando que a temática foi compreendida e

significativa. Na dança com os lenços coloridos, observou-se a valorização do coletivo: as crianças compreenderam simbolicamente que, assim como as cores, as pessoas são diferentes, mas juntas formam algo ainda mais bonito. Esse momento lúdico fortaleceu aprendizagens sobre convivência, inclusão, cooperação e empatia.

Como efeitos do projeto, percebeu-se o fortalecimento das relações sociais na turma, maior respeito entre os colegas, valorização das diferenças e compreensão de que todos têm importância no grupo. Houve também incentivo ao desenvolvimento da linguagem oral, da expressão corporal e da capacidade de argumentar e refletir.

Conclui-se que a proposta atingiu seus objetivos pedagógicos, contribuindo para a construção de uma educação antirracista, humanizada e inclusiva. As crianças demonstraram, em suas falas, atitudes e comportamentos, que compreenderam a mensagem central: somos diferentes, mas todos têm valor, beleza e direito ao respeito. Trata-se de uma experiência significativa, que vai além do momento da atividade e contribui para a formação cidadã desde a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SOUSA, Soraia Lima Ribeiro de; SILVA JUNIOR, Paulo da. **História e cultura africana e afro-brasileira**. CAERER. Módulo I. Material didático. São Luís: UFMA, 2025
Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1h96dSrAyCUbrSDgk7qQBUPjnua-aB9o5/view?usp=sharing>. Acesso em: 5 jan. 2026.

SOARES, Luísa Ducla. **Menino de todas as Cores**. São Paulo: Folia de Letras, 2015.

RAÍZES E RECONHECIMENTO: construindo a identidade étnico-racial na educação infantil

Lindalva da Silva Pereira¹

Maria Alcione Gonçalves²

Marília dos Santos Garcêz³

Danielle Oliveira Santos⁴

INTRODUÇÃO

O projeto intitulado “Raízes e Reconhecimento: construindo a identidade étnico-racial na educação infantil” foi idealizado com base nas reflexões teóricas e práticas do Curso Educação para as Relações Étnico-Raciais (CAERER) realizado pelo Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Este curso possibilitou um entendimento profundo do papel da instituição escolar na promoção de uma educação antirracista, destacando a relevância de abordagens pedagógicas intencionais desde a Educação Infan-

1 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário ETEP. Contato: pereira.cristiane@discente.ufma.br

2 Graduada em Licenciatura Pedagogia, pela UEMA. Graduada em Licenciatura em Química pelo IFMA. Especialista em Gestão Escolar pela UFMA.

3 Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Geremario Dantas. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5405393151651945>

4 Graduada em Biblioteconomia pela UFMA, Especialista em Gestão Pública pela UEMA, Mestre em Biblioteconomia pela UNIRIO. Contato: danielle.santos@ifma.edu.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6267964226846932>

til, conforme defendido por autores como Gomes (2012) e Munanga (2013 e 2021), que sublinham a importância da educação para confrontar o racismo estrutural e valorizar as identidades negras e indígenas.

A necessidade de desenvolver o projeto emergiu da observação do ambiente escolar, onde foram notadas situações que levavam à invisibilização das culturas afro-brasileira, africana e indígena, além da presença de estereótipos raciais nas interações entre as crianças e no material pedagógico. O projeto foi implementado em uma creche pública, envolvendo crianças de 4 e 5 anos que frequentam a pré-escola, além de professores, a equipe pedagógica e as famílias, ampliando o escopo da iniciativa formativa.

Desse modo, o projeto foi desenvolvido na Creche Casulo Mãe Eugênia, situada na Estrada da Bela Vista, em Bacabal-MA, instituição pública de Educação Infantil que atende crianças em idade pré-escolar. A escolha da escola ocorreu em virtude de seu papel social junto à comunidade local e de sua abertura para práticas pedagógicas voltadas à promoção da diversidade, do respeito às diferenças e da valorização das identidades culturais. A implementação do projeto nesse espaço possibilitou a vivência de experiências educativas significativas, articulando o cotidiano escolar às propostas de uma educação antirracista, inclusiva e comprometida com a formação integral das crianças.

O foco central do projeto é a Educação para as Relações Étnico-Raciais, priorizando a valorização da diversidade cultural e a construção da identidade e autoestima das crianças. Como Munanga (2021) enfatiza, a escola desempenha um papel crucial na desconstrução de ideologias racistas que foram historicamente estabelecidas, sendo fundamental que essa discussão comece desde os primeiros anos de escolarização. Assim, o projeto procura criar experiências pedagógicas que promovam a formação de indivíduos críticos, conscientes e respeitosos em relação às diferenças.

A justificativa para a realização do projeto reside na necessidade de combater a falta de representatividade e a normalização de preconceitos raciais. Essa questão é significativa tanto para a escola quanto para a comunidade, pois, como observa Gomes (2012), a omissão ao lidar com questões raciais também é uma forma de perpetuação do racismo, afetando negativamente o desenvolvimento social e emocional das crianças.

O projeto se alinha ao currículo da Educação Infantil, especialmente aos campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como “O eu, o outro e o nós”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Traços, sons, cores e formas”, abordando objetivos de aprendizagem relacionados à convivên-

cia, à expressão, ao respeito e ao reconhecimento da diversidade étnico-racial. As iniciativas também dialogam com as reflexões de Gomes (2012), que propõe a inclusão do tema racial de forma transversal e contínua no currículo escolar.

Quanto à fundamentação legal, o projeto se baseia nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que impõem a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena na educação básica, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2010). Esses dispositivos legais, amplamente abordados no curso CAERER/UFMA, reforçam o compromisso da escola com uma educação que seja inclusiva, democrática e socialmente referenciada.

A questão concreta que se buscou debater e mudar no ambiente escolar diz respeito à urgência de ir além de iniciativas isoladas e estereotipadas, incentivando abordagens pedagógicas duradouras que reconheçam e valorizem a identidade étnica e racial das crianças. Na perspectiva de Munanga (2021) e Gomes (2012), a educação antirracista precisa ser sistemática e planejada, ajudando a criar um espaço escolar que seja acolhedor, crítico e dedicado à justiça racial, alinhado com os princípios formativos do curso objetivando a formação de professoras/es da educação infantil para a promoção da educação étnico-racial com prática pedagógica e enfrentamento ao racismo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para a execução deste projeto, buscou-se uma abordagem participativa, criativa e lúdica, visando à construção de um ambiente educativo e inclusivo. As ações foram planejadas de forma interdisciplinar, articulando a teoria à prática pedagógica alinhados aos conhecimentos adquiridos na formação do curso ERER.

Abaixo, o Quadro 1 detalha o planejamento, relacionando os objetivos pretendidos às respectivas atividades e aos recursos didáticos utilizados.

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES	RECURSOS
Valorizar a identidade étnico-racial das crianças.	Rodas de conversa e contação de histórias.	Livros infantis, tapetes, almofadas.
Promover o respeito às diferenças.	Oficinas artísticas e brincadeiras.	Tintas, papéis, materiais recicláveis.
Reconhecer culturas afro-brasileiras e indígenas.	Músicas, danças e vídeos educativos.	Caixa de som, vídeos, instrumentos.
Envolver família e comunidade.	Socialização das produções.	Murais, exposições.

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

As atividades do projeto foram realizadas durante duas semanas do mês de novembro, integradas ao cotidiano pedagógico da Educação Infantil, com foco em crianças de 4 a 5 anos, que estavam matriculadas no pré-escolar. As intervenções foram criadas de maneira gradual, respeitando a faixa etária dos pequenos e as orientações das/os docentes do CAERER/UFMA, que afirmam a necessidade de uma prática pedagógica contínua sobre questões raciais.

Na etapa inicial do projeto, aconteceram rodas de conversa com duração média de 30 minutos, visando captar os conhecimentos prévios das crianças acerca de identidade, aparência, família e diversidade. Durante essas interações, as crianças foram incentivadas a compartilhar aspectos sobre si mesmos, suas características e experiências de vida, promovendo um ambiente de escuta, diálogo e respeito pelas diferenças. A mediação foi feita por meio de perguntas como “O que nos diferencia?” e “Quais são nossas singularidades?”, permitindo reflexões apropriadas para a idade delas.

Na segunda fase, foram realizadas atividades de narração de histórias, utilizando livros infantis com personagens negros e indígenas, acontecendo duas vezes por semana, com cada sessão durando cerca de 40 minutos. Após as leituras, promoviam-se discussões coletivas sobre os personagens, suas culturas, estilos de vida e características físicas, ajudando a valorizar a diversidade étnico-racial e ampliar o repertório cultural das crianças.

A terceira fase incluiu oficinas artísticas e brincadeiras lúdicas, onde os pequenos puderam criar autorretratos, bonecos e painéis coletivos que representavam diversos tons de pele, tipos de cabelo e expressões culturais. Essas atividades ocorreram semanalmente, com o intuito de fortalecer a autoestima, o reconhecimento da própria imagem e o respeito às diferenças. Ele utilizou materiais variados, como tintas, papéis, tecidos, lápis de cor e itens reciclados.

Foram também realizadas brincadeiras, músicas e danças de origem africana, que se integraram às aulas de movimento e expressão corporal. Essas atividades facilitaram a aprendizagem através do brincar, proporcionando uma interação com diversas manifestações culturais de uma forma significativa e divertida.

Como professoras, exercemos o papel de mediadoras no processo educativo, organizando os ambientes, assegurando a participação de todas as crianças e fazendo adaptações sempre que necessário, respeitando os distintos ritmos e estilos de aprendizagem. A mediação pedagógica foi realizada através de

questionamentos, incentivo à colaboração, acolhimento das falas dos alunos e intervenções que promovam reflexões sobre respeito, igualdade e valorização das diferenças.

A participação da comunidade escolar foi significativa, especialmente das famílias, que contribuíram compartilhando histórias, objetos culturais e acompanhando a exposição das produções das crianças, organizada no final do projeto. Essa participação fortaleceu a conexão entre escola e comunidade, ampliando o impacto das ações realizadas e enfatizando a importância da educação antirracista desde a infância.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

A execução do projeto proporcionou aprendizagens valiosas para as crianças, professores e a comunidade escolar. Durante as atividades, foi possível notar resultados significativos na aprendizagem das crianças, evidenciados pelo aumento do envolvimento nas discussões, o interesse nas narrativas e nos exercícios propostos, além de um relacionamento mais respeitoso com os colegas. As crianças mostraram uma maior aceitação das variações físicas e culturais, expandiram o vocabulário ligado à identidade e diversidade e passaram a demonstrar criatividade e autonomia nas atividades artísticas, refletindo a compreensão dos temas abordados.

Os efeitos do projeto se tornaram visíveis na rotina escolar, especialmente nas mudanças de comportamento e atitudes em relação à questão étnico-racial. Pode-se perceber uma postura mais empática e sensível entre as crianças, bem como um aumento da conscientização dos educadores sobre a relevância de práticas pedagógicas antirracistas de forma contínua. A iniciativa ajudou a fortalecer a autoestima infantil e a valorização da diversidade, promovendo reflexões que ultrapassaram os muros da sala de aula, atingindo famílias e a comunidade escolar.

Entre os pontos críticos e os desafios encontrados, destacou-se a necessidade de expandir a coleção de materiais pedagógicos que abordem a questão étnico-racial de maneira apropriada para a Educação Infantil, além da relevância da formação contínua dos educadores. Em alguns momentos, houve dificuldades para lidar com a falta de recursos específicos e o tempo restrito para implementar algumas atividades, o que exigiu adaptações e reorganização do planejamento.

Ainda assim, a vivência proporcionou lições significativas, evidenciando que a Educação para Relações Étnico-Raciais deve ser uma prática constante,

integrada ao currículo e às rotinas escolares, conforme debatido no CAERER/UFMA. A experiência reforçou a compreensão de que ações pedagógicas bem pensadas têm um impacto significativo na construção de valores como respeito, equidade e justiça social desde a infância.

Em síntese, o projeto conseguiu alcançar seus objetivos ao facilitar aprendizagens relevantes e ao promover uma cultura escolar mais acolhedora e inclusiva. A experiência pode servir de inspiração para outras abordagens pedagógicas ao mostrar que é viável tratar a questão étnico-racial de maneira lúdica, crítica e contextual, colaborando para a formação de indivíduos conscientes e comprometidos com a valorização da diversidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16/12/2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRITO, Jadir Anunciação de; SILVA; Sergio Luiz Baptista da; LIMA; Fabiana; FELISBERTO, Fernanda. **Negritudes: diálogos com o pensamento de Kabengele Munanga**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98–109, 2012.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Educação e diversidade étnico-racial: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía (org.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: EDUFF, 2013. p. 11-27.

RECONSTRUINDO SABERES: nossas vivências de cores e conhecimentos na Escola U.E.F. Cleômenes Falcão

Juciléia Pereira dos Santos Sousa¹

Danielle Oliveira Santos²

Talita Graciela Silva³

INTRODUÇÃO

A formação de saberes é estabelecida através da educação e a escola é reconhecida como um espaço de emancipação. Para Sousa e Junior Silva (2025, p. 6), “acreditamos na escola como um espaço favorável para uma educação ou reeducação das relações étnico-raciais, onde prevaleça o respeito às diferenças culturais presentes na sociedade”. Nesse viés, a escola se constitui como instituição indispensável no processo educacional de construção social, cultural, política e emancipatória.

O projeto “Reconstruindo saberes: nossas vivências de cores e conhecimentos na Unidade de Ensino Fundamental (UEF) Cleômenes Falcão⁴” surgiu da

1 Graduada em Sociologia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

2 Graduada em Biblioteconomia pela UFMA, Especialista em Gestão Pública pela UEMA, Mestre em Biblioteconomia pela UNIRIO.

3 Graduada em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas – ICSH.

4 Localizada em Bacabal-MA.

necessidade de repensar as práticas pedagógicas a partir da realidade sociocultural dos alunos, considerando os desafios históricos enfrentados pela população negra.

Para promover a construção de saberes a partir das vivências das cores, memórias e conhecimentos escolares na UEF Cleômenes Falcão, foi necessário um planejamento pedagógico junto com professoras, mediadores, coordenador e gestão, ações de fundamental importância para a elaboração desta prática pedagógica.

As práticas desenvolvidas neste projeto vão ao encontro do que preconiza a Lei nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre a cultura negra brasileira, bem como a Lei nº 11.645/08 referente aos aspectos culturais, à luta dos negros e indígenas no Brasil, sua formação e contribuições sociais e políticas na história do Brasil.

Nesse sentido, o projeto buscou valorizar as vivências do cotidiano, as memórias, as cores, os saberes tradicionais e a identidade da comunidade como elementos centrais no processo educativo. As atividades foram desenvolvidas de forma participativa com alunos do 1º ano (faixa etária entre 6 e 7 anos), professores e comunidade.

Para tanto, foram planejadas as atividades com seus objetivos e recursos utilizados de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES	RECURSOS
Implementar ações para combater o racismo, valorizar a diversidade cultural e promover a inclusão de estudantes negros em conformidade com a legislação brasileira.	Mapeamento do público-alvo: alunos do 1º ano (idades de 6 a 7 anos).	Livros e espaços a serem utilizados na escola.
Proporcionar a inclusão, garantindo aos estudantes negros que sejam reconhecidos e incluídos em todos os espaços da escola e sociedade.	Seleção de obras literárias e audiovisuais com protagonistas negros.	Livros infantis com temáticas étnico-raciais.
Valorizar a diversidade cultural, integrar a história, a cultura e as visões de mundos afro-brasileiros a partir de suas próprias perspectivas.	Contação de histórias, vivência de brincadeiras ancestrais e oficina de confecção de instrumentos musicais.	Tintas, lenços coloridos, materiais recicláveis (latas/garrafas), caixa de som e sementes.

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

A experiência pedagógica se revelou um processo formativo, significativo e transformador para todos os sujeitos envolvidos: crianças, educadores e comunidade escolar. O livro selecionado para leitura foi “Cada um com seu jeito, cada jeito é de um”, de Lucimar Rosa Dias, que mostra a realidade das crianças, em uma linguagem acessível para que usem sua imaginação.

Para cada momento de leitura foram separados os materiais necessários, como TNT, toalhas de tecidos, gravuras. A ação precisa envolver as crianças de certa maneira, ativar o olhar curioso e a identificação dos personagens. Isso foi estimulado com o uso de gravuras e de placas com nomes dos personagens.

Algumas brincadeiras foram realizadas, como: Terra e mar, de origem moçambicana, desenvolvida com a interdisciplinaridade com ciências, conhecendo os animais da terra e do mar; e pengo, pengo de Uganda parecido com o cabo de guerra no Brasil. As crianças foram os principais participantes, primeiro conhecendo a origem e a semelhança dessas brincadeiras com as brasileiras. Conhecer as regras e limites faz parte do dia a dia. Nas brincadeiras, a coordenação motora garante um diferencial, através das músicas e palmas.

Nas oficinas foram confeccionadas tambores e caxixi. Os instrumentos musicais foram confeccionados com materiais reciclados, com a ajuda dos pais, inserindo a família na escola, por compreendermos, como ressalta Santos Neta (2025) que, cuidar e educar não se limitam ao espaço da escola; envolvem as famílias e comunidade, especialmente, em contextos marcados por vulnerabilidades sociais e raciais.

As batidas do tambor valorizam a ancestralidade de um povo marcado por sua cultura e tradição, a pintura com cores fortes remete à alegria, às lutas e aos traços de guerreiros e rainhas do continente africano. Ao término das atividades, as crianças fizeram a exposição de seus trabalhos durante a culminância no dia 20 de novembro, mostrando aos colegas as cores e sons que os instrumentos faziam.

No âmbito dos aprendizados das crianças, observou-se uma ampliação expressiva do repertório cultural e simbólico. Passaram a reconhecer a África como um continente diverso, composto por múltiplos povos, histórias, culturas e formas de viver, rompendo, ainda que de forma inicial, com visões estereotipadas historicamente reproduzidas. Esse avanço foi perceptível nas falas espontâneas, nas produções artísticas e nas interações cotidianas, nas quais passaram a demonstrar maior curiosidade, respeito e interesse pela cultura africana e afro-brasileira.

As brincadeiras africanas, enquanto linguagem própria da infância possibilitaram aprendizagens significativas relacionadas à cooperação, à empatia e ao respeito mútuo. Ao brincar coletivamente, as crianças aprenderam a lidar com regras, limites e diferenças, compreendendo o outro como parte essencial do processo. O corpo, nesse contexto, foi reconhecido como espaço de expressão, memória e cultura, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças, tanto nos aspectos motores quanto nos socioemocionais (Santos, 2025).

Para os educadores, a experiência representou um importante momento de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e sobre o papel da escola na promoção da equidade racial. O processo evidenciou a necessidade de romper com abordagens superficiais ou pontuais sobre a cultura africana, reforçando a importância de um currículo que contemple, de forma contínua e transversal, as relações étnico-raciais. A mediação pedagógica exigiu sensibilidade, escuta ativa e intencionalidade, elementos fundamentais para lidar com temas que atravessam questões históricas, sociais e identitárias.

Em alguns relatos, observou-se que as famílias passaram a demonstrar maior sensibilidade em relação à valorização dos cabelos naturais das crianças e ao reconhecimento da importância da ancestralidade africana na formação da identidade brasileira. Tais desdobramentos evidenciam o papel social da escola como espaço de transformação e conscientização, capaz de influenciar positivamente as relações para além do ambiente escolar.

Entretanto, o desenvolvimento da experiência também revelou desafios significativos. Um dos principais desafios foi o enfrentamento de estereótipos e preconceitos ainda presentes no imaginário social e, conseqüentemente, reproduzido pelas crianças. A desconstrução dessas concepções exigiu das mediadoras uma atuação cuidadosa, baseada no diálogo respeitoso, na problematização crítica e na construção coletiva do conhecimento, respeitando o tempo e as vivências de cada criança.

Por fim, reforçamos a importância de uma educação que reconheça e valorize as múltiplas matrizes culturais que constituem a sociedade brasileira. Ao inserir a cultura africana e afro-brasileira no centro das práticas pedagógicas, a escola contribui para a construção de identidades positivas, para o fortalecimento da cidadania e para o enfrentamento das desigualdades históricas, cumprindo, assim, sua função social e educativa.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

Durante o processo de ensino antirracista é possível perceber que alguns alunos possuem suas experiências particulares, seja no meio da família ou em outro meio social. A compreensão do tema foi um desafio, uma vez que as crianças ainda não possuem clareza sobre a identidade racial. Em alguns momentos surgiram falas estereotipadas ou reproduções de preconceitos aprendidos no convívio social, o que exigiu intervenções pedagógicas cuidadosas.

O diálogo foi à intermediação necessária para a reflexão acessível à faixa etária; com exemplos de personagens já vistos nas histórias contadas. Um desafio rompido foi a ideia de uma África distante. Para aproximá-la dos estudantes é preciso sua inserção no planejamento estratégico das atividades escolares, nas disciplinas curriculares.

O projeto impactou no fortalecimento da autoestima das crianças negras e na construção de atitudes mais empáticas e respeitosas entre o grupo. Também provocou reflexões entre os educadores, ampliando a compreensão sobre a importância de práticas pedagógicas antirracistas e representativas, além de alcançar a comunidade escolar, uma vez que os aprendizados passaram a ser compartilhados pelas crianças em seus contextos familiares, promovendo diálogos para além do espaço da sala de aula.

Os educadores envolvidos, também, ampliaram sua compreensão sobre a importância da formação continuada, reconhecendo que o enfrentamento ao racismo estrutural no espaço escolar demanda estudo, diálogo e atualização constante. A experiência contribuiu para o fortalecimento do trabalho coletivo, estimulando a troca de saberes, o planejamento colaborativo e a construção de estratégias pedagógicas mais inclusivas e representativas.

No que se refere à comunidade escolar, os desdobramentos da experiência ultrapassaram os limites da sala de aula. As crianças passaram a compartilhar os aprendizados com suas famílias, levando para os ambientes domésticos reflexões sobre cultura, identidade e respeito às diferenças. Esse movimento favoreceu o diálogo entre escola e família, aproximando a comunidade das discussões propostas e ampliando o alcance da prática pedagógica.

Ao longo da execução do projeto, a mediação pedagógica pautada no diálogo, na escuta sensível e na intencionalidade educativa se mostrou fundamental para lidar com desafios relacionados à reprodução de preconceitos e estigmas sociais. Situações de falas estereotipadas foram compreendidas como reflexo de um contexto social mais amplo e enfrentadas por meio da problematização res-

peitosa e da construção coletiva do conhecimento. Esse processo reafirma que a educação antirracista se constrói de forma contínua e exige compromisso ético, sensibilidade cultural e reflexão permanente sobre as práticas pedagógicas.

Os impactos do projeto também foram percebidos para além da sala de aula, alcançando os educadores e a comunidade escolar. A experiência provocou reflexões sobre a necessidade de currículos mais inclusivos e representativos, fortalecendo o entendimento de que a cultura africana e afro-brasileira deve ser trabalhada de maneira transversal e contínua, e não apenas em datas comemorativas

O momento de encerramento do projeto representou uma etapa de grande relevância formativa ao contar com a participação da Professora Carla Georgea Silva Ferreira, docente do CAERER, que realizou uma palestra mediada por uma contação de uma história real. Sua fala possibilitou a articulação entre as temáticas trabalhadas ao longo do projeto e as vivências concretas das realidades populares.

Apesar dos resultados positivos, o projeto também evidenciou desafios importantes, como a limitação de tempo pedagógico para aprofundamento da temática e a escassez de materiais didáticos específicos voltados à cultura africana para os anos iniciais. Tais desafios reforçam a necessidade de investimentos em formação docente e em políticas educacionais que garantam recursos adequados para a implementação de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial.

Logo, o projeto atingiu seus objetivos pedagógicos e consolidou-se como uma experiência exitosa e inspiradora. As práticas desenvolvidas demonstram que é possível construir uma educação antirracista, inclusiva e humanizada desde a infância, quando há intencionalidade pedagógica, sensibilidade cultural e compromisso com a transformação social. A experiência reafirma o papel da escola como espaço de formação cidadã e de enfrentamento às desigualdades históricas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, plural e antirracista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16/12/2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CAMPOS, Luanda Martins. **Literatura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Caerer-educação infantil, São Luís, 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1h96dSrAyCUbrSDgk7qQBUPjnua-aB9o5/view?usp=sharing>. Acesso em 5.jan.2026

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, Antonio Higor Gusmão dos. **Práticas corporais afrocentradas**. Módulo VII. Material didático. São Luís: UFMA, 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1h96dSrAyCUbrSDgk7qQBUPjnua-aB9o5/view?usp=sharing>. Acesso em: 10 dez. 2025.

SANTOS NETA, Aldenora Resende dos. **Educação infantil: cuidar, educar e acolher na diversidade**. CAERER. Módulo III. Material didático. São Luís: UFMA, 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1h96dSrAyCUbrSDgk7qQBUPjnua-aB9o5/view?usp=sharing>. Acesso em: 5 jan. 2026.

SOUSA, Soraia Lima Ribeiro de; SILVA JUNIOR, Paulo da. **História e cultura africana e afro-brasileira**. CAERER. Módulo I. Material didático. São Luís: UFMA, 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1h96dSrAyCUbrSDgk7qQBUPjnua-aB9o5/view?usp=sharing>. Acesso em: 5 jan. 2026.

OS MIL CABELOS DE RITINHA: explorando a diversidade do cabelo afro

Maria Dalva Eufigênio da Silva¹

Maria Rivete Fernandes de Sousa Lima²

Nádia Cardean Franco Lima de Sousa³

Danielle Oliveira Santos⁴

INTRODUÇÃO

A ideia do projeto “Os mil cabelos de Ritinha: explorando a diversidade do cabelo afro” surgiu com a necessidade de trabalharmos a autoestima das crianças quanto à aceitação do cabelo crespo, visto que é um desafio para muitas crianças negras.

A sociedade impõe padrões de beleza que valorizam os cabelos lisos e finos, fazendo com que as crianças com cabelos crespos se sintam diferentes e menos bonitas. É importante abordar esse tema e criar um espaço para as crianças se sentirem bem consigo mesmas e com seus cabelos. O projeto foi realizado

1 Graduada em Licenciatura em Pedagogia. Contato: mariadalva012018@gmail.com

2 Graduada em Licenciatura em Pedagogia, pós-graduada em Neuropsicopedagogia e Gestão Escolar; Orientação, Supervisão e Coordenação e inspeção. Contato: mariarivetefiu@gmail.com.

3 Licenciatura em Letras-Libras. Contato: nadiacardeanwendell@gmail.com.

4 Graduada em Biblioteconomia pela UFMA, Especialista em Gestão Pública pela UEMA, Mestre em Biblioteconomia pela UNIRIO. Contato: danielle.santos@ifma.edu.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6267964226846932>.

nas Escolas: U.E.F. Alice Araújo - Jardim II - Matutino/ U.E.I. Maria Rivalda Carvalho- Jardim I A- Matutino de educação infantil, com crianças de 4 anos, na rede pública da cidade de Bacabal - MA e Escolas quilombolas de Educação Infantil, com crianças de 3 a 5 anos, da rede pública da cidade de Lima Campos – MA.

O assunto principal do projeto foi quanto à aceitação das crianças com seu tipo de cabelo, pois vimos a necessidade de trabalhar a autoestima das crianças, ensinando-as a valorizarem sua estética e respeitarem a diversidade que encontram no dia a dia de suas vivências.

Este tema é proposto no Documento Curricular do Território Maranhense (Maranhão, 2019), no Campo de Experiência “O eu, o outro e o nós”, com os seguintes objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

- (EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
- (EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.
- (EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para reprodução de reconto escrito, tendo o professor como escriba.
- (EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
- (EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.
- (EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

A base do projeto é observada nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que buscam combater o racismo e valorizar a formação do povo brasileiro. A necessidade de combater o tema dentro das escolas se faz pela observação de um problema real e que traz graves consequências às crianças negras e suas famílias.

Para tanto, detalhamos no quadro abaixo, o planejamento, relacionando os objetivos pretendidos com as atividades e os recursos didáticos utilizados.

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES	RECURSOS
<p>Incentivar a apreciação pela leitura e literatura infantil através de histórias contadas pelas próprias crianças, se reconhecendo como autor de suas próprias vivências.</p> <p>Promover experiências mostrando a diversidade de características de cada um, como cor da pele, tipo do cabelo, culturas africanas e culturas locais ou regionais.</p> <p>Conscientizar sobre o racismo e suas consequências, promovendo uma cultura de respeito e igualdade, tendo como base o diálogo e a reflexão sobre questões raciais, incentivando as crianças a pensarem criticamente sobre sua cultura, raça e envolvimento diante da diversidade.</p>	<p>O projeto acontecerá em forma de sequência didática, com base no livro de literatura “Os mil cabelos de Ritinha” de Paloma Monteiro, com tema que valoriza a criança afro e seus cabelos. Através dessa sequência, as crianças irão realizar atividades práticas de autovalorização, oralidade, brincadeiras, oficinas, danças, etc. Ao final da sequência, realizar-se-á a culminância com um desfile de penteados, apresentando a beleza e a riqueza da diversidade afrodescendente, com a participação da família e toda a comunidade escolar.</p>	<p>Livro paradidático “Os mil cabelos de Ritinha” de Paloma Monteiro; fitas coloridas; tecido para turbante; gel de cabelo; tiaras; faixas; caixa de som.</p> <p>Espaço aberto e amplo, como o pátio da escola e/ou jardim, para desfile. O tempo de realização será de acordo com a realidade de cada escola e comunidade.</p>

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

As atividades do projeto foram desenvolvidas e conduzidas pelos professores das escolas percorrendo as seguintes etapas:

1º dia: Iniciamos a aula com uma breve conversa sobre as características físicas das crianças presentes:

1. Como você é? Qual a cor do seu cabelo? Qual a cor dos seus olhos? Qual a cor de sua pele? Você é gordinho ou magrinho? Você é alto ou baixo(a)?
2. Organizamos a roda de leitura e lemos a história “Os Mil Cabelos de Ritinha” mostrando as ilustrações e fazendo pausas para discutir as imagens; após a leitura, exploramos as cores dos cabelos e das peles, perguntando qual cor cada criança tem. Perguntas: “O que você mais gostou na história de Ritinha?”, “Como você gostaria de descrever seu cabelo?”, “Por que é bom respeitar as diferenças?”, “Como podemos identificar as diferenças entre os cabelos de Ritinha e os nossos?”, “Por que é importante respeitar as diferenças entre as pessoas?”.

2º dia: Atividade Cor e tipo do cabelo

1. Propomos uma atividade artística em que cada criança riscou, desenhou, produziu tipos de cabelo em um papel, usou ilustrações colando, representando variados cabelos, estimulando a expressão artística.

3º dia: Explorando as diferenças e semelhanças:

1. Organizamos um momento em círculo para que cada criança pudesse falar sobre o que percebeu de diferente e parecido entre os colegas. Perguntas norteadoras: “Quem aqui tem cabelo parecido com o da Ritinha?”, “Quem tem cabelo diferente?”, “O que você acha bonito no cabelo do seu colega?”, “Além do cabelo, o que mais podemos observar de parecido ou diferente entre nós?”

2. Cada criança desenhou ou colou uma figura que representasse sua característica (cabelo, olhos, pele, altura).

4º dia: Promovendo a autoimagem e a identificação:

1. As crianças se observaram no espelho e falaram sobre seu cabelo e cor da pele, enquanto as professoras estimulavam a troca de conversas com as crianças sobre sua autoimagem e a imagem dos colegas.

5º dia: Dia de penteados:

1. Utilizando as ideias dos penteados de Ritinha, fizemos nas crianças penteados variados, com laços, faixas, fitas, tranças. Nos meninos, utilizamos gel e fizemos penteados variados. Após todos os prontos, fizemos um desfile no pátio da escola com a presença dos pais e todos da escola.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

O projeto trouxe resultados positivos: as crianças ficaram felizes ao desfilar com seus penteados e receberam aplausos, fortalecendo a aceitação do cabelo crespo e a valorização da própria imagem. Observamos orgulho em seus visuais, tanto por parte delas quanto das famílias. As atividades estimularam autoestima, respeito às diferenças e integração entre escola e comunidade. Como continuidade, é possível ampliar o tema para outras formas de diversidade e incluir novas histórias que reforcem identidade e representatividade.

Também percebemos que o trabalho contribuiu para o fortalecimento das relações entre os colegas, promovendo empatia e valorização mútua. A ex-

perícia mostrou que ações simples, quando bem planejadas, podem gerar grandes impactos na construção da identidade infantil e no combate a preconceitos desde cedo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16/12/2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CAMPOS, Luanda Martins. **Literatura africana e afro-brasileira na educação infantil**. CAERER. Módulo VI. Material didático. São Luís: UFMA, 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1h96dSrAyCUbrSDgk7qQBUPjnua-aB9o5/view?usp=sharing>. Acesso em: 5 jan. 2026.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Currículo intercultural e afrocentrado no contexto da ERER**. Módulo IV. Material didático. São Luís: UFMA, 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1h96dSrAyCUbrSDgk7qQBUPjnua-aB9o5/view?usp=sharing>. Acesso em: 10 dez. 2025.

MARANHÃO. Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Rio de Janeiro: FGV Editora, [2019]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf. Acesso em: 5 jan. 2026.

MONTEIRO, Paloma. **Os mil cabelos de Ritinha**. São Paulo; Semente Editorial, 2019.

SANTOS NETA, Aldenora Resende dos. **Educação infantil: cuidar, educar e acolher na diversidade**. CAERER. Módulo III. Material didático. São Luís: UFMA, 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1h96dSrAyCUbrSDgk7qQBUPjnua-aB9o5/view?usp=sharing>. Acesso em: 5 jan. 2026.

QUAL A COR DE PELE?

Desconstruindo o conceito de cor de pele com as crianças

Camila Mendes¹
Irenilde Costa Silveira²

INTRODUÇÃO

O projeto de intervenção foi aplicado numa sala de infantil II na U.E.B Olin-da Desterro - Educação Infantil, situada no Conjunto Cohajoli, bairro Vicente Fialho, em São Luís, Maranhão. Surgiu da necessidade de se trabalhar com a temática de identidade, pois as crianças não conseguiam se identificar. Muitos relatos delas tinham uma visão estereotipada de sua cor de pele, tendo como critérios a escolha de uma cor de pele “padrão” ou relatos de cor de pele “morena” quando se referiam a crianças negras. .

O principal objetivo é trabalhar com o eixo “eu, tu e nós”, em que a criança se perceba enquanto sujeito, valorize suas características e respeite os pares e adultos em seu meio, reconhecendo as diferenças como partes estruturantes da sociedade. A partir do conceito de Educação das Relações Étnico-Raciais,

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, São Luís - Maranhão. Contato: camila.mendescm1986@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0312835021955310>

2 Licenciada em Matemática, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís, MA, Brasil. Contato: irenilde.silveira@ufma.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8631140326393018>

buscou-se discutir a construção social das identidades raciais, considerando os embates históricos entre negros e brancos na sociedade brasileira.

Nos baseamos nas leis que abordam a educação das relações étnico-raciais em sala de aula, Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008, como também, a Lei nº 12.288/2010 que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial.

Esse trabalho, portanto, se insere no campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), entendendo a escola como um espaço fundamental de socialização e (re)produção, ou transformação, de conceitos sociais. Trabalhar a identidade na primeira infância é um ato político pedagógico necessário, pois é nessa fase que se formam as primeiras autopercepções e os preconceitos podem permanecer de forma silenciosa (Cavalleiro, 2024).

A problemática central identificada foi além da simples nomeação das cores: revelava uma internalização precoce de um padrão estético excludente, onde a expressão “cor de pele” era sinônimo de um tom bege, apagando a diversidade cromática humana e, por extensão, a beleza da negritude. Essa dinâmica, se não interrompida, contribui para o que Bento (2012) aponta como a formação de uma identidade racial fragilizada entre crianças negras. O público-alvo é composto por crianças de 4 a 5 anos do Infantil II, em sua maioria autodeclaradas ou identificadas como negras ou pardas, em uma escola da cidade de São Luís. Neste ciclo de atividades, a participação da comunidade familiar se deu principalmente na etapa final (“dia D”), como será detalhado.

Assim, temos como a organização do projeto no Quadro 1, exposta a seguir:

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES	RECURSOS
Observar como as crianças se representam e se identificam.	Contação de histórias com personagens negros; Oficinas de autoimagem;	Livros de contação de histórias, tintas tons de pele variadas, biografias.
Obter uma imagem positiva de si mesmo e respeito às diferenças; Compartilhamento de experiências com as famílias.	Biografias de pessoas negras famosas; Oficina de confecção da boneca “Abayomi”.	

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

A primeira parte do projeto consistiu em socializar a proposta com a direção da escola para solicitar a autorização da execução. Em seguida, foi selecionada a literatura a ser trabalhada para a sensibilização das crianças. Primeiro,

contou-se a história “A cor de Coralina” em que as crianças puderam perceber que não existe o lápis cor de pele, pois cada um é único e tem suas características próprias como cor de cabelo, tom de pele, etc. Posteriormente, trabalhamos com outra literatura afrocentrada, com a contação de histórias “Os tesouros de Monifa” em que se trabalhou a ideia de ancestralidade, valorização dos saberes dos povos negros. Além disso, explorou-se a biografia de personalidades negras como Zumbi dos Palmares, Machado de Assis, Dandara e Conceição Evaristo. Todas essas ações foram realizadas através da roda de conversa.

No segundo momento, foi realizada uma oficina de tons de pele, na qual foram disponibilizadas tintas em diferentes tonalidades. As crianças puderam manusear tons diversificados e perceber que existem tons similares e bem diferentes. Isso tem a ver com o tom de pele dos nossos ancestrais e, também, propusemos um contexto de brincadeiras com bonecas da cor preta.

A mediação docente foi fundamental em todos os momentos. Durante a roda de conversa inicial, em vez de corrigir respostas, promovemos a investigação coletiva com perguntas como: “Se fecharmos os olhos e sentirmos a pele do colega, ela muda de cor?”, “Na nossa turma, temos quantos tons diferentes de pele?”. Na oficina de tintas, a intervenção focou em valorizar as descobertas, incentivando a nomeação afetiva dos tons criados.

O trabalho com as biografias foi adaptado para a linguagem infantil. Zumbi foi apresentado como um herói protetor da comunidade, e Conceição Evaristo, como uma “contadora de histórias de gente como a gente”.

Na etapa posterior, fizemos uma ação na escola intitulada como dia D, para socialização das atividades. Foi explicado às famílias o que foi trabalhado na sala de aula e destacou-se que uma das ações seria a construção da boneca Abayomi. As famílias demonstraram interesse em participar da oficina com as crianças, muitas relataram ainda não conhecerem sobre essas bonecas.

O “dia D” superou as expectativas. A oficina conjunta criou um diálogo intergeracional, onde avós ensinavam pontos de costura às crianças e pais comentavam sobre a ausência de referências como aquelas em sua própria infância escolar. Esse momento não apenas socializou o projeto, mas validou, no espaço da escola, os saberes e a estética da cultura afro-brasileira, fortalecendo a parceria família-escola numa perspectiva antirracista.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

Os principais aprendizados que o grupo de crianças teve foi desmistificar que a cor bege ou salmão é cor de pele padrão. Puderam perceber que a cor de

pele tem a ver com a cor de pele de nossos antepassados. Outro aprendizado foi a valorização de cada criança, pois perceberam as diferenças e similaridades entre si, tornando-as seres únicos. Na sensibilização das crianças através das leituras, percebemos que elas desconstruíram vários conceitos equivocados que tinham sobre cor de pele que foi ampliada quando puderam manipular tons variados de cor de pele.

As principais dificuldades encontradas foram os baixos recursos para fazermos mais oficinas, por exemplo de máscaras africanas, pois a escola não dispunha de recursos. Além disso, durante o período de execução do projeto, havia uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que nos estimulava/desafiava a pensar estratégias contínuas para adaptações na rotina pedagógica. O desafio não foi causado pela presença da criança com TEA e, sim, pela ausência de tutor ou mediador pedagógico na sala de aula, que desse suporte aos professores.

A desconstrução do conceito único de cor de pele é um primeiro e fundamental passo para a construção de uma identidade racial positiva. No entanto, é preciso pontuar a urgência de uma abordagem curricular integrada e permanente, onde narrativas afro-brasileiras, personalidades negras e a valorização da diversidade estejam presentes nos planejamentos diários, nas escolhas literárias da sala de leitura e na decoração dos espaços. Esta experiência serve de inspiração para a formação continuada de professores, mostrando que a educação antirracista na infância é possível, urgente e transformadora, plantando as sementes para uma sociedade verdadeiramente igualitária.

REFERÊNCIAS

- BENTO, Maria Aparecida Silva. **A identidade racial em crianças pequenas**. In: BENTO, M. A. S. (Org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2012. p. 98-115.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, nº 9.029, de 13 de abril de 1995, nº 7.347, de 24 de julho de 1985, e nº 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**. seção 1, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2024.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Letícia dos Santos Canuto do Nascimento¹
Irenilde Costa Silveira²

INTRODUÇÃO

Apresenta-se neste texto um relato de experiência a partir das vivências no projeto de intervenção durante o Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais na educação infantil – CAERER, uma iniciativa do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. O projeto foi elaborado em cumprimento da atividade avaliativa do módulo IV que tratava do currículo intercultural e afrocentrado no contexto da EREER, tendo como proposta inicial o planejamento de uma Proposta Didática Interemancipatória e Afrocentrada (PDIAfro) com base nos fundamentos do Currículo Interemancipatório e Afrocentrado (CIAfro) que possibilitasse a aplicação em nossa prática profissional com crianças da educação infantil.

1 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará (PPGEEN/UECE). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA). E-mail: analeticiacanuto2022@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4194226135465019>

2 Licenciada em Matemática, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís, MA, Brasil. E-mail: irenilde.silveira@ufma.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8631140326393018>

Logo, o projeto se embasa no CIAfro a partir da IDENTIDADE E PERTENCIMENTO que centraliza a identidade afrodescendente como eixo formador da subjetividade e da interemancipação. E da AUTONOMIA E AÇÃO DOCENTE que enxerga o/a docente como agente político-cultural na cocriação de saberes com base no corpo território, nas experiências negras, africanas, afrodiaspóricas com a cura e os afetos (Machado, 2025).

Diante dessa perspectiva, estabelecemos parceria com o Centro de Educação Infantil (CEI) Professor Miguel Jocélio Alves da Silva, localizado no Residencial Nova Caiçara, um bairro da cidade de Sobral/CE, município este no qual resido e sou professora efetiva da Educação Infantil (EI) há 13 anos. A ideia para o projeto da Educação para as relações étnico-raciais (ERER) na formação continuada de professoras da EI surgiu a partir de uma reflexão minha, enquanto professora da rede de ensino deste município e pesquisadora da temática, pois, no momento, encontro-me licenciada para cursar o mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará (PPGEEN/UECE).

Percebi que, ao criar uma proposta didática para ser aplicada com as crianças, meu projeto alcançaria apenas as/os estudantes do ano de 2025 deste CEI, mas ao pensar uma formação para as professoras, existiria a possibilidade que estas atividades formativas alcançassem mais estudantes.

Assim, nasceu este projeto a partir de uma necessidade formativa das professoras para a ERER, lacuna identificada com a avaliação diagnóstica da educação infantil em Sobral (2019), realizada pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (LEPES) - Universidade de São Paulo e a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Na avaliação, foram observadas ausências de ERER nesta rede de ensino, assim como disponibilidade e uso de materiais do repertório étnico-racial, escassez de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade cultural e étnico-racial brasileira e, por fim, relatos de professoras afirmando não se sentirem preparadas para abordar a temática das relações étnico-raciais por falta de formação.

Logo, o projeto teve como objetivo fortalecer a atuação de professoras da Educação Infantil a partir de uma perspectiva antirracista, por meio do estudo, reflexão e desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas à ERER. O público beneficiado com a proposta formativa foram as professoras que atuam no infantil IV com crianças entre 4 e 5 anos e o núcleo gestor (coordenadoras e diretora).

O projeto foi embasado na Lei nº 10.639/2003, sancionada há mais de vinte anos com o objetivo de tornar obrigatória a inclusão da História e da Cultura

Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares. Após alguns anos, foi sancionada a Lei nº 11.645/2008, que passou a tornar obrigatória a abordagem da História e da Cultura Indígena no ensino e nos currículos escolares, como uma forma de reparação frente aos longos períodos de invisibilidade, silenciamento e negação do direito à educação vivenciados por esses povos. Soares, Feital e Melo (2023, p. 158) vão afirmar que:

Uma análise mais acurada do processo de escolarização e das oportunidades educacionais das crianças negras revela que uma educação e um currículo antirracista tem um efeito bastante positivo na trajetória escolar dessas crianças, historicamente alijadas do direito à educação. Além disso, propostas curriculares baseadas na Lei 10.639/2003, alterada pela lei 11.645/2008, são decisivas para assegurar que a escola pública seja espaço de inclusão e promoção da igualdade racial. (Soares, Feital e Melo, 2023, p. 158)

Ao considerar essa perspectiva, torna-se possível refletir e problematizar quais propostas orientam os currículos escolares, percebendo que foi preciso a promulgação de uma lei para garantir que esse espaço também fosse acessível aos povos afro-brasileiros e indígenas, como forma de buscar igualdade e inclusão para essa parcela majoritária da população que, historicamente, foi colocada em condição subalterna. Outro documento que embasou este projeto foi o parecer 015/2023 do Conselho Municipal de Educação de Sobral/CE que regulamenta a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à ERER no âmbito das unidades públicas e privadas do Sistema Municipal de Ensino de Sobral.

Este parecer, 015/2023, se apresenta como um instrumento para engajamento e a efetivação das legislações já existentes voltadas para a ERER, por condicionar a legalização das instituições de ensino a partir da apresentação de documentos comprobatórios da inserção da educação para as relações étnico-raciais no Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar e no cotidiano do ambiente escolar. Ou seja, existe uma fiscalização para verificar o cumprimento do parecer, algo que não é feito com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 nas secretarias municipais de educação no Brasil. A ação fiscalizadora tem levado o diálogo da ERER com mais frequência às escolas municipais, contribuindo para algumas mudanças nas práticas pedagógicas e nos ambientes escolares.

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES	RECURSOS
Compreender os marcos históricos e políticos da EREER no Brasil.	Exposição dialogada sobre a Lei 10.639/03, 11.645/2008, conceitos para compreender o racismo e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER.	Apresentação em slides; Livros afrorreferenciados; Capulana; Imagens de autores negros e negras; Caneta e papel.
Reconhecer manifestações do racismo na rotina da Educação Infantil e refletir sobre como elas impactam o desenvolvimento infantil.	Roda de conversa sobre Branquitude e Racismo na Educação Infantil;	Apresentação em slides; Livros afrorreferenciados; Capulana; Notebook; Música “Olelé”.
Refletir sobre o compromisso ético, político e pedagógico da educação antirracista.	Apresentação on-line sobre a Educação Antirracista.	Encontro on-line; Notebook; Apresentação em slides.
Identificar e elaborar propostas pedagógicas antirracistas para a Educação Infantil.	Apresentação de práticas pedagógicas antirracistas (vídeos, relatos, materiais); Troca de experiências entre professoras sobre ações já realizadas ou em andamento e avaliação do projeto.	Apresentação em slides; Livros afrorreferenciados; Capulana; Notebook; História “Amoras” (Emicida).

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

A atividade inicial, proposta para o dia 10 de novembro de 2025, foi uma exposição dialogada com a temática “Educação das relações étnico-raciais: conceitos para compreender o racismo” com a finalidade de compreender os marcos históricos e políticos da EREER no Brasil. Iniciamos com uma dinâmica de autodeclaração de cada participante de um comentário sobre a importância da EREER na educação infantil.

Todas as participantes ressaltaram a importância de promover este assunto para a formação de uma identidade positiva das crianças negras dentro do ambiente escolar. Em seguida, fizemos um levantamento sobre quem conhecia a legislação que regulariza a EREER a nível nacional e municipal (Lei 10.639/2003; Lei 11.645/2008 e parecer 015/2023 do Conselho Municipal de Educação de Sobral), mas o retorno foi de desconhecimento acerca destes documentos. Então, seguimos apresentando tais leis para uma melhor compreensão acerca da EREER na educação infantil.

Ao contextualizar historicamente o surgimento e o conceito de raça, assim como evidenciar as situações de desigualdade e racismo no Brasil, mostrar a diferença entre preconceito, discriminação e racismo e, por último, apresentar os termos e conceitos relevantes à educação das relações étnico-raciais, foi possível que as participantes relatassem as situações vivenciadas e observadas no ambiente escolar, mas que até então não compreendiam, nem reconheciam como racismo, preconceito ou discriminação.

A segunda atividade ocorreu no dia 27 de novembro de 2025. Foi uma roda de conversa sobre branquitude e racismo na educação infantil com o objetivo de reconhecer manifestações do racismo na rotina da Educação Infantil e refletir sobre como elas impactam o desenvolvimento infantil. Iniciamos com uma acolhida através da história e a música africana intitulada “Olelê moliba makasi” (Olelê, a correnteza está forte). A história e a música têm origem bantu do Congo, África, e abordam temas como coragem, união e superação das dificuldades. A canção ensina às crianças a enfrentarem o medo e a importância da força coletiva. Neste momento, enfatizamos o quanto precisamos de coragem para promover uma educação antirracista em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural. Neste dia, a temática gerou muitas reflexões quando trouxemos exemplos de situações em que o pacto da branquitude se estabelece, como a percepção das crianças negras como aquelas que recebem menos carinho ou serem as últimas nas turmas a terem suas necessidades atendidas. Situações como essas são, em muitos momentos, protagonizadas pelas professoras e elas ao se perceberem nestas ações foram impactadas significativamente ao ponto de pensar mudanças atitudinais no ambiente escolar. Por último, lançamos a pergunta: “você já sofreu racismo?”. E a partir do questionamento foi gerada uma série de relatos das professoras em ocasiões de violência racial sofridas por elas ou presenciadas pelas mesmas.

Nosso terceiro encontro ocorreu no dia 5 de dezembro de 2025, de forma remota, com duração aproximada de uma hora. Nessa ação, a temática central foi a educação antirracista, com o objetivo de refletir sobre seu compromisso ético, político e pedagógico. Por meio de uma apresentação em slides, dialogamos sobre a importância da educação antirracista no enfrentamento das desigualdades, os desafios para a conscientização acerca da existência do racismo estrutural, a relevância da formação inicial e continuada de educadores voltada para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), a ausência da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos e a necessidade de superar a lógica da história única, promovendo narrativas positivas e plurais.

Em seguida, fizemos um momento de relatos sobre quais os maiores desafios que as professoras percebiam no ambiente escolar para promover uma educação antirracista e, nesta oportunidade, ressaltaram a falta de formação ofertada para as docentes, pois sem o conhecimento específico não veem possibilidade de promoverem uma educação para as relações étnico-raciais.

A última ação aconteceu no dia 12 de dezembro de 2025 com o intuito de identificar e elaborar propostas pedagógicas antirracistas para a Educação Infantil, além da nossa avaliação oral sobre como o projeto contribuiu para as práticas pedagógicas. Iniciamos com a história “Amoras”, escrita por Emicida³, em que é celebrada a negritude e é destacada a importância de se reconhecer e se orgulhar da identidade negra desde a infância.

Emicida utiliza a metáfora das amoras (frutinhas pretas, doces e que brilham no pomar) para enfatizar a beleza da cor da pele e da ancestralidade negra de maneira acessível para as crianças. Após a leitura, fizemos um questionamento: “o que é prática antirracista na educação infantil para você?”. As professoras verbalizaram que são ações promotoras do respeito uns pelos outros, mas falaram também de serem recomeços, pois é necessário realizar uma desconstrução de algumas ideias propagadas por muito tempo para vivenciar os novos conhecimentos a partir destas práticas.

No momento seguinte, durante a apresentação da temática do dia (a saber, Práticas pedagógicas antirracistas), tivemos várias trocas de experiências entre as professoras participantes de situações presenciadas no ambiente escolar. Algumas destas práticas não promoviam a educação antirracista, pelo contrário constrangiam as crianças e reforçavam os estereótipos negativos das crianças negras. Então, este momento possibilitou a compreensão do que realmente é uma prática pedagógica voltada para educação das relações étnico-raciais.

Por último, realizamos a avaliação oral de como o projeto contribuiu para a formação continuada de cada uma delas. Nesta ocasião, elas enfatizaram a importância deste conhecimento para prepará-las para a promoção do fortalecimento da identidade das crianças negras de maneira positiva, assim como formá-las para identificarem as situações violentas de racismo, preconceitos e discriminações e a partir deste conhecimento não negligenciar estes aspectos ao conduzirem as situações, mantendo o respeito e compreendendo a importância da inclusão.

³ Leandro Roque de Oliveira é conhecido pelo nome artístico Emicida. Rapper, cantor, compositor e apresentador brasileiro. O nome “Emicida” é uma fusão da sigla “MC” e do sufixo latino “-cida”.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

“Lidar com o racismo, possivelmente presente em você, é algo desafiador, que exige coragem e compromisso” (Cavalleiro, 2024, p. 63).

Iniciamos nossas reflexões com esta ideia, pois acreditamos que o primeiro passo para a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais é compreender como acontecem as relações de desigualdades, para que, ao identificar no cotidiano, tenha-se a coragem e o compromisso de combater e possibilitar uma educação antirracista e inclusiva.

As participantes do projeto não compreendiam, de forma minuciosa, como as situações de violência que ocorrem com frequência no cotidiano se relacionam com o racismo e, conseqüentemente, contribuem para a manutenção das desigualdades que se estabelecem desde a infância. De acordo com Bento (2012), diversos estudos apontam que crianças entre 3 e 5 anos já têm uma percepção das diferenças raciais, reconhecendo e hierarquizando as pessoas com base nessa interpretação. Isso ocorre porque, ao observar e reproduzir inconscientemente os comportamentos de seus responsáveis, elas começam a internalizar essas distinções.

Em vista disso, percebe-se a importância da regularização da educação para as relações étnico-raciais através das leis e documentos, principalmente quando Pinheiro (2023, p.135) destaca que: “As leis são fundamentais como mecanismo de cobrança das instituições para que não precisemos partir do zero sempre...”. Ao refletir sobre a ideia apresentada, compreende-se que a legislação tem desempenhado um papel essencial para ampliar a visibilidade e o debate sobre essa temática, fazendo com que ela ocupe, cada vez mais, diferentes espaços de discussão.

Pinheiro (2023, p.83) ressalta que “apresentar referências teóricas de intelectuais negros e negras é essencial”. Ou seja, promover o contato com o conhecimento produzido por autores negros não apenas amplia a visão sobre as diversas formas de pensamento e experiências, mas também combate o apagamento histórico das culturas e saberes negros. Essa iniciativa ajuda a quebrar estigmas e preconceitos que ainda persistem no ambiente escolar e na sociedade, promovendo o fortalecimento positivo das identidades negras e indígenas.

REFERÊNCIAS

BENTO, M. A. S. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), 2012. p. 98.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CAVALLEIRO, E. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2024.

CONSELHO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO - CME, **Parecer 015/2023**. Regula a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito das unidades de ensino do Sistema Municipal de Ensino de Sobral. SOBRAL, 30 de out. de 2023. BRASIL.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023.

SOARES, A. de S. FEITAL, L. M. MELO, R. L. C. de. Lutas antirracistas: a voz de meninas negras na educação infantil. In: GOMES, N. L; ARAÚJO, M. de (Orgs.). **Infâncias Negras: Vivências e Lutas por uma Vida Justa**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2023.

MINHA HISTÓRIA, NOSSA HISTÓRIA

Guaciara de Sá Medeiros¹

Áurea Paz Câmara²

Irenilde Costa Silveira³

INTRODUÇÃO

Este projeto, intitulado “Afrocentricidade na primeira infância: o Tambor de Crioula como eixo de uma prática pedagógica libertadora na Educação Infantil”, foca na valorização da identidade e do pertencimento de crianças negras (3 a 4 anos) na Unidade de Educação Básica (UEB) Pedro Marcosine Bertol, localizada no bairro do Jaracaty, em São Luís-MA. Sua motivação surge da necessidade de fortalecer vínculos identitários em uma comunidade culturalmente rica, mas carente de conhecimentos sistematizados sobre tradições afro-brasileiras. A problemática observada é o silenciamento de matrizes africanas no currículo, que trata a cultura afro-maranhense de forma superficial, reforçando uma lacuna entre a vivência comunitária e o saber escolar. O objetivo deste projeto foi promover o reconhecimento dos alunos como protagonistas

1 Licenciada em Pedagogia, Universidade Federal do Maranhão (UFMA) São Luís, MA, Brasil. Contato: guaciara pedagogia@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4729002594021283>

2 Licenciada em Pedagogia, Centro Universitário Claretiano, São Luís, MA, Brasil. E-mail: aurea.aulas@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5180680216681516>

3 Licenciada em Matemática, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís, MA, Brasil. E-mail: irenilde.silveira@ufma.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8631140326393018>

da história e da diversidade nacional e do Tambor de Crioula como uma herança viva e orgulhosa do povo negro maranhense.

Fundamentada nas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, o projeto busca combater o racismo estrutural através de uma educação antirracista e afrocentrada. Dados do IMESC (2025) reforçam a urgência do tema, visto que 79% da população maranhense é negra. Nesse sentido, esse projeto busca transformar o Tambor de Crioula em ferramenta pedagógica de libertação, defendendo a formação continuada para consolidar a ancestralidade como eixo central do reconhecimento e da justiça social na Educação Infantil. Essa perspectiva se materializou em uma sequência didática organizada de forma lúdica e afrocentrada.

O projeto está fundamentado nos Campos de Experiência da BNCC, com foco prioritário em “O Eu, o Outro e o Nós”. A meta central é promover a construção da identidade e do pertencimento étnico-racial, combatendo o racismo por meio do reconhecimento da beleza e da importância da cultura afro-brasileira. O conteúdo é estruturado a partir da Afrocentricidade, utilizando o Tambor de Crioula como eixo para trabalhar o campo “Corpo, Gestos e Movimentos” (por meio da dança, lateralidade e ritmo) e o campo “Traços, Sons, Cores e Formas” (explorando a sonoridade dos couros e a estética das cores ancestrais). Com a intenção de que a Lei nº 10.639/03 se materialize não como um tema transversal abstrato, mas como uma vivência prática que organiza o desenvolvimento cognitivo e sensorio-motor da criança nessa faixa etária.

A problemática central que este projeto discute é o silenciamento institucional das matrizes africanas no cotidiano da UEB Pedro Marcosine Bertol. Embora a escola esteja situada no Jaracaty, um território de forte tradição cultural, observa-se que o currículo oficial ainda ignora os saberes locais, tratando-os como algo externo ao ambiente de aprendizagem. Essa lacuna pedagógica reforça uma visão eurocêntrica que não oferece espelhamento positivo para os alunos negros, podendo gerar uma desconexão entre a criança e sua própria ancestralidade. A situação que precisa ser mudada é a invisibilidade dessas práticas: é necessário que o Tambor de Crioula deixe de ser um elemento marginalizado para ser reconhecido como um patrimônio pedagógico, capaz de oferecer segurança identitária e combater o racismo estrutural desde a primeira infância.

Este projeto foi concebido e executado como uma proposta pedagógica direcionada exclusivamente às crianças, sem a participação direta da comunidade ou de agentes externos. Essa escolha metodológica visou focar na recepção e na vivência direta dos alunos com os elementos do Tambor de Crioula dentro

do ambiente controlado da sala de aula. A escola atuou, neste momento, como a mediadora entre a tradição e o currículo formal, buscando primeiro sensibilizar as crianças e consolidar o reconhecimento dessa cultura como um saber escolar legítimo antes de ampliar o diálogo para o entorno comunitário.

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: SOMOS ORIUNDO DO CONTINENTE DAS RIQUEZAS		
OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES ENCONTRO 1	RECURSOS
Desmistificar estereótipos, ampliar o repertório cultural, valorizar a diversidade, promover o respeito à ancestralidade africana presente no Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa sobre o continente africano; - História literária para apresentação do Império Mali de Mansa Musa; - Musicalização para apresentação do instrumento cabuletê; - Pintura do instrumento musical cabuletê; - Roda de conversa sobre apresentação do balangandã. 	<p>Mapa lúdico com todos os países do continente africano;</p> <p>Imagem do rei africano Mansa Musa e seu império;</p> <p>Papel A4, lápis de cor do instrumento musical cabuletê;</p> <p>Balangandã para as crianças rodarem.</p>
ENCONTRO 2: O SOM DO NOSSO TAMBOR		
Proporcionar às crianças o contato direto com o patrimônio imaterial maranhense, estimulando a percepção sonora, a coordenação motora e a expressão artística coletiva, ao mesmo tempo em que se desconstrói o silenciamento sobre a história e a cultura afro-brasileira desde os primeiros anos escolares.	<p>Diálogo sobre os conhecimentos prévios das crianças sobre o Tambor de Crioula e exibição de vídeos de grupos locais.</p> <p>Escuta ativa e produção de ritmos utilizando instrumentos focando na percepção do pulsar do tambor.</p> <p>Momento lúdico para tocar e dançar em roda, utilizando o tambor e as tabocas;</p> <p>Pintura coletiva em grande escala intitulada “O Tambor da Nossa Escola”.</p>	<p>Notebook; Vídeos;</p> <p>Tambor e tabocas; Papel 40kg; Giz de cera;</p> <p>Caixa de som; Adereços característicos da dança;</p>

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

A proposta metodológica foi estruturada em uma sequência didática, dividida em dois encontros, fundamentada nos princípios da afrocentricidade, posicionando a história e a cultura africana como eixos centrais do processo

de ensino-aprendizagem. Pautada na ludicidade e no respeito ao desenvolvimento infantil, a sequência priorizou experiências que fortalecem o sentido de pertencimento e a valorização das matrizes africanas e afro-brasileiras. As propostas articularam momentos de oralidade, apreciação estética, musicalidade e expressão corporal, promovendo o protagonismo das crianças e a construção de saberes significativos por meio da interação direta com objetos culturais e narrativas emancipatórias. A sequência contemplou dois encontros, com duração de 1 hora e 40 minutos cada, detalhados a seguir:

ENCONTRO 1

O momento iniciou com uma roda de conversa sobre o continente africano, mediada por um mapa lúdico e imagens ilustrativas que apresentavam a história e diversidade do continente. No momento, enfatizou-se a importância da África como berço da humanidade, destacando, de forma acessível ao universo infantil, que as primeiras populações do mundo ali surgiram. Para desconstruir estereótipos de precariedade e apresentar a grandeza das civilizações africanas, foram introduzidas referências sobre o Império do Mali e a figura do Rei Mansa Musa, possibilitando o contato com narrativas de riqueza, organização social e protagonismo negro.

Como o objetivo era desconstruir estereótipos cristalizados e apresentar o continente africano sob uma perspectiva de realeza e sabedoria, optou-se por uma mediação pedagógica controlada, focada em fornecer às crianças as ferramentas conceituais necessárias antes de qualquer interação externa. Assim, a escola assumiu o papel de mediadora exclusiva, focando na recepção dessas novas narrativas pelo grupo de crianças de 3 a 4 anos.

Foram exploradas a alegria e a dança como expressões fundamentais de resistência e celebração. Ao som da canção “A África é um mundo encantado”⁴, as crianças foram incentivadas ao movimento e à interação rítmica. A expressão artística foi aprofundada com a confecção e pintura do cabuletê, instrumento que serviu como elo entre a musicalidade e a produção manual.

Essa atividade foi encerrada com a apresentação do balangandã, contextualizado pelo seu simbolismo de proteção e memória. Este momento consolidou um espaço de encantamento e aprendizado, reafirmando a escola como um território de valorização da ancestralidade.

4 Disponível em: <https://youtu.be/FL63hOUetew>

ENCONTRO 2

O segundo encontro trabalhou a perspectiva do Tambor de Crioula como um ritmo local associado às práticas africanas e afro-brasileiras. A vivência foi iniciada com uma acolhida em roda, momento em que as crianças foram instigadas a compartilhar seus conhecimentos prévios sobre o ritmo através de indagações como: “Alguém já ouviu falar em Tambor de Crioula?”. “ Já ouviram um som de tambor perto de casa?”, “Quem já viu uma dança onde as mulheres usam saias bem grandes e coloridas?”.

Essas perguntas buscaram resgatar a memória afetiva e sonora dos alunos, partindo do que eles já percebem em seu entorno no bairro do Jaracaty. Através da mediação com vídeos curtos e imagens de grupos locais, introduziu-se a origem africana dessa tradição, conectando o que foi aprendido sobre o continente africano com as festas e celebrações que ocorrem nos terreiros e nas ruas de São Luís.

No momento da escuta e experimentação sonora, o foco foi a percepção rítmica e a coordenação motora. Todas as crianças receberam uma taboca e, posicionadas em roda, foram desafiadas a um exercício de eco rítmico: ao ouvirem uma quantidade específica de batidas marcadas no tambor pela professora, eram convidadas a reproduzir simultaneamente a mesma quantidade de batidas, percutindo a taboca contra o chão. A adesão foi imediata e entusiasmada; cada criança pulsou com vigor, demonstrando atenção aos estímulos sonoros e uma crescente percepção de tempo e pausa. Logo após essa vivência coletiva, o momento ganhou contornos de individualidade e descoberta, as crianças aproximaram-se do tambor real e experienciaram tocar o instrumento de forma livre. Foi um momento de descoberta sensorial intensa, no qual puderam sentir a vibração do couro sob as mãos e explorar diferentes intensidades de som.

Houve a etapa de artes e expressão, em que foi proposta uma pintura coletiva em grande escala, intitulada “O Tambor da Nossa Escola”, utilizando giz de cera. As crianças registraram suas impressões sensoriais sobre o ritmo, as saias rodadas e a energia do coletivo.

Para o encerramento, retomou-se a roda inicial para uma síntese afetiva, um momento de escuta sensível em que as crianças foram convidadas a expressar, por meio da fala ou do gesto, o que sentiram durante as vivências. As falas, embora curtas, foram potentes e confirmaram o objetivo do projeto; uma criança, ao acariciar o tambor, exclamou: “Tia, o tambor faz um barulho que treme no meu pé!”, enquanto outra, ao ser questionada sobre a origem do ritmo, respondeu com orgulho: “É do rei da África e da gente também!”. Houve

ainda quem destacasse a estética, dizendo: “Eu queria uma saia bem grande para rodar igual a moça do vídeo”. E ainda: “a minha irmã vai lá dançar assim, junto com minha tia, ela tem uma saia dessas!”.

Essas manifestações confirmaram o reconhecimento do Tambor de Crioula como uma herança viva e orgulhosa do povo negro maranhense, mostrando que a semente do pertencimento foi plantada de forma lúdica e profunda.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

A aplicação dessa sequência didática revelou impactos que transcendem o conteúdo programático, atingindo a dimensão afetiva e a memória familiar das crianças. Durante a transição do primeiro momento, que foi apresentado a grandeza do continente africano e a realeza de Mansa Musa, para o segundo, que focou no Tambor de Crioula, observou-se um fenômeno de reconhecimento identitário imediato.

O primeiro encontro reorganizou o imaginário das crianças sobre a África, substituindo visões limitadas à fauna por perspectivas de abundância, inteligência e poder. O contato com o Império do Mali e a riqueza de Mansa Musa permitiu que os alunos visualizassem o continente como berço de tecnologias e da humanidade. Esse despertar de admiração pela “África rica” fortalece a autoestima infantil, conectando as crianças a uma origem gloriosa e potente, essencial para a construção de uma identidade positiva.

A realização do segundo encontro, em que se trabalhou o Tambor de Crioula, foi o momento marcante do projeto. Ao verem as imagens das coreiras, o movimento das saias (apresentadas no vídeo) e ouvirem o som do tambor, as crianças se identificaram imediatamente com o que estavam vendo.

De forma muito natural, os alunos começaram a contar que já conheciam aquela dança fora da escola. Surgiram relatos de que suas irmãs, tias e avós participavam de grupos de Tambor de Crioula em suas comunidades. Isso mostra que essa cultura, que muitas vezes não aparece nos livros escolares, é uma parte viva e muito importante do dia a dia das famílias dessa comunidade.

Portanto, ao unirmos os momentos dessa sequência, que mostrou a riqueza da África e do Maranhão, o projeto provou que a escola pode ser um lugar de união entre o que se aprende na sala e o que se vive em casa. O que pode transformar o ensino em algo real, que gera liberdade e valoriza a história do povo negro desde a infância.

Os impactos desta ação pedagógica foram sentidos na imediata elevação da autoestima das crianças e na mudança da percepção sobre a negritude, que

deixou de ser associada a narrativas de escassez para ser vinculada à realidade e à festa. O tambor passou a ser respeitado como um instrumento de saber.

Entretanto, o projeto não foi isento de dificuldades, o principal desafio foi a carência de recursos materiais específicos e o receio inicial de que a temática pudesse sofrer resistências por preconceitos religiosos, o que exigiu uma postura docente firme na defesa da cultura como direito. Como crítica construtiva ao próprio processo, notou-se que o tempo foi exíguo para a imensidão da história africana, o que gerou o desejo de continuidade.

A maior lição tirada desta experiência é que a Afrocentricidade não é um conteúdo extra, mas um direito humano; ela ensina que, quando a escola valida o território de onde a criança vem, ela não apenas ensina a ler o mundo, mas permite que a criança escreva sua própria história com dignidade. Que este projeto sirva de inspiração para outras práticas, provando que o chão da escola pode, sim, ecoar o som dos tambores e o brilho das coroas ancestrais.

REFERÊNCIAS

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade**: a teoria da mudança social. Tradução de Marta Rosa de Queiroz. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

IMESC. **Boletim Social**: População Negra no Maranhão. São Luís: Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos, 2025.

IPHAN. **Tambor de Crioula do Maranhão**: dossiê de registro como patrimônio cultural do Brasil. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2007.

PROJETO EDUCACIONAL MINHAS RAÍZES AFRICANAS

Carlíane Almeida¹
Irenilde Costa Silveira²

INTRODUÇÃO

A criação deste projeto nasceu da observação cuidadosa do cotidiano das crianças do Infantil II da Unidade de Educação Básica (UEB) Paulo Freire, situada no bairro da Liberdade, em São Luís - MA. Um território profundamente marcado pela presença negra e por manifestações culturais que carregam séculos de memória, resistência e ancestralidade africana. Percebeu-se que, embora vivessem em um espaço que respira história afro-brasileira, muitas crianças, com cinco e seis anos de idade, demonstravam pouco reconhecimento das tradições, narrativas e símbolos presentes ao seu redor.

A necessidade de intervir encontra respaldo em legislações que orientam e estruturam a educação brasileira, como a Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, e a Lei nº 11.645/08, que inclui também as culturas indígenas nesse compromisso edu-

1 Licenciada em Pedagogia (UFMA). Pós-Graduada em Psicopedagogia e em Educação Inclusiva. Contato: carlianealmeida79@hotmail.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1109346982528703>.

2 Licenciada em Matemática, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís, MA, Brasil. Contato: irenilde.silveira@ufma.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8631140326393018>.

cativo. Somam-se a elas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Resolução CNE/CCCP nº 1/2004), que defendem práticas pedagógicas antirracistas, e o Estatuto da Igualdade Racial, que orienta instituições educacionais a combater o racismo estrutural e a promover políticas afirmativas.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), as práticas pedagógicas devem garantir experiências que possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, ampliando seus referenciais de identidade por meio do diálogo e do reconhecimento da diversidade.

Considerando que é na primeira infância que as crianças começam a compreender o mundo que as cerca e a construir suas primeiras relações sociais (Castro, 2024), torna-se fundamental que a escola ofereça experiências que valorizem a identidade e o pertencimento cultural. Ao observar o cotidiano da UEB Paulo Freire, percebeu-se que a ausência de referências à estética, à história e aos modos de vida afro-brasileiros nos espaços escolares contribuiu para uma sensação de invisibilidade. Os murais não refletiam o protagonismo negro; as histórias contadas não evidenciavam personagens, autores ou saberes afro-brasileiros; as práticas pedagógicas, embora ricas em intencionalidade, ainda careciam de elementos que dialogassem diretamente com a identidade das crianças da Liberdade. Esse distanciamento impactava a construção da autoimagem, fragilizava o sentimento de pertencimento e limitava a compreensão das crianças sobre quem são e de onde vêm.

Portanto, este projeto busca ressignificar o espaço escolar, trazendo para o currículo e para as práticas diárias elementos que afirmem a ancestralidade africana, valorizem o protagonismo negro e reconheçam a importância da Liberdade como território de memória e resistência.

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES	RECURSOS
Aproximar as crianças afro-brasileiras, despertando o reconhecimento e o orgulho de suas raízes culturais por meio do movimento Nkyinkyim, marcado pela progressão das experiências.	<ul style="list-style-type: none"> - Abertura do projeto: “A África que você fala” / levantamento das hipóteses das crianças. - Conversas sobre diversidade, cor da pele, cabelo e características. - Pintura e releitura do autor-retrato. 	Folha A4, cartolina, papel 40kg, hidrocor, lápis de cor, tinta guache, pincéis, espelhos, livros ilustrados, imagens da África, caixas de papelão, espelho.
Introduzir, ampliar e consolidar conhecimentos sobre a ancestralidade africana.	<ul style="list-style-type: none"> - Contação e dramatização de histórias afro-brasileiras. - Exploração de paisagens, culturas, vestimentas e comidas africanas. - Oficina de Boneca Abayomi. - Brincadeiras e músicas africanas. - Exploração sensorial de alimentos de origem africana. - Expressão artística: pintura, colagem e modelagem. - Dança e música: apreciação de instrumentos, vídeos e oficina de danças. - Culminância: mural coletivo, cantinho de leitura, exposição e participação das famílias. 	Livros afro-brasileiros, tecidos africanos, retalhos, instrumentos musicais, vídeos, aparelho de som, materiais de arte, alimentos, mesas de exposição, caixotes, tecidos, mural, papel cartão.
Acompanhar e registrar o desenvolvimento das aprendizagens das crianças ao longo do projeto, promovendo mediações pedagógicas inclusivas, reflexivas e antirracistas.	<ul style="list-style-type: none"> - Realização das atividades semanais; - Mediações contínuas nas interações das crianças. - Produção de registros: desenhos, relatos, fotos e painéis. - Culminância com exposição e participação das famílias. 	Planejamento semanal, registros fotográficos, folhas de registro, cartazes, murais, materiais didáticos, espaço de exposição, vídeo de orientação.

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

O projeto foi desenvolvido ao longo de três semanas e teve como objetivo promover o reconhecimento da identidade, valorização da cultura afro-brasileira e aproximação das crianças com diferentes manifestações artísticas e culturais. As vivências foram planejadas de forma sequencial, possibilitando a

construção de sentidos, a ampliação do repertório cultural e o fortalecimento dos vínculos entre escola, família e comunidade.

Semana 1 – “Quem sou eu?”

Iniciamos o projeto com uma roda de conversa sobre identidade e pertencimento. Nesse momento, as crianças puderam compartilhar como se veem, falar sobre suas características e reconhecer as diferenças presentes no grupo. A atividade serviu como ponto de partida para as reflexões que seriam aprofundadas ao longo do projeto.

Na sequência, realizamos a produção de autorretratos com espelhos e tintas. As crianças observaram seus traços físicos e expressaram suas percepções por meio da pintura. Essa experiência reforçou a autoestima e a compreensão da própria imagem.

Durante a realização dos autorretratos, foi possível observar reações significativas por parte das crianças. Algumas passaram a nomear suas características com orgulho, destacando seus cabelos, tons de pele e semelhanças com familiares. Comentários espontâneos como “meu cabelo é igual ao da minha mãe” e “minha pele é bonita” evidenciaram um movimento de reconhecimento positivo da própria imagem. Destacou-se, nesse contexto, a fala de Emilly Jade, que frequentemente chega à escola exibindo com alegria seus penteados afro, confeccionados por sua mãe e por sua tia. Durante as vivências do projeto, a criança demonstrou encantamento ao se reconhecer e ao se apresentar ao grupo, sentindo-se valorizada e maravilhada ao compartilhar sua imagem, seus cabelos e sua história.

Essas atitudes evidenciam avanços na autoestima, no fortalecimento da identidade e no sentimento de pertencimento cultural. As histórias inspiraram conversas espontâneas e ampliaram o repertório cultural dos alunos. Também elaboramos um mural coletivo com fotos das famílias, fortalecendo os vínculos afetivos e valorizando a identidade de cada criança dentro do grupo. Para finalizar a semana, foi apresentada a história da boneca Abayomi, explicando sua origem e significado cultural.

Semana 2 – “Nossa cultura é viva!”

Na segunda semana, aprofundamos o contato com tradições e expressões afro-brasileiras. Relembramos a história da boneca Abayomi e realizamos a confecção das bonecas utilizando tecidos trazidos pelas próprias famílias. Esse momento foi vivido com entusiasmo, cuidado e respeito, permitindo que as

crianças experimentassem uma prática cultural significativa. Recebemos a visita de Claudionice Durans, mestra da cultura popular do bairro da Liberdade, reconhecida por sua atuação comunitária e pelo trabalho de preservação e transmissão dos saberes tradicionais. Ela conduziu uma oficina especial, na qual compartilhou histórias, práticas culturais e experiências, aproximando as crianças dos conhecimentos presentes no próprio território. A participação da mestra agregou valor afetivo, cultural e educativo às vivências, fortalecendo os vínculos entre escola, comunidade e ancestralidade.

Também realizamos uma roda de música com cantigas afro-brasileiras, acompanhada de dança coletiva. Para concluir a semana, as crianças participaram de uma pintura de símbolos africanos, explorando grafismos, formas e significados presentes na arte do continente africano.

Semana 3 – “Nossa força vem da história”

Na última semana do projeto, trabalhamos a relação entre história, identidade e resistência. As crianças participaram de dramatizações e brincadeiras utilizando as bonecas Abayomi que haviam confeccionado. Esse momento estimulou a imaginação, a construção de narrativas e a autonomia. Montamos uma exposição sobre a culinária afro, na qual as crianças puderam observar frutas, temperos e elementos representativos da cultura africana. A atividade incluiu desenhos de observação e pintura da savana africana, conectando arte, cultura e natureza. Encerramos a semana com uma exposição artística reunindo todas as produções realizadas pelas crianças ao longo do projeto. A celebração final contou com a presença das famílias e de membros da comunidade, que puderam apreciar os trabalhos, participar de momentos de convivência e celebrar junto às crianças.

Para desenvolver o projeto, utilizamos estratégias variadas, como rodas de conversa, leituras, dramatizações, oficinas, música, dança e práticas artísticas. Essas propostas favoreceram a participação de todos os alunos, respeitando diferentes ritmos e modos de aprendizagem.

A comunidade teve participação contínua no projeto. As famílias enviaram fotos, doaram tecidos, acompanharam a produção das crianças e estiveram presentes no encerramento do projeto. A presença da mestra da cultura local fortaleceu ainda mais a relação entre escola e território, valorizando saberes comunitários e ampliando o alcance das aprendizagens.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

Durante o desenvolvimento do projeto, foram realizadas diversas ações de aproximação entre a escola e o território da Liberdade, incluindo uma caminhada de reconhecimento do bairro e de seus espaços culturais, conversas com mestres e mestras da cultura popular e a participação das famílias nas oficinas de bonecas e na celebração de encerramento. Essas vivências permitiram que crianças, educadores e comunidade construíssem aprendizagens significativas e fortalecessem seus vínculos com a história e a cultura local.

As crianças fizeram perguntas aos mestres da cultura popular, comentaram sobre os espaços visitados e reconheceram elementos culturais que antes passavam despercebidos. Além disso, mostraram maior respeito às diferenças e sensibilidade em suas interações, valorizando características próprias e dos colegas, o que ficou evidente nas rodas de conversa, nas dramatizações com as bonecas Abayomi e nas produções artísticas que representavam símbolos africanos e referências à cultura local.

Entre os desafios enfrentados durante o desenvolvimento do projeto, destacam-se o tempo reduzido para aprofundamento de algumas vivências, a limitação de recursos materiais e a necessidade de reorganização da rotina escolar para garantir a participação das famílias e da comunidade. Também houve, inicialmente, certa resistência ou desconhecimento sobre a importância de abordar a temática étnico-racial na Educação Infantil, o que exigiu diálogo, sensibilização e mediações constantes por parte da equipe pedagógica. Esses desafios, no entanto, foram enfrentados de forma coletiva e se transformaram em oportunidades de aprendizado, reflexão e fortalecimento das práticas pedagógicas.

Os impactos do projeto foram expressivos. Houve uma mudança perceptível no olhar das crianças, que passaram a valorizar mais seu bairro, reconhecendo-o como espaço de memória, cultura e pertencimento. O contato direto com mestres e mestras da cultura popular ampliou sua compreensão sobre ancestralidade, tradição, família e comunidade, fortalecendo vínculos afetivos e culturais.

Ao concluir o projeto, compreende-se que as vivências realizadas foram extremamente significativas para todos os envolvidos. As crianças ampliaram sua percepção sobre identidade, diversidade e pertencimento; os educadores fortaleceram suas práticas pedagógicas e ampliaram seu repertório cultural; e a comunidade se aproximou da escola de maneira efetiva e colaborativa. Assim, o projeto alcançou seus objetivos ao promover o reconhecimento da identidade

afro-brasileira, fortalecer o sentimento de pertencimento das crianças e valorizar o território da Liberdade como espaço de memória, cultura e resistência. As vivências realizadas reafirmam a importância de práticas pedagógicas antirracistas desde a Educação Infantil, capazes de transformar o espaço escolar em um ambiente de acolhimento, representatividade e construção de identidades positivas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- CASTRO, L. Antirracismo na Educação Infantil: como e por que colocar em prática? *Nova Escola*, 2025. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21973/antirracismo-na-educacao-infantil>. Acesso em: 07 fev. 2025.
- FERREIRA, M. G.; SILVA, J. F. Educação das relações étnico-raciais e currículos antirracistas: “o caminho se faz entre o alvo e a seta”. In: SILVA JUNIOR, D.; OLIVEIRA, L. F.; FERREIRA, M. G.; COSTA, R. C. R. (Orgs.). **Pedagogias Decoloniais e Antirracismos: a Potência das Práxis Decoloniais [recurso eletrônico]**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.
- SAITU, C. C. Infâncias, colonialidade e educação Infantil: na busca por pedagogias “outras”. In: SILVA JUNIOR, D.; OLIVEIRA, L. F.; FERREIRA, M. G.; COSTA, R. C. R. (Orgs.). **Pedagogias Decoloniais e Antirracismos: a Potência das Práxis Decoloniais [recurso eletrônico]**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

INFÂNCIAS QUILOMBOLAS: construindo a identidade étnico-racial das crianças do Quilombo Urbano Liberdade através de cantigas e narrativas ancestrais

Ester Alves Durans¹

Halana Marcelle Goes Martins²

Vanda Conceição da Silva Pontes³

Dayani de Fátima Pereira⁴

INTRODUÇÃO

O presente projeto foi desenvolvido com crianças da creche da Unidade de Educação Básica (UEB) Paulo Freire, localizado no Quilombo Urbano Liberdade, em São Luís-MA. O interesse pela temática de construção da identidade étnico-racial das crianças do Território Quilombo Urbano Liberdade

1 Especialista em psicopedagogia e Professora de educação infantil da rede Municipal de São Luís. Contato: Ewdurans@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2106641902136229>

2 Especialista em avaliação educacional e professora dos anos iniciais. Contato: halana.goes@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8977064071985504>

3 Especialista psicopedagogia e professora educação infantil e series iniciais. Contato: Vanda_levi@hotmail.com

4 Doutora em Ciências da Engenharia Ambiental, Colégio Universitário - Universidade Federal do Maranhão. Contato: daypereira.bio@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8760198752448018>

é fruto da nossa inserção enquanto professoras de educação infantil no referido Território.

O Território Quilombo Urbano Liberdade foi certificado pela Fundação Palmares em 2019 e possui uma diversidade de manifestações culturais afro-brasileiras, dentre elas tambor de crioula, cacuriá, bumba meu boi, terreiros de matriz africana e blocos afros. É constituído, principalmente, por pessoas oriundas de comunidades quilombolas da Baixada Maranhense e de Alcântara e seus descendentes. Essa composição histórica, racial e cultural foi fundamental para o Bairro ganhar o título de maior Quilombo Urbano e maior polo cultural da América Latina.

Essa diversidade cultural está presente no cotidiano escolar, sendo que as crianças trazem consigo as diversas experiências vivenciadas nas brincadeiras populares presentes na Liberdade. Observamos através de seus relatos a participação nas festividades, seja dançando, acompanhando algum familiar ou simplesmente só apreciando.

A partir dessa observação surgiram alguns questionamentos, tais como: uma escola de Educação Infantil pode contribuir para o fortalecimento da identidade étnico-racial das crianças quilombolas urbanas? De que forma as cantigas e as narrativas ancestrais podem ser utilizadas como estratégias pedagógicas para valorizar a cultura afro-brasileira e fortalecer a identidade étnico-racial das crianças?

Vimos a insuficiência de práticas pedagógicas que contemplem a cultura afro-brasileira no cotidiano escolar. Essa lacuna é relevante tanto para a escola quanto para a comunidade, pois perpetua a exclusão racial e cultural e dificulta a valorização das raízes identitárias das crianças. Ao enfrentarmos esse desafio, contribuimos para fortalecer o vínculo entre escola e comunidade, promovendo autoestima, identidade e combatendo a invisibilidade e práticas racistas no ambiente escolar, propondo uma educação mais inclusiva e significativa.

O reconhecimento pelas crianças de sua própria história, identidade e ancestralidade é fundamental. Desenvolver práticas que contribuam com a construção de uma autoestima positiva e de senso de pertencimento étnico-racial foi o objetivo deste projeto.

Como assunto principal, trabalhamos a valorização da cultura afro-brasileira e africana para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e a memória coletiva das crianças, a partir de práticas educativas que resgatam saberes ancestrais.

O projeto dialoga diretamente com partes do currículo que tratam da identidade e autonomia, da diversidade cultural e da valorização das tradições afro-brasileiras. E está alinhado às metas de desenvolver competências socioemocionais, estimular a consciência histórica e promover práticas pedagógicas que respeitem as diferenças. Conteúdos como música, literatura oral, história e artes se entrelaçam para dar vida às atividades propostas.

Sua base legal encontra respaldo na Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena em toda a educação básica; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Escolar Quilombola, além da BNCC, que asseguram o direito à educação e à valorização da diversidade cultural.

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES	RECURSOS
Promover momentos de escuta e vivência de cantigas de roda de origem africana e afro-brasileira;	Apresentação do projeto às crianças; Escuta de músicas e cantigas africanas e afro-brasileiras.	Tapete de histórias; Caixa de som.
Estimular o contato com narrativas orais que contêm a história do povo quilombola e de seus ancestrais.	Escuta da história e narrativas; Ancestrais; Escuta de histórias com protagonistas negros como: “Amoras”, “Na casa de Vó Bá”, “Tanto, Tanto”, “Meu crespo é de rainha”, “Enquanto o almoço não fica pronto”. Reprodução das histórias lidas.	Tapete de histórias; Livros de histórias infantis; Papel; Giz de cera.
Desenvolver atividades lúdicas que integrem música, contação de histórias e brincadeiras tradicionais afro-brasileiras.	Brincadeira terra-mar.	Tapete de história; Fita adesiva; Caixa de som.
Estimular o sentimento de pertencimento e orgulho étnico-racial nas crianças;	Oficina de Construção da boneca abayomi; Atividade com espelho para autoidentificação Autorretrato e construção do cartaz personalidades negras.	Tecidos; Espelhos; Papel 40 kg; Pincel atômico; Imagens diversas; Fita adesiva; Papel A4, giz de cera.

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

O projeto de intervenção foi desenvolvido no período de novembro e esteve alinhando junto às atividades desenvolvidas na escola para o mês da consciência negra. O público-alvo foram as crianças da creche A, com idade de 3 a 4 anos. No percurso, priorizamos que todas as atividades iniciassem com roda de conversa e a maioria era feita no primeiro momento, pois as crianças ficavam mais concentradas. Algumas atividades foram adaptadas para a faixa etária e outras tivemos que explorar mais de 2 vezes para que as crianças se familiarizassem com ela.

A primeira atividade realizada foi a sensibilização das crianças para o projeto. Em roda, durante 2 dias apresentamos o projeto. A professora titular, já vinha trabalhando um projeto desde o mês de setembro, sobre a consciência negra e em muitos momentos isso nos ajudou porque relembavam o que já tinham experienciado em sala. Explicamos que, durante o mês de novembro, trabalharíamos o projeto de intervenção e eles ficaram felizes de nos ter por perto durante o período. Para as crianças, a presença de outras pessoas em sala é sempre uma grande novidade.

Durante as rodas de conversa, alguns ficaram eufóricos e outros mais acanhados. A cada etapa do projeto, fazíamos indagações sobre as suas famílias, quais pessoas moravam com eles, se sabiam onde a casa deles ficava, quem os cuidava etc.

Após a primeira semana, passamos para a fase de sensibilização do projeto e verificação sobre o que as crianças sabiam sobre o tema a ser mediado. Começamos a trabalhar sobre como se identificavam, indagamos sobre a sua pele, cabelo e seus traços, explicamos que essas características vinham da família. Solicitamos que tocassem seus rostos e cabelos sentindo a textura de olhos fechados. E, nesse momento, escutamos de uma criança que ela era marrom. Trouxemos a história “Enquanto o almoço não fica pronto”, escrito por Sonia Rosa, para falar das famílias negras e suas características. Ainda em roda, disponibilizamos alguns espelhos para que as crianças reconhecessem seus traços. Percebemos que algumas crianças tinham dificuldade em ver a sua imagem refletida. Novamente fomos para a sensibilização e toque das partes do corpo. E, após a nossa intervenção, todas as crianças já se olhavam normalmente. Realizamos essas atividades na segunda semana.

Seguimos o projeto, desta vez começamos com a leitura do livro “Meu crespó é de rainha”, de bell hooks, para reafirmar o que tínhamos trabalhado an-

teriormente. As crianças já conheciam a história e isso facilitou um pouco. Novamente solicitamos que se olhassem no espelho e dissessem o que tinham visto. Falavam que eram lindas, que seus cabelos eram bonitos e uma aluna disse que “o crespo dela era dela mesmo e não de rainha”. Acolhemos suas falas e seguimos.

Após, pedimos que fizessem o seu autorretrato. No compartilhamento dos desenhos, cada um ia percebendo as características uns dos outros. Na mesma semana, fizemos escuta de cantigas como: “Escravos de Jó”, “Olelè moliba makasi” e “África de palavra cantada”. Nesta última percebemos um pouco de desinteresse das crianças. Então, levantamos e começamos a dançar livremente.

Na terceira semana, fizemos a leitura do livro “Amoras” (2018) de Emicida e do livro “Tanto, tanto”, escrito por Trish Cooke. Além de fazermos a brincadeira Terra e mar. Antes da brincadeira, retomamos o projeto, conversamos que a brincadeira que íamos fazer era de um lugar chamado Moçambique, mostramos a África no mapa. Depois partimos pra brincadeira. Foi uma festa, a expressão corporal, a risada, a percepção de quem estava errando foi uma felicidade só.

Fizemos o painel de personalidades negras. Em roda, explicamos sobre consciência negra, falamos de Zumbi e Dandara e eles contribuíram falando de respeitar os coleguinhas e que não podia apelidar ou falar coisas ruins dos outros. Apresentamos as personalidades negras e a contribuição de cada um. Coletivamente montamos o painel.

Na última semana, fizemos a leitura do livro “A casa de vó Bá”, de Luanda Martins e “É o aniversário de Bernardo”, escrito por Sônia Rosa. Fizemos a reprodução da história lida e a oficina da boneca Abayomi. No tapete de histórias conversamos sobre a boneca e como surgiu. Montamos a turma em 3 grupos e fizemos a construção da boneca. Em um primeiro momento, foi estranho para eles aquele tipo de boneca, mas explicamos que dependendo de onde cada um more, podem ser utilizados os materiais mais acessíveis, falamos de imaginação e criatividade.

Ao final do projeto, perguntamos o que mais gostaram, falaram da brincadeira terra e mar, das histórias escutadas, falaram sem medo ou receio que eram negras e reconheceram Bob Marley e Malcolm X, importantes para a cultura negra.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

O projeto “Infâncias quilombolas: construindo identidade através das cantigas e narrativas ancestrais” reafirma que educar crianças quilombolas, mesmo em contexto urbano, é reconhecer suas histórias, territórios e ancestralidades.

E aqui, destacamos o primeiro ponto importante, que é reconhecer que as crianças atendidas pela UEB Paulo Freire estão inseridas em um contexto identitário e cultural muito potente que é o Quilombo Urbano da Liberdade.

As crianças vivenciam o tambor de crioula, as religiões de matriz africana, o reggae, o bumba-meu-boi entre tantas outras manifestações culturais. Então, reconhecer essa potência é importante para o desenvolvimento de práticas educativas que respeite, valorize e fortaleça as identidades deste a infância. Dessa forma, torna-se imprescindível o desenvolvimento de práticas educativas que valorizem essas manifestações.

Durante o desenvolvimento do projeto observamos que as crianças, desde a mais tenra idade, têm dificuldade em se reconhecer e construir a sua identidade de forma positiva. Observamos que algumas crianças não se reconhecem como negras, autodenominando-se “marrom”. Uma criança da turma, no momento da atividade afirmou: “Tia, eu sou marrom”. Essa afirmação demonstra que as crianças estão observando a si mesmas, reconhecendo características do próprio corpo e buscando nomear a sua cor de pele a partir dos repertórios que elas têm. Nesse sentido, acolhemos essa frase com respeito e ampliamos o repertório para que ela se reconhecesse como negra. Conversamos sobre a diversidade da turma e sobre as características da sua família.

Durante a atividade de reconhecimento no espelho algumas apresentaram timidez ou mesmo se negaram a se apreciarem no espelho. Nas atividades de desenho e pintura, algumas, ao se retratarem, não escolhiam a cor preta para a pintura de seu autorretrato. Ao disponibilizarmos bonecas pretas e brancas para o brincar de faz de conta, geralmente as crianças preferiam as bonecas brancas.

A partir dessas observações, planejamos experiências nas quais as crianças tiveram a oportunidade de apreciar leituras com representatividade negra, contribuimos para o desenvolvimento da identidade, autoestima e do sentimento de pertencimento das crianças. As narrativas ancestrais trabalhadas ajudaram o reconhecimento e fortalecimento de uma identidade positiva das crianças. Destacamos as diferenças e características de cada criança de forma positiva (sua pele é linda, seu cabelo é lindo, seus olhos, nariz e boca são lindos) reforçando sempre a beleza de cada um.

Estimulamos as crianças para que desenhassem as pessoas que as cercam. Aos poucos cada uma foi inserindo, em sua arte, o que observa e as características que as diferenciam umas das outras.

Não podemos falar de educação infantil sem destacar as brincadeiras, uma vez que as interações e brincadeiras são eixos norteadores da educação infantil. As crianças apreciaram a brincadeira terra e mar, cantigas com sons africanos como “Olelé”, Molibá do Congo, canções como “África”, músicas que incorporam ritmos e palavras de origem africana.

Esses momentos de interações e socializações foram excelentes oportunidades para: a valorização da cultura e da ancestralidade negra; desenvolvimento da linguagem e da oralidade (as rodas de conversa são momentos privilegiados para a evolução da linguagem e da oralidade a partir de uma escuta ativa e respeitosa.); desenvolvimento emocional e autoestima da criança negra e a promoção de uma educação antirracista.

Refletir sobre estas questões é importante para o entendimento e realização de práticas educativas que promovam a igualdade racial na sua concretude e que contemplem as necessidades de todas as crianças em suas especificidades.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- CAMPOS, Luanda Martins. **Na casa da Vó Bá**. - São Paulo: UICLAP, 2022.
- COOKE, Trish. **Tanto, tanto!** São Paulo: Editora Ática. 1997.
- EMICIDA. **Amoras** /ilustrações de Aldo Fabrini. — 1ª ed. — São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.
- HOOKS, bell. **Meu crespo é de rainha**. São Paulo: Boitempo, 2018.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: vivências pedagógicas a partir da transversalização dos saberes africanos

Flávia Larissa Abreu Lopes¹
Dayani de Fátima Pereira²

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência apresenta o desenvolvimento de um projeto pedagógico voltado à educação antirracista na Educação Infantil, realizado no Colégio Novo Mundo, situado no município de São Luís, Maranhão. A proposta surgiu a partir da observação da necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que promovessem a valorização da diversidade étnico-racial desde a primeira etapa da Educação Básica, compreendendo a infância como um período fundamental para a construção da identidade, da autoestima e das relações sociais.

Embora a legislação brasileira assegure, por meio das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e

1 Psicopedagoga e Neuropsicomotricista. Colégio Novo Mundo. Contato: flavia_larissa@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1540157822504763>

2 Doutora em Ciências da Engenharia Ambiental, Colégio Universitário - Universidade Federal do Maranhão. Contato: daypereira.bio@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8760198752448018>

Afro-Brasileira, percebe-se que, na Educação Infantil, tais conteúdos ainda são frequentemente trabalhados de forma pontual ou superficial. Diante dessa realidade, torna-se necessário promover um movimento de sensibilização, formação e reflexão junto às professoras da Educação Infantil, a fim de possibilitar uma melhor compreensão e o aumento no repertório sobre temas que essenciais para a transversalização da temática antirracista no cotidiano escolar.

O projeto realizado dialoga diretamente com os campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), especialmente 'O eu, o outro e o nós', 'Corpo, gestos e movimentos' e 'Traços, sons, cores e formas', compreendendo a criança como sujeito histórico, social e cultural. Assim, a proposta buscou articular formação docente e vivências pedagógicas, promovendo experiências significativas, lúdicas e contextualizadas.

ENCONTROS FORMATIVOS COM AS PROFESSORAS

Os encontros formativos com as professoras da Educação Infantil ocorreram nos dias 12, 19 e 26 de outubro de 2025, com o objetivo de promover reflexão crítica, ampliação de repertório teórico-prático e fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista.

No **primeiro encontro**, foi exibido o vídeo da palestra "O perigo de uma história única" (2019), de Chimamanda Ngozi Adichie. A proposta pedagógica desse momento consistiu em provocar reflexões acerca das narrativas que são historicamente reproduzidas no ambiente escolar e das consequências da manutenção de histórias únicas, que reforçam estereótipos e invisibilizam diferentes culturas. Após a exibição, realizou-se uma roda de conversa, na qual as educadoras foram convidadas a refletir sobre quais histórias contam às crianças, quais personagens são valorizados e quais identidades são fortalecidas no cotidiano da Educação Infantil.

O **segundo encontro** foi organizado no formato de oficina pedagógica, com foco na transversalização dos saberes para uma educação antirracista. Discutiu-se possibilidades práticas de inserção da temática racial nas rotinas diárias, nos projetos, nas brincadeiras, nas músicas, nos materiais pedagógicos e nas interações cotidianas. A proposta pedagógica desse encontro foi demonstrar que a educação antirracista não se restringe a datas comemorativas, mas passa todas as ações educativas.

No **terceiro encontro**, realizou-se uma oficina prática de brincadeiras cantadas, cantigas e jogos de origem africana. As professoras vivenciaram corpo-

ralmente as propostas, experimentando ritmos, movimentos e cantos, compreendendo o potencial dessas atividades para o desenvolvimento motor, social, cultural e emocional das crianças.

VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS COM AS CRIANÇAS

No mês de novembro de 2025, as propostas discutidas nos encontros formativos foram colocadas em prática com as crianças da Educação Infantil, respeitando suas especificidades, interesses e faixas etárias.

Também foi apresentado às crianças um grande mapa do continente africano. A proposta pedagógica desse momento consistiu em ampliar o repertório cultural e geográfico das crianças, desconstruindo a ideia de um continente único e homogêneo. Foram explorados elementos como a savana, as vestimentas tradicionais, os costumes e a culinária africana.

As crianças tiveram contato com ingredientes como dendê, quiabo, macaxeira e leite de coco, além de conhecerem os pratos da nossa herança africana que fazem parte de forma presente de nossa culinária. Pratos como acarajé, vatapá, feijoada e cocada. A atividade possibilitou a associação entre cultura, alimentação e cotidiano, promovendo experiências sensoriais e significativas.

Ainda foi realizada a contação de história do livro “Que cor é a minha cor?” de Rodrigues (2018). A proposta pedagógica teve como objetivo favorecer o reconhecimento e a valorização das diferenças étnico-raciais. As crianças utilizaram fotografias pessoais para identificar suas imagens, localizar-se no grupo e pintar seus próprios tons de pele, fortalecendo a construção da identidade e da autoestima.

BRINCADEIRAS CANTADAS E JOGOS AFRICANOS

Nesta etapa, as crianças foram conduzidas à quadra da escola para a realização de brincadeiras cantadas e jogos tradicionais africanos. A atividade se iniciou com a roda africana do grupo *Palavra Cantada*, cuja proposta pedagógica envolve ritmo, movimento corporal, escuta atenta e interação coletiva, favorecendo a expressão corporal e a socialização.

A brincadeira Terra-Mar foi realizada ao delimitar dois espaços no chão, representando a terra e o mar. Ao comando do mediador, as crianças deveriam deslocar-se rapidamente para o espaço indicado, trabalhando atenção, agilidade, coordenação motora e compreensão de comandos.

As brincadeiras Kakopi e Kokoleoko, de origem africana, foram desenvolvidas em roda, envolvendo canto, repetição de movimentos e gestos rítmicos. Essas atividades favoreceram a memória, a coordenação motora, a percepção rítmica e a interação entre as crianças.

Antes do início de cada brincadeira, apresentava-se uma plaquinha com o nome do país de origem. Uma criança do Maternal, uma do Infantil I e outra do Infantil II eram convidadas a localizar o país no mapa, promovendo a integração entre conhecimento geográfico, ludicidade e participação ativa.

REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências realizadas possibilitaram observar maior engajamento, curiosidade e participação ativa das crianças, bem como atitudes de respeito às diferenças. As educadoras demonstraram ampliação do repertório pedagógico e maior consciência acerca da importância de práticas antirracistas contínuas.

Entre os desafios enfrentados, destacam-se o tempo disponível para planejamento e a necessidade de desconstrução de conceitos previamente estabelecidos. Ainda assim, a experiência mostrou-se potente e inspiradora, reafirmando que a Educação Infantil é um espaço privilegiado para a promoção da equidade racial.

Conclui-se que a transversalização da educação antirracista, aliada a práticas lúdicas e significativas, contribui para o desenvolvimento integral das crianças e para a formação de educadores mais conscientes de seu papel social.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

RODRIGUES, Martha. **Que cor é a minha cor?** São Paulo: Editora XYZ, 2018.

PROJETO BELEZA E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Valorização das diferenças por meio das cores, dos cabelos e dos sorrisos.

Ângela Oliveira Gonçalves¹
Girlane de Oliveira Santos²
Jayli Ricele Moreira de Brito³
Rodrigo Cutrim Correa⁴

INTRODUÇÃO

O projeto “Beleza e Identidade na Educação Infantil: Valorização das diferenças por meio das cores, dos cabelos e dos sorrisos” surgiu a partir da observação do cotidiano escolar, especialmente das interações entre as crianças, nas quais se percebem comparações, estereótipos e a reprodução de padrões de beleza eurocêntricos. Essas problemáticas impactam diretamente a constru-

1 Graduada em Pedagogia, Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP). Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recursos Multifuncionais, Faculdade Focus. Contato: angelaoliver19@gmail.com

2 Graduada em Pedagogia, Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP). Contato: santosgiriany8@gmail.com

3 Graduada em Pedagogia, Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP). Contato: jaylli45britto@gmail.com

4 Graduado em História, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Mestre em Ensino de História – Profhistória UFMA. Contato: rodrigo.cutrim.Correa@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4314998337605068>

ção de identidade, sentimento de pertencimento das crianças, sobretudo das crianças negras.

A proposta foi construída através das discussões, estudo teórico e práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, uma iniciativa do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão. Durante as aulas, em cada módulo foram trabalhados temas relacionados à educação antirracista, identidade, diversidade, respeito e formação integral da criança. Dessa maneira, despertou-se a necessidade de elaborar um projeto que articulasse a teoria e a prática no contexto escolar na educação infantil, contribuindo para a valorização das diferenças e o fortalecimento de uma identidade positiva.

O projeto surgiu da identificação da necessidade de trabalhar o reconhecimento e a valorização da beleza negra, assim como o aprofundamento da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira. Faz-se necessário trabalhar desde a infância uma educação antirracista, inclusiva e que promova a valorização das diferenças étnico-raciais, culturais e físicas, considerando que a Educação Infantil representa o primeiro espaço social fora do ambiente familiar da criança. Sendo assim, a escola precisa contribuir para que a criança socialmente se forme de uma maneira consciente, respeitosa e orgulhosa de suas raízes. O projeto teve como objetivo elaborar atividades que promovam as diferenças, como fonte de beleza, incentivando respeito, amor-próprio e o autoconhecimento de si e do outro e a convivência harmônica, para ter a valorização e o respeito às diferenças.

O projeto foi desenvolvido na Creche Irmãos Tia Amélia e Joveniano, localizado no município de Chapadinha – MA, instituição que atende crianças da educação infantil nos turnos matutino e vespertino. O público beneficiado foi composto por crianças do maternal II, em faixa etária de 3 anos, correspondente à creche, organizada em turmas adequadas à idade, respeitando seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social.

O assunto principal é reconhecer e valorizar a identidade e a diversidade étnico-racial na educação infantil, com ênfase na construção da autoestima, no reconhecimento da beleza negra e no respeito às diferenças.

O projeto foi construído e desenvolvido a partir da identificação da necessidade de desconstruir preconceitos e estereótipos raciais que, muitas vezes, se manifestam de forma implícita nas relações sociais e nos ambientes escolares. Abordar essa temática desde a infância contribui significativamente para a formação de crianças mais seguras, críticas, empáticas e conscientes de que

todas as pessoas possuem valor, independentemente da sua cor de pele, tipo de cabelo ou origem cultural. Nesse sentido, trabalhar a educação antirracista na educação infantil vai além de ações pontuais ou restritas a datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra. Trata-se de uma proposta que deve estar presente ao longo de todo o ano letivo, integrada às práticas pedagógicas cotidianas, promovendo o respeito às diferenças e a valorização da diversidade.

O principal problema observado foi a naturalização de padrões de beleza excludentes, que afetam negativamente a autoestima das crianças negras e reforcem desigualdades sociais e raciais. Essa situação é relevante para as escolas e a comunidade, uma vez que o ambiente escolar desempenha um papel fundamental na construção de valores, atitudes e comportamentos, podendo tanto reproduzir quanto combater práticas discriminatórias.

O projeto dialoga diretamente com a Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2018), especialmente dialogando com os campos de experiência da Educação Infantil, como:

- O eu, o outro e o nós;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação.
- Corpo, gestos e movimentos.
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Estes campos permitem trabalhar identidade, convivência, respeito às diferenças, expressão artística, linguagem oral e construção do autoconhecimento. O projeto tem como base legal e pedagógica as leis: Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; Lei nº 11.645/2008, que inclui a temática indígena no currículo escolar; e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o respeito à diversidade e à pluralidade cultural.

A situação real que precisa ser discutida e transformada na escola é a falta de representatividade da cultura negra e das diferentes identidades nos materiais pedagógicos, práticas escolares e discursos cotidianos. O projeto propõe a mudança dessa realidade por meio de ações que promovam o reconhecimento, o respeito e a valorização das diferenças, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais justo, inclusivo e acolhedor para todas as crianças

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES	RECURSOS
Conhecer ou reconhecer histórias ou músicas que falam sobre identidade e características.	1º momento- Acolhida: “Beleza que vem de dentro.”	Livros, músicas, caixa de som.
Reconhecer suas características, valorizando sua identidade.	2º momento- Oficina de Beleza e Autoestima.	Ligas, pente, espelho, escova, tinta, pincel, creme, gel, fitas turbantes.
Realizar um autorretrato, reforçar o respeito às diferenças e a valorização da identidade individual.	3º momento- Eu do jeitinho que sou”.	Espelho, giz de cera, lápis de cor, folha A4.
Celebrar a diversidade, fortalecendo o sentimento de pertencimento e respeito mútuo.	4º Momento – Encerramento: “A beleza está em todos nós”.	Música, autorretrato, imagens impressas.

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

As atividades desenvolvidas no projeto “Beleza e Identidade na Educação Infantil: Valorização das diferenças por meio das cores, dos cabelos e dos sorrisos” foram planejadas de forma lúdica, participativa e afetiva, respeitando o ritmo e as especificidades das crianças da Educação Infantil. As ações tiveram como público-alvo crianças da creche, buscando fortalecer a autoestima, o reconhecimento da identidade e o respeito às diferenças étnico-raciais.

O projeto foi desenvolvido em quatro momentos pedagógicos, durante 1 um dia, das 7h00 às 11h00. O **primeiro momento** correspondeu à acolhida: “Beleza que vem de dentro.” A atividade se iniciou com a acolhida das crianças ao som da música “Normal é ser diferente”⁵, criando um ambiente acolhedor e sensível à temática da diversidade. Em seguida, foi realizada a leitura dialogada do livro “As cores de cada um”, de Carlos Drummond de Andrade, e o livro “Amor de Cabelo”, de Matthew A. Cherry. Após a leitura, aconteceu uma roda de conversa, na qual as crianças foram incentivadas a falar sobre o que entendiam por beleza e o que tornava cada pessoa especial.

Em um **segundo momento**, realizamos a Oficina de Beleza e Autoestima. Foi organizado um espaço simbólico denominado “Salão de Beleza”, contendo espelho, pentes, fitas, ligas de cabelos, pompons, gel para cabelo, escovas

⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oueAfq_XJrg

e tintas faciais. As crianças foram convidadas a se observarem no espelho e a verbalizarem algo que gostavam em si mesmas. Em seguida, com apoio das professoras, puderam se enfeitar e cuidar da própria aparência. Houve ainda um momento pintura facial. Esse momento proporcionou alegria, entusiasmo, protagonismo infantil e valorização da identidade.

No **terceiro momento**, denominado “Autorretrato: Eu do jeitinho que sou”, as crianças observaram suas características físicas por meio do uso de espelhos e, posteriormente, realizaram a produção de um autorretrato utilizando lápis de cor. Durante a atividade, conversou-se sobre como cada desenho era único e bonito, reforçando o respeito às diferenças e a valorização da identidade individual.

No **encerramento**, foi realizada a exposição dos autorretratos produzidos pelas crianças. Elas foram convidadas a compartilhar o que aprenderam e como se sentiram durante o projeto. O momento foi finalizado com música e celebração da diversidade, fortalecendo o sentimento de pertencimento e respeito mútuo.

As estratégias adotadas priorizaram metodologias ativas e significativas, como rodas de conversa, leitura dialogada, brincadeiras simbólicas, música, artes visuais e expressão oral. O uso de músicas, histórias infantis e atividades práticas favoreceu a compreensão do tema de forma leve e acessível. A valorização da cultura afro-brasileira esteve presente nas escolhas dos materiais, imagens e nas discussões sobre beleza, cabelos e cores de pele.

Enquanto professoras mediadoras do processo, atuamos estimulando o diálogo por meio de perguntas abertas, incentivando a participação de todas as crianças e respeitando suas formas de expressão. Organizamos o espaço e a turma de maneira que todos pudessem participar ativamente das atividades. Realizamos adaptações sempre que necessário, oferecendo apoio individual, reforçando positivamente as falas das crianças e garantindo que cada uma se sentisse acolhida, respeitada e valorizada durante todo o desenvolvimento do projeto.

Não houve participação direta da comunidade externa durante a execução do projeto, em razão das atividades terem sido desenvolvidas no espaço escolar e dentro da rotina pedagógica da creche. No entanto, os resultados do projeto foram compartilhados com as famílias por meio dos registros fotográficos e das produções das crianças, fortalecendo o vínculo entre escola e família e ampliando o diálogo sobre a valorização da identidade e da diversidade no contexto familiar.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

A vivência do projeto “Beleza e Identidade na Educação Infantil: Valorização das diferenças por meio das cores, dos cabelos e dos sorrisos” constituiu-se como um momento de profundo aprendizado coletivo, envolvendo crianças e educadoras em um processo formativo marcado pela escuta, pelo afeto e pela reflexão crítica sobre identidade, diversidade e pertencimento. Mais do que a execução de atividades planejadas, o projeto possibilitou a construção de experiências significativas, nas quais a prática pedagógica revelou-se como espaço de transformação.

Ao longo do desenvolvimento das ações, foi possível observar evidências concretas de aprendizagem por parte das crianças, expressas não apenas na participação ativa, mas também nas falas espontâneas, nos gestos de cuidado consigo mesmas e com os colegas e na maneira como passaram a se perceber e se representar. Durante as rodas de conversa, nas brincadeiras simbólicas e na produção dos autorretratos, as crianças demonstraram segurança ao reconhecer suas características físicas e compreender que cada pessoa possui uma beleza própria. Essas manifestações revelaram avanços importantes na construção da autoestima, do respeito às diferenças e do reconhecimento do outro como sujeito singular.

Os impactos do projeto ultrapassaram o espaço imediato das atividades, refletindo-se nas interações cotidianas entre as crianças e na postura das educadoras. O projeto contribuiu para desconstruir, ainda que de maneira inicial, padrões de beleza eurocêntricos naturalizados, favorecendo a valorização da cultura afro-brasileira e a construção de uma identidade positiva, especialmente para as crianças negras. Para as educadoras, a experiência reforçou a compreensão de que a educação antirracista deve estar integrada às práticas diárias, permeando as escolhas pedagógicas, os materiais utilizados e as interações estabelecidas com as crianças.

No entanto, o processo também evidenciou desafios e limites. A escassez de materiais pedagógicos que representem de forma diversa e positiva as diferentes identidades étnico-raciais mostrou-se como uma dificuldade concreta, assim como o tempo reduzido para aprofundar discussões tão complexas em um único dia de atividades. Além disso, abordar questões relacionadas à identidade e ao racismo estrutural na educação infantil exige sensibilidade, formação continuada e constante reflexão sobre a própria prática docente. Esses desafios, longe de desqualificar a experiência, tornaram-se oportunidades de aprendiza-

gem e de fortalecimento do compromisso pedagógico com uma educação mais justa e inclusiva.

Dessa forma, conclui-se que o projeto alcançou seus objetivos ao promover vivências que possibilitaram às crianças se reconhecerem, valorizarem-se e respeitarem as diferenças desde a primeira infância. A experiência reafirma que a escola tem um papel fundamental na construção de identidades positivas e na formação de sujeitos críticos e conscientes. O projeto se configura, portanto, como uma prática inspiradora, que pode ser ampliada e ressignificada em outras realidades escolares, contribuindo para o fortalecimento de uma educação infantil comprometida com a equidade, o respeito à diversidade e a promoção da justiça social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16/12/2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CHERRY, Matthew A.; HARRISON, Vashti (ilustr.). **Amor de cabelo**. Tradução de Nina Rizzi. São Paulo: Galerinha Record, 2020. ISBN 978-8501119766.

GRANDES PEQUENINOS. **Normal é ser diferente**. YouTube, 2025. Disponível em: https://youtu.be/oueAfq_XJrg. Acesso em: 15 out. 2025.

MATERIAIS PEDAGÓGICOS. **As cores de cada um**. [S. l.]: Materiais Pedagógicos, [202?]. Disponível em: <https://www.materiaispdg.com.br>. Acesso em: 15 out. 2025.

RAÍZES DA ÁFRICA: conhecendo nossas raízes e construindo uma identidade

Elitania de Aguiar Leite¹
Francisca Elizane dos Santos²
Rodrigo Cutrim Correa³
Victoria Maria Aquino da Silva⁴

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira é formada por grupos étnico-raciais com diferentes culturas, organização social e línguas diferenciadas. Entretanto, mesmo com tanta diversidade histórico-social entre os grupos, existe uma grande dificuldade de aceitação entre os indivíduos. O Brasil ainda é um país que possui índices gigantescos de desigualdade entre a população negra e a população branca no processo educacional e econômico, conforme os dados do IBGE, no que se

1 Graduada em Pedagogia, Faculdade do Baixo Parnaíba. Chapadina-Ma. Contato: elitaniaaguiar@hotmail.com.

2 Graduada em Pedagogia, Faculdade do Baixo Parnaíba, polo Chapadina-Ma, Contato: franciscaelizane8@gmail.com.

3 Graduado em História, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Mestre em Ensino de História – Profhistória UFMA. Contato: rodrigo.cutrim.Correa@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4314998337605068>

4 Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Mestranda em Educação – PPGE UFMA. Contato: victoria.aquino@discente.ufma.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9378295965301908>

refere ao acesso à educação, mercado de trabalho e distribuição de renda, condições de moradia, patrimônio, violência, entre outros.

A infância é o momento em que a criança começa a se perceber no mundo e a identificar as diferenças, assim é necessário que elas consigam reconhecer e fortalecer sua identidade étnico-racial, como forma de empoderamento, autovvalorização e percebam-se como agentes de sua própria identidade. A Constituição Federal de 1988, no Art. 242 (§ 1º), define que o ensino da História do Brasil deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias. A Lei nº 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira.

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, após a aprovação da Lei nº 10.639/03, fez-se necessário para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. A Resolução CNE/CP nº 01/2004 foi um marco para a Educação Infantil diante da discussão sobre racismo no campo do conceito e a colocou no campo do dever institucional. Por sua vez, a Lei nº 12.288/2010 é um marco jurídico destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos e o combate à discriminação.

A Resolução CNE/CP nº 01/2004 contribui também para a orientação aos professores de que a cultura afro-brasileira não pode ser tratada de forma “folclórica” ou apenas no Dia da Consciência Negra. Para as crianças da educação básica, as contribuições práticas desta resolução incidiram na reflexão sobre a urgência de se falar abertamente com os pequenos sobre questões étnico-raciais e, diante disso, a escola se tornar um espaço de acolhimento. Dessa forma, a criança pode aprender a intervir ativamente quando ocorrerem comportamentos excludentes entre outros alunos, em vez de silenciar ou tratar como algo normal.

Para que isso ocorresse, essa resolução também incentivou que o ambiente escolar tenha brinquedos, livros e imagens que reflitam a diversidade. Uma criança negra que brinca com uma boneca que se parece com ela está construindo uma autoimagem positiva, algo que ajuda pedagogicamente a criança se autoconhecer, valorizando a percepção de que os traços fenotípicos (cabelo crespo, cor da pele, formato do nariz) são belos e devem ser celebrados, combatendo o padrão único de beleza europeu.

Portanto, a realização deste projeto justifica-se pela compreensão de que a escola é um dos primeiros espaços de socialização fora do núcleo familiar. É na Educação Infantil que se iniciam as construções de identidade; assim, é dever

da escola oferecer referências positivas sobre a cultura afro-brasileira e ajudar a criança a entender as contribuições e influências que o continente trouxe para a construção de nossa sociedade. Trabalhar a educação étnico-racial nesta etapa não visa apenas cumprir um padrão de um campo curricular de experiência estabelecido pela Base Curricular Nacional, mas sobretudo combater o racismo estrutural na base, garantindo que crianças negras se sintam pertencentes e valorizadas, e que crianças brancas aprendam a conviver e respeitar a diversidade desde cedo.

Professores exercem importante papel no processo da luta contra o preconceito, discriminação racial e a autovalorização da população brasileira. A inclusão de referências africanas e afro-brasileiras positivas (em histórias, bonecas, músicas, pinturas, heróis) ajudam crianças negras a construir uma autoimagem positiva e a se reconhecerem como parte valorosa da sociedade. Ao apresentar a cultura africana de forma rica e digna, desmistificam-se estereótipos negativos e preconceitos que as crianças, infelizmente, absorvem desde cedo do meio social.

Por que as crianças têm dificuldades de identificar sua etnia racial? O que podemos desenvolver em se tratando da personalidade e caráter dessa criança? Em que sentido as culturas africanas podem contribuir para a educação infantil? Qual a contribuição do conhecimento a respeito das culturas africanas no desenvolvimento das competências dos alunos? Na Educação Infantil, a discussão sobre relações étnico-raciais deve ser trabalhada durante todo o ano letivo e contemplando toda sua rotina e o seu ambiente escolar.

As escolas escolhidas para a realização do projeto foram a Pré-escola Jardim Cirandinha localizada no centro da zona urbana da cidade de Chapadinha-MA e a Pré-Escola Bruno Meneses, localizada no bairro Mutirão na mesma cidade. Durante a execução das atividades nessas escolas, percebe-se que existem situações críticas que exigem uma postura ativa da escola, pois muitas vezes a criança reproduz falas racistas que ouve em casa e a escola não pode tratar isso apenas como uma ‘briga comum’.

É preciso discutir como o professor deve intervir para explicar que as diferenças de pele e cabelo são características naturais e positivas, e não defeitos. O silenciamento do professor, nesses casos, é visto pelas crianças como uma aceitação da ofensa. Essa reflexão deve fazer parte do planejamento pedagógico realizado entre todo o corpo pedagógico dessa escola. Como os professores lidam com o cabelo crespo? Existe o hábito de elogiar o cabelo das crianças negras, bem como o de todas as crianças, trabalhando a diversidade?

A escola precisa discutir como valorizar o penteado e a estética negra para que a criança desenvolva uma relação de amor com seu próprio corpo. Como parte dessa reflexão, também precisa substituir a visão de África pobre, seca e contemplada com animais selvagens e exóticos pela visão de África como berço da civilização, formadora de nossa sociedade e rica em contribuições para o nosso dia a dia. O professor precisa refletir que essa importante temática não deve ser trabalhada apenas nas datas comemorativas do dia 20 de novembro, precisa contemplar todo o trabalho pedagógico e aparecer no projeto de música, de culinária, na hora da história e nas brincadeiras de roda durante todo o ano letivo.

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES	RECURSOS
Conhecer a cultura africanas.	Roda de conversa; Pintura do mapa africano.	Tapete colorido; Mapa do continente africano; Atividade xerocopiada do mapa.
Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.	Roda de conversa utilizando o globo da terra vamos localizando onde fica a África no planeta; Contaçõ de historinha; Pintura de vestimentas africanas respeitando nas cores e formas geométricas; Pintura facial.	Globo terrestre; Livro “Quanta África tem no dia de alguém?” da autora Renata Fernandes; Atividade xerocopiada para pintura; Tinta guache branca.
Compreender a contribuição do continente africano para a formação do povo brasileiro.	Roda de conversa mostrando várias máscaras africanas e mostrando seus significados.	Máscaras impressas em papel A4.
Respeitar e reconhecer sua própria identidade cultural.	Exposição de vídeo; Caracterização das crianças em roupas africanas; Exposição de artes afro-brasileira; Roda de capoeira; Confecção de bonecos africanos.	Vídeo o baobá do canal Youtube (tangerina e mexicana); Roupas características; Instrumentos de capoeira; Capoeiristas convidados (pais dos alunos); Pulseiras, máscaras; TNT preto, tecido com estampa africana.

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

O projeto iniciou-se com uma reunião junto aos pais e responsáveis, em que a equipe explicou o que seria trabalhado de 17 a 19 de novembro de 2025, relatando as contribuições que esse projeto teria para a formação de identidade de cada criança. Foi ressaltada, também, a importância da participação da família nesse processo, tendo em vista que esta deve trabalhar em parceria com a escola para a garantia de um desenvolvimento significativo do aluno (SANTOS NETA, 2025).

As crianças foram colocadas em círculos onde realizamos uma roda de conversa falando sobre o continente africano, mostrando no globo terrestre a distância geográfica entre nosso país e a África. Foram instigados a falar suas opiniões e prévios conhecimentos. Logo, foi apresentado um mapa da África em papel A4 onde constavam desenhos de algumas características africanas, como roupas, animais, moradias, vegetação, artes, os quais eles deveriam pintar de acordo com as cores desejadas.

Após o intervalo, iniciamos a dinâmica mostrando várias máscaras africanas desenhadas e pintadas em papel A4, perguntando o que cada máscara estava transmitindo para eles, se era uma máscara triste, feliz, zangada ou medrosa, este dia foi finalizado com colagem de papel colorido em máscara feitas pelas crianças.

No segundo dia do projeto foi feita a leitura do livro “Quanta África tem no dia de alguém?” da autora Renata Fernandes. A partir desse momento, as crianças puderam comparar e conhecer de forma lúdica as contribuições africanas para nossa linguagem e cultura, percebendo nossa ancestralidade nas palavras contidas no livro, como quiabo, dengo, mandinga, bagunça entre outras.

Com a sala com iluminação reduzida, as crianças foram convidadas a sentarem em círculo. Foi exibido um vídeo “O baobá”⁵, em que Tangerina e Mexerica contam uma historinha do baobá, árvore milenar da África. As crianças, assim, obtiveram conhecimento sobre essa a vegetação e realizaram um desenho e pintura coletiva em papelão do baobá.

Logo após o intervalo as crianças provaram cuscuz, quiabo cozido e coco, comidas de origem africana que influenciaram o cardápio brasileiro. Fizemos pinturas corporais nelas, explicando que os nossos ancestrais utilizavam essas pinturas como rituais de proteção e beleza. As crianças participaram com muita euforia desse momento e repetiram as pinturas em seus coleguinhas.

⁵ Disponível em: <https://youtu.be/t0Etu0kXZww>

No último dia do projeto foi realizado um desfile das crianças com roupas africanas, em que os pais preparam as vestimentas e penteados característicos para que pudessem exibir na hora do desfile. Também tivemos na Pré-Escola Jardim Cirandinha uma exposição de dança de capoeira realizada por um grupo de pais que já participa cotidianamente dessa manifestação cultural. Por fim, houve a exposição de mártires afro-brasileiras realizada coletivamente pelas crianças durante os dias do projeto, na qual contamos com a participação de toda a comunidade escolar.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

O projeto foi desenvolvido em duas escolas distintas, com a proposição das mesmas atividades. Entretanto, observou-se com maior destaque o impacto na Pré-Escola Jardim Cirandinha, uma vez que toda a comunidade escolar acolheu o projeto, possibilitando a realização das atividades com maior ênfase.

É válido ressaltar que as crianças participaram com êxito de todas as etapas do projeto e demonstraram interesse em estar à frente das atividades propostas. Também evidenciaram curiosidade diante de cada situação apresentada, especialmente quando foi levado à sala de aula o mapa, momento em que puderam se localizar geograficamente. Após as atividades, já questionavam sobre as próximas ações a serem desenvolvidas. No dia seguinte, chegavam à escola muito eufóricas e cheias de questionamentos, que, logo no início da aula, eram transformados em uma rica e prazerosa roda de conversa.

Para eles, essa temática era uma novidade, sendo cada momento algo único, propiciando que o aprendizado ocorresse de forma muito espontânea. Nas duas escolas houve uma transformação no pensar pedagógico dos professores, pois viram as atividades sendo realizadas de maneira objetiva e bem aceita pelas crianças, o que provou que essa temática pode ser trabalhada em todos os campos da educação infantil. O projeto foi realizado sem críticas aparentes e não encontramos dificuldades, inclusive foi uma surpresa a total participação da família nas danças e brincadeiras.

Nesse sentido, compreende-se que a educação étnico-racial na educação infantil é um campo fértil para promover a valorização e a construção da identidade desde o princípio da infância. Quando as práticas pedagógicas entrelaçam um currículo e a educação étnico-racial por meio de atividades lúdicas e significativas, o aprendizado ocorre de maneira leve e desperta o protagonismo das crianças.

O projeto obteve sucesso pois reforçou a eficácia de uma proposta pedagógica ligada à adesão de toda a comunidade escolar. A participação das famílias provou que a escola pode ser um espaço de celebração tanto dos alunos, quanto dos professores e da família. Sendo a prática docente precursora de todo o aprendizado e incentivadora de melhores condições de ensino. Esse projeto mostrou que a educação étnico-racial é viável e extremamente essencial para construir uma educação infantil mais inclusiva, conectada com a realidade social dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 30 dez. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10592634/constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 30 dez. 2025.

FERNANDES, Renata. **Quanta África tem no dia de alguém?** São Paulo: Moderna, 2018.

SANTOS NETA, Aldenora Resende dos. **Educação infantil: cuidar, educar e acolher na diversidade.** CAERER. Módulo III. Material didático. São Luís: UFMA, 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1h96dSrAyCUbrSDgk7qQBUPjnua-aB9o5/view?usp=sharing>. Acesso em: 5 jan. 2026.

SILVA, Helen Pinto Soares da; MIGHIAN, Danae. **Catálogo de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras.** São Paulo, 2021.

TANGERINA E MEXERICA. **O baobá.** Vídeo. YouTube, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/@educacaofisicaparatodos-pr9367/>. Acesso em: 30 dez. 2025.

TECENDO SABERES: o fuxico como expressão de identidade, memória e afeto

Ivonete Borges de Castro¹

Rodrigo Cutrim Correa²

Victoria Maria Aquino da Silva³

INTRODUÇÃO

O projeto “Tecendo Saberes: o fuxico como expressão de identidade, memória e afeto” surgiu a partir da observação cotidiana da Educação Infantil enquanto espaço fundamental para a construção das primeiras referências identitárias, afetivas e sociais das crianças. No exercício da prática pedagógica, identificou-se a recorrente ausência de materiais, narrativas e representações que valorizassem a diversidade étnico-racial, especialmente no que se refere à estética negra e às culturas afro-brasileiras, realidade ainda presente em muitas instituições educacionais e que impacta diretamente os processos de reconhecimento e pertencimento das crianças.

1 Graduada em Pedagogia pela Faculdade de São José dos Campos. Possui pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano. Contato: ivoneteborgesborges2@gmail.com. Lattes: lattes.cnpq.br/9376738657973653

2 Graduado em História, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Mestre em Ensino de História – Profhistória UFMA. Contato: rodrigo.cutrim.correa@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4314998337605068>

3 Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Mestranda em Educação – PPGE UFMA. Contato: victoria.aquino@discente.ufma.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9378295965301908>

O projeto foi desenvolvido na Creche Irmãos Tia Amélia e Joveniano⁴, com uma turma da Educação Infantil composta por crianças de três anos, tendo como objetivo promover experiências pedagógicas antirracistas desde a primeira infância, por meio de práticas lúdicas, manuais e simbólicas. A proposta se fundamenta na compreensão de que a infância constitui uma etapa decisiva para a formação da autoestima, do reconhecimento do outro e da construção de valores como respeito, empatia e valorização da diversidade. Nesse sentido, a ausência de representatividade racial no cotidiano escolar compromete a construção identitária das crianças, sobretudo das crianças negras, reforçando desigualdades historicamente estruturadas.

Os pontos centrais do projeto são: educação infantil antirracista, identidade racial, memória cultural e práticas pedagógicas afrocentradas, utilizando a confecção de fuxicos e bonecos como dispositivos pedagógicos de reconhecimento, expressão e afeto. A iniciativa parte do enfrentamento à invisibilização das culturas afro-brasileiras e à predominância de referências eurocêntricas no currículo escolar que contribuem para a reprodução do racismo estrutural, o que exige a adoção de ações pedagógicas permanentes e articuladas ao currículo, conforme defendido pela perspectiva da educação antirracista (Gomes, 2017).

Do ponto de vista curricular, o projeto dialoga diretamente com os campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas” e “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, promovendo aprendizagens que integram dimensões cognitivas, afetivas, culturais e sociais. Além disso, a proposta está ancorada nos marcos legais que orientam a educação brasileira, em especial a Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, a Lei nº 11.645/2008, que amplia essa obrigatoriedade para os povos indígenas, e a própria BNCC, que reconhece a diversidade como princípio estruturante da educação infantil. A Educação Infantil se constitui como um espaço central para a formação das primeiras referências identitárias e sociais das crianças, sendo o convívio e as interações elementos essenciais do processo educativo (Brasil, 2018).

A valorização de práticas culturais de matriz africana no contexto escolar dialoga com perspectivas críticas que reconhecem os saberes historicamente subalternizados como formas legítimas de produção de conhecimento, cuja presença no currículo contribui para a ruptura com lógicas coloniais excluden-

4 Localizada em Chapadinha - MA.

tes (Walsh, 2009). Assim, o projeto propõe a transformação de uma situação real observada no contexto escolar: a necessidade de institucionalizar práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil, superando ações pontuais e comemorativas, e promovendo uma abordagem contínua, crítica e comprometida com a valorização da diversidade étnico-racial desde a primeira infância.

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES	RECURSOS
Promover o reconhecimento da diversidade racial.	Contaçao da história “ <i>Cabelo com jeito diferente</i> ” de Lúcia Filgado.	Livro infantil.
Valorizar a identidade e a estética negra.	Confecção de fuxicos e bonecos.	Tecidos, linhas, agulhas sem ponta.
Desenvolver afetividade e cooperação.	Rodas de conversa e socialização.	Espaço coletivo.
Estimular criatividade e expressão.	Exposição dos trabalhos.	Materiais confeccionados.

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

As ações do projeto “Tecendo Saberes: o fuxico como expressão de identidade, memória e afeto” foram desenvolvidas ao longo do mês de novembro de 2024, em encontros pedagógicos distribuídos ao longo da rotina semanal da turma, respeitando o tempo, o interesse e as especificidades das crianças da Educação Infantil, com idades até três anos.

O projeto foi estruturado em etapas articuladas, iniciando-se com momentos de sensibilização e escuta, seguidos por atividades práticas e culminando na socialização das produções. Na etapa inicial, foram realizadas rodas de conversa mediadas, com duração média de 20 a 30 minutos, nas quais se exploraram temas como identidade, diferenças físicas, pertencimento e afeto, a partir de imagens, livros ilustrados e bonecos representativos da diversidade étnico-racial. Em seguida, ocorreram atividades manuais voltadas à confecção de fuxicos e bonecos de pano, distribuídas em encontros de aproximadamente 40 minutos, respeitando o ritmo das crianças e integrando momentos de exploração sensorial, coordenação motora e expressão criativa.

As estratégias pedagógicas adotadas privilegiaram abordagens lúdicas, participativas e culturalmente situadas, como rodas de conversa, oficinas manuais, brincadeiras dirigidas, músicas e cantigas de matriz afro-brasileira, além de atividades artísticas que envolveram cores, texturas e formas. A confecção dos

fluxos foi trabalhada não apenas como atividade manual, mas como prática cultural carregada de significado histórico e simbólico, possibilitando diálogos sobre ancestralidade, memória e cuidado. As atividades dialogaram com os campos de experiência da BNCC, integrando corpo, movimento, linguagem oral, imaginação e expressão artística, de modo a favorecer aprendizagens significativas e contextualizadas desde a primeira infância.

O papel do professor enquanto mediador é fundamental para a construção de práticas pedagógicas dialógicas e significativas, especialmente na Educação Infantil (Freire, 1996). Nessa perspectiva, enquanto professora mediadora do processo, a atuação esteve centrada na escuta sensível, na formulação de perguntas disparadoras e na organização do ambiente educativo como espaço acolhedor e inclusivo.

Durante as atividades, foram propostas questões simples e acessíveis às crianças, como “o que você vê?”, “como esse boneco é?”, “o que ele lembra você?”, estimulando a expressão oral e o reconhecimento das diferenças de forma positiva. A organização da turma ocorreu em pequenos grupos, favorecendo a participação de todas as crianças e possibilitando intervenções pedagógicas individualizadas quando necessário. Adaptações foram realizadas de acordo com as necessidades do grupo, respeitando o tempo de cada criança, oferecendo apoio nas atividades manuais e garantindo que todas pudessem participar ativamente do processo de aprendizagem.

No que se refere à participação da comunidade, embora não tenha havido a presença direta de familiares ou membros externos durante a execução das atividades, o projeto estabeleceu um diálogo indireto com as famílias por meio do compartilhamento das produções das crianças, registros fotográficos e relatos enviados pela instituição.

A ausência de participação direta se deve a limitações institucionais e organizacionais do período, porém o envolvimento das famílias ocorreu de forma simbólica e afetiva, ao reconhecerem e valorizarem as produções das crianças, fortalecendo o vínculo entre escola, família e cultura. Dessa forma, o projeto contribuiu para ampliar a compreensão da Educação Infantil como espaço de valorização da diversidade, da memória cultural e da construção de práticas pedagógicas antirracistas de maneira contínua e significativa.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

Os principais aprendizados decorrentes do projeto “Tecendo Saberes: o fuxico como expressão de identidade, memória e afeto” foram observados tanto nas crianças quanto nos educadores envolvidos, evidenciando impactos significativos no campo pedagógico, afetivo e social. No grupo de crianças, o aprendizado se manifestou por meio da ampliação da participação nas atividades, do envolvimento espontâneo nas rodas de conversa e da curiosidade em relação às diferenças físicas e culturais apresentadas.

Observou-se maior interesse na manipulação dos bonecos confeccionados, reconhecimento positivo da estética negra e demonstrações de cuidado, afeto e pertencimento, elementos que indicam processos iniciais de construção identitária e respeito à diversidade. A criatividade das crianças também se destacou, especialmente na escolha de cores, formas e na atribuição de significados simbólicos às produções realizadas, o que reforça a compreensão de que práticas lúdicas e artísticas favorecem aprendizagens significativas ao integrarem dimensões cognitivas, afetivas e sociais do desenvolvimento infantil (Kishimoto, 2010).

Os impactos do projeto se refletiram na mudança gradual de atitudes e percepções no cotidiano da turma. As crianças passaram a naturalizar a diversidade racial como parte do ambiente escolar, demonstrando maior abertura ao diálogo e à convivência respeitosa. No âmbito pedagógico, o projeto contribuiu para ampliar o repertório metodológico da prática docente, reafirmando a potência das abordagens antirracistas desde a primeira infância. Ainda que em um estágio inicial de desenvolvimento cognitivo, foi possível perceber sinais de resignificação das referências estéticas e culturais apresentadas, indicando que ações contínuas podem contribuir para a desconstrução de estereótipos racializados desde os primeiros anos de escolarização.

No que se refere às críticas, estas estiveram relacionadas, principalmente, aos limites estruturais e institucionais para a ampliação das ações propostas. A ausência de maior envolvimento direto da comunidade e das famílias durante a execução do projeto foi apontada como um aspecto a ser aprimorado em futuras edições, assim como a necessidade de maior disponibilidade de materiais pedagógicos que representem a diversidade étnico-racial de forma permanente no espaço escolar. Tais críticas não invalidam a proposta, mas evidenciam desafios recorrentes enfrentados por práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista em contextos institucionais ainda marcados por currículos tradicionais.

Durante a realização do projeto, algumas dificuldades também foram enfrentadas, como o tempo reduzido para o desenvolvimento das atividades, a

adaptação das propostas à faixa etária das crianças e a necessidade de constante mediação pedagógica para garantir a participação de todos. Além disso, trabalhar temas relacionados à identidade racial na Educação Infantil exige sensibilidade, intencionalidade e formação docente contínua, de modo a evitar abordagens superficiais ou descontextualizadas. Essas dificuldades, entretanto, foram compreendidas como parte do processo formativo e contribuíram para o aprimoramento da prática pedagógica.

A partir do exposto, compreende-se que o projeto reafirma a Educação Infantil como um espaço privilegiado para a promoção de práticas pedagógicas antirracistas, demonstrando que é possível articular identidade, memória e afeto de forma lúdica, crítica e significativa desde a primeira infância. A experiência evidencia que ações intencionais, mesmo em contextos com limitações, podem gerar impactos positivos na formação das crianças e inspirar outras práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, a valorização da diversidade e a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16/12/2025.
- FIDALGO, Lúcia; BRUNO, Marília (ilustr.). **Cabelo com jeito diferente**. Rio de Janeiro: Rovel, 2015. 32 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala, 2009.

LUDICIDADE, MEMÓRIA E PERTENCIMENTO: o brincar como eixo formativo em comunidades quilombolas

Eliene Padilha Tavares¹
Rosiclenes de Sousa Silva²

INTRODUÇÃO

A escola é uma das bases fundamentais que contribui para a formação da sociedade, sendo reconhecida como um espaço privilegiado de socialização, construção de conhecimento, valorização e reconhecimento da diversidade étnico-racial. Contudo, ainda se observa a necessidade premente de valorização da ancestralidade, identidade e pertencimento dentro dos espaços escolares, principalmente em áreas quilombolas. Nesse sentido, surge o projeto “Brinquedos e brincadeiras de outrora e agora”, com o objetivo de identificar, reconhecer e valorizar as expressões lúdicas tradicionais nos quilombos.

Este projeto surgiu da necessidade de resguardar a memória lúdica e a identidade dos territórios quilombolas e assim combater o apagamento cultural que tem afetado diretamente os quilombos, como é o caso da Escola Municipal Pa-

1 Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão, cursando Letras - Inglês na Universidade Federal do Maranhão.

2 Graduada em Pedagogia - UFMA, Pós-Graduação em Educação Especial pela Faculdade Focus. Contato: rosiclenesdesousasilva@edu.saoluis.ma.gov.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0650757538068628>.

dre Raimundo Lemos, localizada no Quilombo Mata Boi, Município de Monção-MA. Observa-se que, com o passar do tempo, as práticas tradicionais e artesanais têm sido substituídas por recursos tecnológicos e, conseqüentemente, acarretando no empobrecimento cultural do repertório local. Diante desse cenário, é fundamental promover o resgate dos saberes e fazeres ancestrais.

Nesse sentido, desenvolveu-se a iniciativa “Brinquedos e brincadeiras de outrora e agora”, com o objetivo de valorizar o patrimônio imaterial da comunidade quilombola local. A proposta utiliza esses elementos como instrumentos que contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos, fortalecendo o sentimento de pertencimento, valorizando a ancestralidade e auxiliando a escola em sua função de mantenedora da cultura regional. Partindo da necessidade de promover ambientes escolares em que as crianças sejam vistas como agentes ativos e protagonistas, o projeto desenvolveu ações pedagógicas que permitiram aos alunos conhecerem e identificarem objetos e práticas recreativas do passado. Além disso, foram oportunizadas vivências para recriar esses elementos tanto no ambiente escolar da comunidade quilombola Mata Boi.

Esta iniciativa fundamenta-se na Base Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), documento que reconhece as brincadeiras e as interações como eixos estruturantes da Educação Infantil e se conectam ao Campo de Experiência “O eu, o outro e o Nós”, eixo que promove a construção da identidade e da subjetividade, assim como o respeito à pluralidade, e o sentimento de pertencimento. Nesse sentido, a proposta está articulada com os princípios do Currículo Intercultural Afrocentrado (CIAFRO), que propõe uma prática pedagógica focada na realidade e na ancestralidade das crianças quilombolas, valorizando suas vivências e seus saberes (Machado, 2025).

Portanto, o projeto encontra amparo nas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o Ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena. Resgatar as brincadeiras e brinquedos tradicionais quilombola é uma forma de colocar em prática tais leis e entrar em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Raciais (Ferreira, 2025).

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS/ ATIVIDADES	RECURSOS
Conhecer e identificar as brincadeiras e brinquedos tradicionais;	-Rodas de conversa, escuta ativa e resgate da memória com as pessoas idosas da comunidade quilombola.	- Folha A4; - Lápis; - Lápis de cor;
Resgatar brinquedos e brincadeiras de outras épocas no território quilombola;	-Registro gráfico dos brinquedos e brincadeiras dos brinquedos e brincadeiras que costumam brincar.	- Materiais recicláveis (caixa de fósforo, lata de sardinha, pote de margarina, litro de água sanitária, caixa de pasta, garrafa PET etc.);
Construir brinquedos com materiais não estruturados;	- Criação e produção de brinquedos com materiais não estruturados.	- Pedacos de madeiras;
Promover momento de socialização e interação entre as crianças, a comunidade escolar e quilombola;	- Interação e socialização entre as crianças com seus respectivos brinquedos.	- Elementos da natureza (espiga de milho, talo de bananeira, rabo de pindoba etc.).
Exposição de brinquedos e brincadeiras para a comunidade escolar.	- Momento de brincadeiras. - Exposição.	

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

O referido projeto foi desenvolvido em diferentes etapas. Iniciou-se na escola e envolveu a comunidade quilombola onde a instituição fica situada. A culminância reuniu responsáveis e familiares. Na primeira etapa, as crianças foram convidadas para um momento de acolhimento auditivo e resgate memorial por meio de uma roda de conversa, onde se fizeram presente pessoas mais velhas da comunidade, em que eles comentaram com as crianças sobre o que eles brincavam. Uma espécie de “contação de brincadeiras”. As crianças também puderam contribuir informando quais brincadeiras e brinquedos conhecem e têm o hábito de brincar.

Em seguida, como parte das atividades propostas, solicitou-se que as crianças, em conjunto com suas/seus mães/pais, realizassem um registro gráfico de um brinquedo ou brincadeira que marcou a infância de seus genitores. Essa etapa buscou identificar as formas de brincar de outrora, e também o resgate da memória lúdica e afetiva.

Na segunda etapa, aconteceu o momento de oficina de construção de brinquedos e as crianças foram estimuladas a produzirem os brinquedos com o auxílio da professora. Eles tiveram à sua disposição materiais disponíveis para construção dos brinquedos, como tecidos, caixa de fósforo, lata de sardinha, pote de margarina, litro de água sanitária, caixa de pasta, papelão, rolos de

papel higiênico, espiga de milho, de garrafa pet, de pano, pedaços de pau, TNT, entre outros recursos. Em outro momento, as crianças foram convidadas a vivenciarem as brincadeiras com os brinquedos já construídos.

Na terceira e última etapa, realizou-se um momento de socialização das brincadeiras e dos brinquedos. As crianças tiveram a oportunidade de expor os brinquedos por elas construídos, bem como as brincadeiras aprendidas durante a roda de conversa. A exposição ocorreu no âmbito da comunidade escolar e quilombola, contando com a participação das pessoas mais velhas que integraram a roda de conversa e compartilharam seus conhecimentos sobre brinquedos e brincadeiras, vivenciando esse momento de forma conjunta com as crianças.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

Abordar um projeto voltado aos brinquedos e brincadeiras remete à infância, etapa crucial e direito de todas as crianças. No entanto, conforme aponta Ferreira (2025), “a infância não é uma experiência única e igual para todos”, visto que os modos de a viver variam profundamente dependendo do contexto sociocultural. Ao longo do projeto, foi possível ratificar a afirmativa da autora ao compreender que, no território quilombola Mata Boi, mesmo de forma reduzida, as brincadeiras ainda acontecem de forma manual e em contato com elementos da terra.

Nessa perspectiva, o documento Curricular do Território Maranhense - DCTMA (Maranhão, 2019) afirma que, para os povos quilombolas “a terra é um bem material, entretanto, mais que isso, é cultural, histórico e que congrega simbolismo de parentesco e pertencimento”. A execução da atividade confirmou essa premissa, ao revelar o quão significativo foi para as crianças vivenciar as práticas lúdicas de outrora em seu próprio território. Ao construírem seus brinquedos com elementos da natureza - assim como faziam seus pais, tios, avós- não somente brincaram, mas fortaleceram os vínculos entre sua história e sua ancestralidade. Transformando, dessa forma, a terra em um espaço vivo de aprendizado e resistência.

Compreende-se, assim, que há diversas infâncias. De acordo com Ferreira (2025), “a infância quilombola é uma dessas múltiplas infâncias, marcada por uma rica troca de saberes, por práticas culturais específicas e por uma profunda ligação com a terra e com a coletividade”. Podemos evidenciar essa troca de saberes e a ligação com a terra em vários momentos da execução do proje-

to, principalmente quando os mais velhos do quilombo conversaram com as crianças e destacaram as formas de brincar, que tipos de brinquedos eram utilizados e confeccionados e evidenciaram que muitos eram construídos com elementos da natureza. E, também, durante a construção dos brinquedos, quando as crianças utilizavam materiais não estruturados, alguns inclusive extraídos da natureza. Essa foi uma prática muito rica e significativa.

Tendo em vista as experiências vivenciadas durante a execução do projeto “Brinquedos e brincadeiras de outrora e agora” no território quilombola Mata Boi, fica evidenciado que as ações pedagógicas promoveram o momento de resgate lúdico, aprendizagens significativas e o fortalecimento do sentimento da identidade e pertencimento a toda comunidade escolar. Ao possibilitar essas vivências, a escola cumpre seu papel social e político de salvaguardar a cultura local, contribuindo para a preservação da ancestralidade, bem como para a consolidação de uma educação que respeita e valoriza a identidade quilombola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDI-ME, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em 22 dez.2025

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em 26 dez.2025

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, [2008] https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em 26 dez. 2025

FERREIRA, Carla Georgea Silva. **Direito às Infâncias: Povos e Comunidades**. São Luís: UFMA, 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1h96dSrAyCUbrSDgk7qQBUPjnua-aB9o5/view> Acesso em 28 dez.2025

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA)** p.44. São Luís: Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1ySAHICYIWheaFju__pkAbykeAbP-sE7ce Acesso em 03 jan. 2026

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PRÁTICA: relato de experiência na Unidade de Ensino Infantil Tia Terezinha, Bacabal-MA

Edinalva Baima Silva¹

Rayara Salazar da Silva²

Antônia Halana Nascimento de Sousa³

Janileia Silva Matos⁴;

Rosiclendes de Sousa Silva⁵

INTRODUÇÃO

O referido projeto surgiu a partir da proposta do Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, promovido pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), bem como da necessidade

1 Graduada em Ciências Humanas/Sociologia-UFMA, Centro de Ciências de Bacabal. Contato: edinalvabaima2@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2017978563668491>.

2 Graduada em Ciências Humanas/Sociologia-UFMA, Centro de Ciências de Bacabal. Contato: raysalazar.socio@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2604408958826101>.

3 Graduada em Ciências Humanas/Sociologia-UFMA, Centro de Ciências de Bacabal. Contato: antonia.halana@discente.ufma.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9251539348522646>.

4 Graduada em Pedagogia - Centro Universitário Etep. Contato: janileiamattos@gmail.com.

5 Graduada em Pedagogia - UFMA, Pós-Graduação em Educação Especial pela Faculdade Focus. Contato: rosiclendesdesousasilva@edu.saoluis.ma.gov.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0650757538068628>.

de valorização da ancestralidade e identidade negra no ambiente escolar. A iniciativa foi aplicada na Unidade de Ensino Infantil Tia Terezinha, localizada no município de Bacabal-MA. Ressalta-se que todas as atividades desenvolvidas foram voltadas à formação de professores que atuam nas turmas de Berçário, Maternal I e II e Jardim I e II, contemplando crianças de 0 a 5 anos de idade.

O objetivo central do projeto consistiu em formar professores para o desenvolvimento de uma análise mais crítica acerca da forma como a criança negra é representada nos livros infantis, estimulando a seleção de obras que apresentem a identidade negra de maneira positiva e que favoreçam práticas pedagógicas inclusivas e de valorização da diversidade, conforme enfatiza Ribeiro (2019).

A falta de personagens negros e de histórias que tenham crianças negras como protagonistas ainda é um problema recorrente no contexto escolar, haja vista que são poucas as representações positivas da criança negra na literatura infantil. Isso pode influenciar de forma negativa a maneira como essas crianças se percebem e são percebidas pelos outros no ambiente escolar, levando-as a sentimentos de inferiorização e rejeição de características como a cor da pele, o cabelo e a aparência.

Tal situação decorre, em grande parte, dos aspectos visuais atribuídos aos personagens, que frequentemente apresentam características fenotípicas distorcidas da realidade, como lábios e cabelos exagerados. Nesse sentido, destaca-se que, “lamentavelmente, na maioria das vezes, a instituição escolar aparece nas lembranças dos depoentes reforçando estereótipos e representações negativas sobre o negro e o seu padrão estético” (Gomes, 2003, p. 173).

O projeto buscou desconstruir narrativas eurocêntricas hegemônicas responsáveis por “animalizar” personagens negros na literatura infantil, conforme aponta Gouvêa (2005). Para tanto, promoveu-se a articulação de diferentes áreas do currículo escolar, como Literatura, História, Geografia, Ciências e Arte. Cabe ressaltar, ainda, que a proposta está fundamentada na Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica.

Essa legislação evidencia a importância de abordar, de forma contínua, temas relacionados à história, à ancestralidade, à identidade e ao protagonismo negro, e não apenas no mês de novembro, como se tais discussões se limitassem a uma data comemorativa. Essa compreensão constitui um dos problemas identificados na instituição em que o projeto foi desenvolvido, uma vez que a cultura, as epistemologias e as tradições do povo negro ainda são, por vezes, tratadas como elementos pontuais, restritos a determinados períodos do ano.

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES	RECURSOS
Discutir o papel da literatura infantil na educação e sua importância na promoção de valores e respeito.	- Sensibilização: exibição de vídeos e leitura de textos sobre identidade racial e representatividade na literatura.	- Materiais para formação: caixa de som e projetor; - Obras literárias.
Investigar as características das representações dos representantes da criança negra em obras infantis.	- Leitura e análise de obras infantis: estudo de livros que apresentam personagens negros; - Oficina de práticas pedagógicas.	- Obras literárias; - Materiais para oficina: cartolina, pincéis, papéis coloridos, lápis e revistas.
Avaliar a contribuição de autores negros para a literatura infantil.	- Elaboração de atividades baseadas nas obras selecionadas (roda de leitura, dramatizações, ilustrações, produções artísticas); - Debate sobre experiências pessoais e percepções dos professores sobre a representação da criança negra; - Participação da comunidade: promover um encontro com pais e responsáveis.	- Obras literárias; - Materiais para oficina: cartolina, pincéis, papéis coloridos, lápis e revistas, caixa de som, projetor, fantasias etc.

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

O projeto foi desenvolvido em diferentes etapas, desde sua apresentação na instituição até o momento de culminância, envolvendo alunos, professores e pais. Inicialmente, realizamos um encontro formativo, acompanhado de atividades reflexivas com os professores, no qual foram discutidos o andamento do projeto e a sua relevância para a comunidade escolar.

Em um segundo momento, ocorreu a etapa de sensibilização, que contou com a exibição de vídeos e a leitura de textos sobre identidade racial e representatividade na literatura infantil. Foram realizadas a leitura e a análise de obras infantis, tais como “*O Pequeno Príncipe preto*”, de Rodrigo França; “*Amoras*”, de Emicida; “*Betina*”, de Nilma Lino Gomes; e “*Omo-Oba: Histórias de Princesas*”, de Kiusam de Oliveira. Essa etapa incluiu uma oficina de práticas pedagógicas, voltada à elaboração de sequências didáticas, contações de histórias e projetos de leitura com foco na valorização da cultura afro-brasileira.

Na etapa seguinte, passaram a ser discutidas com os professores questões relacionadas à prática docente. Nesse contexto, foram elaboradas atividades

pedagógicas baseadas nas obras selecionadas, como rodas de leitura, dramatizações, ilustrações e produções artísticas, a serem desenvolvidas em sala de aula. Também foram promovidos momentos de debate sobre experiências pessoais e percepções dos docentes a respeito da representação da criança negra, bem como a aplicação de questionários voltados à compreensão das perspectivas dos participantes sobre a temática abordada.

Por fim, promoveu-se, em conjunto com a comunidade docente e discente, um encontro com pais e responsáveis, com o objetivo de apresentar o projeto, discutir a importância da representatividade na literatura infantil e refletir sobre as manifestações do racismo estrutural nas pequenas atitudes do cotidiano. Nessa ocasião, os familiares foram convidados a participar de um momento de leitura com as crianças, utilizando livros que apresentavam protagonistas negros e abordavam temas relacionados à diversidade.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

A formação docente se mostrou fundamental para a promoção de uma educação comprometida com a diversidade e a igualdade racial. Nesse processo, a discussão sobre a representação de personagens negros na literatura infantil revelou-se essencial, uma vez que é necessário que os educadores estejam preparados para selecionar e mediar obras que valorizem personagens negros de forma positiva e não estereotipada.

Contudo, Silva e Santos (2023) ressaltam que refletir sobre a formação de educadores(as) para as relações étnico-raciais não se constitui como tarefa fácil, sobretudo, quando temos o dever de propor estratégias para alterar concepções, valores e práticas pedagógicas adquiridos ao longo das trajetórias que esses(as) profissionais vivenciaram.

Porém, vale lembrar que ao compreender a relevância da representatividade, as professoras contribuíram para o fortalecimento da identidade das crianças negras e para a construção de uma consciência crítica em todos os alunos. Dessa forma, a literatura infantil se configura como uma importante ferramenta pedagógica para “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (Brasil, 2010, p. 21).

É importante mencionar que anos atrás, como bem pondera Rocha (2024), constatava-se que muitas obras disponíveis apresentavam, majoritariamente, personagens brancos, enquanto personagens negros, quando presentes, ocu-

pavam frequentemente papéis secundários ou estereotipados. Essa ausência ou representação limitada suscitou reflexões acerca de como crianças negras podem sentir-se pouco representadas ou invisibilizadas, o que impacta diretamente sua autoimagem e o sentimento de pertencimento.

Com a introdução de livros que apresentam protagonistas negros em posições positivas, como heróis, líderes e crianças curiosas e inteligentes, observou-se uma mudança significativa no envolvimento dos alunos. Santos (2025) compreende que as crianças negras demonstraram maior identificação com as histórias, participando com entusiasmo das leituras e das rodas de conversa. As crianças não negras, por sua vez, passaram a reconhecer a diversidade como algo natural, aprendendo a valorizar diferentes culturas, histórias e características físicas.

A experiência evidenciou a importância do papel do educador na mediação dessas leituras, com o apoio de práticas lúdicas e momentos de diálogo posteriores às leituras que possibilitaram a abordagem de temas como respeito, igualdade e diversidade de maneira simples e acessível, contribuindo para o enfrentamento de preconceitos desde a infância. Nesse sentido, a literatura infantil se mostrou uma poderosa ferramenta pedagógica para a promoção da conscientização racial.

Dessa forma, a valorização da representação negra na literatura infantil é essencial para a formação de sujeitos críticos, conscientes e respeitosos. A experiência reforça a necessidade de ampliação do acervo escolar com obras diversas e do incentivo a práticas pedagógicas que reconheçam e celebrem a pluralidade cultural brasileira, contribuindo para a construção de uma educação mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 26 dez. 2025

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, v. 29, p. 167-182, 2003.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil

brasileira: análise historiográfica. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 79-91, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hZmCNP5MtfGB3CDvRbM8nF/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 05/11/2025.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Luciana Monteiro da. **Literatura e identidade em questão**: representações de crianças negras em narrativas afro-brasileiras infantojuvenis. 2024. Disponível em: <https://sistemas2.uespi.br/handle/tede/1209>. Acesso em: 05/11/2025.

SANTOS, Luiz Felipe Rodrigues do. **A importância da literatura negra na educação infantil**. 2025. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2025/TRABALHO_COMPLETO_EV214_ID11153_TB3930_30102025235910.pdf. Acesso em: 02/11/2025.

SILVA, Marta Regina Paulo da. **Literatura afro-brasileira na Educação Infantil**: desafios à formação docente. *Educação & Formação*, v. 8, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/redufor/v8/2448-3583-redufor-8-e10060.pdf>. Acesso em: 03/11/2025.

TODAS AS CORES CABEM: a educação antirracista na educação infantil

Antonia Gomes Pereira Alves¹
Gabriele Oliveira Rodrigues²
Rosiclenes de Sousa Silva³

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço privilegiado de convivência, construção de identidades e valorização das diferenças. No entanto, o racismo estrutural e as desigualdades ainda se manifestam de diversas formas, inclusive no ambiente escolar. Assim, o presente projeto nasce da necessidade de promover uma educação antirracista desde a educação infantil, reconhecendo que é nessa etapa que se formam as bases do respeito e da convivência com o outro.

O racismo traz várias consequências nas relações étnico-raciais. Djamila Ribeiro (2019), no livro “Pequeno manual antirracista”, declara que a promoção de um ensino que inclua os conhecimentos, saberes, cultura e história africana

1 Graduada em Pedagogia pela FUMPAC. Contato: antonhahomes99900@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8678185005880602>.

2 Pós-Graduada em Estudos Linguísticos e Literários pela Facuminas; Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual do Maranhão. Contato: gabrieleolvrodrigues@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1989453067467227>.

3 Graduada em Pedagogia - UFMA, Pós-Graduação em Educação Especial pela Faculdade Focus. Contato: rosiclenesdesousasilva@edu.saoluis.ma.gov.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0650757538068628>.

traz benefícios para os diversos segmentos da sociedade brasileira e não apenas para as pessoas negras, visto que isso traria à tona os privilégios brancos. A partir dessa motivação, começamos a desenvolver o trabalho na U. E. I. Mane-co Mendes, localizada na cidade de Bacabal-MA, com as turmas de Jardim II (crianças de 5 anos).

O projeto busca enfrentar o problema da reprodução de estereótipos raciais e da invisibilidade da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. Parte da compreensão de que a escola é um cenário oportuno para o reconhecimento da dignidade dos estudantes negros, como afirma Silva (2013, p. 7) “a educação para as relações étnico-raciais, pois, enquanto processo pedagógico visa criar abertura para compreensão de distintas maneiras de pessoas expressarem sua humanidade”.

O tema envolve as áreas de Linguagem, Artes, História e Valores Humanos, que se conectam por meio de práticas educativas que estimulam o diálogo, a empatia e o combate às formas de preconceito desde a primeira infância. O projeto se articula com o currículo da Educação Infantil, especialmente nos campos de experiência “O eu, o outro e o nós” e “Corpo, gestos e movimentos” (Brasil, 2018), que promovem a formação de valores éticos, empáticos e de respeito à diversidade, pois a própria BNCC enfatiza o direito das crianças a experiências que valorizem a pluralidade cultural.

Este trabalho está fundamentado nas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Resolução CNE/CP nº 01/2004); e nos princípios da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES	RECURSOS
-Promover a socialização, a autoestima e a expressão oral.	-Rodinha para leitura do livro “Neguinha, sim!” e socialização sobre a história.	-Livro “Neguinha, sim!”, tapetes e espelho.
-Favorecer o reconhecimento da própria identidade e a valorização das diferenças.	-Observação no Espelho Atividade: As crianças observam o próprio rosto no espelho e conversam sobre características físicas (cor da pele, cabelo, olhos).	-Espelhos e roda de conversa.
-Desenvolver a expressão artística, a coordenação motora e a autoimagem.	-Autorretrato Atividade: Produção de autorretratos a partir da observação no espelho.	-Papel, lápis de cor, giz de cera, tintas.
-Vivência de tranças em bonecas com rolo de papel higiênico e fio lã, dialogando sobre o significado cultural das tranças.	- Oficina de Tranças Atividade: Vivência de tranças em bonecas com rolo de papel higiênico e fio lã.	-Lã, rolo de papel higiênico, pentes e fitas.
-Promover o respeito à história e à cultura afro-brasileira.	- Oficina da Boneca Abayomi Atividade: Confecção da boneca Abayomi, com explicação sobre seu significado.	-Retalhos de tecido e tesoura.
-Estimular a criatividade, a sensibilidade artística e a coordenação motora.	-Oficina de Tela com Areia Atividade: Criação artística utilizando cola e areia colorida.	-Papelão, cola e areia colorida.
-Fortalecer a parceria escola-família e valorizar as produções das crianças.	-Exposição Cultural com Participação das Famílias Atividade: Exposição dos trabalhos produzidos (autorretratos, bonecas Abayomi, telas com areia), com a presença das famílias.	-Painéis, toalhas, mesas e convites às famílias.

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

Primeira semana: Leitura compartilhada do livro “Neguinha, sim!”, de Renato Gama (2023), em roda de conversa, promovendo a escuta, a oralidade e a reflexão sobre a história e os sentimentos despertados. Na sequência, foram realizadas músicas e brincadeiras relacionadas ao tema, favorecendo o movimento corporal e a socialização.

Segunda semana: Atividade de autorretrato com uso de espelhos, permitindo que as crianças observassem e reconhecessem suas características físicas, como tom de pele, cabelo e traços do rosto. O autorretrato foi produzido com giz de cera e lápis de cor, estimulando a expressão da identidade.

Também foi realizada a Oficina de Tranças, na qual as crianças confeccionaram tranças em bonecas produzidas com rolo de papel higiênico e fios de lã. Durante a atividade, dialogou-se sobre o significado cultural das tranças na cultura afro-brasileira, fortalecendo o respeito à diversidade e a valorização cultural.

Terceira semana: Construção de telas com areia colorida, explorando diferentes texturas e cores. Confeção e personalização de bonecas Abayomi, com explicação sobre sua origem e importância cultural, estimulando a criatividade, a imaginação e a coordenação motora fina.

Quarta semana: Organização e realização da exposição dos trabalhos (autorretratos, telas, bonecas e tranças), promovendo momentos de socialização, oralidade e compartilhamento com a comunidade escolar.

Ao longo do projeto, as professoras atuaram como mediadoras do processo de aprendizagem, organizando os materiais, espaços e tempos, propondo perguntas orientadoras, oferecendo apoio individualizado e realizando adaptações para garantir a participação de todas as crianças. A comunidade escolar participou por meio da exposição final dos trabalhos, que envolveu famílias, equipe pedagógica e demais profissionais da escola.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

Ao longo da realização do projeto, observou-se muitos impactos e aprendizados positivos adquiridos tanto pelas crianças como também pela comunidade escolar. Cada experiência contribuiu significativamente para o fortalecimento da identidade, da autoestima e do respeito às diferenças, além de ampliar o repertório cultural do grupo. Como demonstração do que as crianças aprenderam, destacou-se a participação ativa delas nas rodas de conversa e nas demais atividades propostas.

Além de todo o engajamento das crianças, percebeu-se também as formas de pensar sobre si mesmas sofrendo mudanças significativas. No início da execução do projeto, quando indagadas a respeito de quem era negro na turma, poucas crianças levantaram a mão em resposta positiva à pergunta. Mesmo aquelas com traços característicos de pessoas negras, como o tom de pele, não se reconheciam como tais.

Contudo, já ao finalizarmos os trabalhos, uma dessas crianças teve outra reação ao mesmo questionamento. Quando perguntada se era uma criança negra ela respondeu que sim. A professora continuou, interessada em como se sentia com relação a isso e, nas suas palavras, ela disse sentir-se “*Bonita e feliz*”.

Um dos objetivos com a proposta do projeto era fazer as crianças se reconhecerem como são, sabendo que cada traço físico fora herdado de seus antepassados e conta sobre sua história. No tocante a esse ponto, outro relato mostrou-se significativo. Uma das meninas da classe, ao se deparar com a personagem principal do livro “Neguinha, sim!” disse achar-se parecida com a garotinha. E, ao longo da história, em um trecho muito significativo, quando o narrador diz que a avó de Nequinha trançava seus cabelos, ela também disse, animada, que a sua avó era quem também trançava os seus. E, posteriormente, quando indagada com quem da família se achava parecida, empolgada respondeu que era com a sua avó. Isso reforça o que Almeida (2023) propõe: a grande necessidade de as crianças negras e indígenas serem representadas e valorizadas também no âmbito escolar, o que resulta na construção de uma identidade cada vez mais fortalecida.

Conforme evidenciado ao longo das experiências relatadas, práticas pedagógicas que abordam a diversidade de forma sensível, lúdica e contextualizada favorecem o desenvolvimento da autoestima, do sentimento de pertencimento e da empatia entre as crianças, ao mesmo tempo em que promovem aprendizagens significativas para educadores e comunidade escolar.

Ao possibilitar o contato com narrativas, expressões artísticas e elementos da cultura afro-brasileira, a escola cumpre seu papel social de enfrentamento às desigualdades e de desconstrução de estereótipos historicamente reproduzidos, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes e respeitosos desde os primeiros anos de escolarização. Portanto, reafirma-se a relevância de iniciativas pedagógicas contínuas que reconheçam a infância como um espaço privilegiado para a promoção da diversidade, da justiça social e da educação antirracista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Aparecida da Silva. Práticas de acolhimento e o combate ao racismo na educação infantil: uma análise das políticas públicas brasileiras. **Cadernos de Educação**, v. 32, n. 2, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc>. Acesso em: 30 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília,

MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16/12/2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

GAMA, Renato. **Neguinha, sim!**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Lei 10.639/2003 - 10 anos. **Revista Interfaces de Saberes**, v. 13, n. 1, 2013. Disponível em: <https://interfacesdesaberes.fafica.com/index.php/import1/article/view/162/81>. Acesso em: 6 nov. 2025.

EDUCAÇÃO, CUIDADO E VALORIZAÇÃO DAS IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS NO PROJETO “VAMOS, CRIANÇA!”

Ana Claudia Rodrigues¹
Tayse Inêz Santos Miranda²
Rosiclenes de Sousa Silva³

INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho surgiu da necessidade observada no cotidiano do “Projeto Social Vamos, Criança!”, que atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social⁴. Durante as ações educativas realizadas com este grupo (em que nós, autoras, atuamos como psicopedagogas e formadoras voluntárias) - composto por crianças da Educação Infantil e do Ensino Funda-

1 Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão. Coordenadora Pedagógica da SEMED/Bacabal e Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação do Maranhão. Contato: kakade.rodrigues@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9065808628307941>.

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Coordenadora Pedagógica da SEMED/Bacabal. Contato: taysemirandapsicopedagoga@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1628701321020049>.

3 Graduada em Pedagogia - UFMA, Pós-Graduação em Educação Especial pela Faculdade Focus. Contato: rosiclenesdesousasilva@edu.saoluis.ma.gov.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0650757538068628>.

4 Realizado em Bacabal-MA.

mental I e II - tornou-se evidente que muitas delas enfrentam experiências de discriminação racial, baixa autoestima, dificuldades de socialização e fragilização dos vínculos afetivos.

Essa realidade revelou um problema urgente: a ausência de práticas pedagógicas que integrem cuidado, educação e valorização da diversidade étnico-racial, fundamentais para a construção de identidades positivas e para o enfrentamento do racismo desde a infância. Nesse sentido, realizou-se um ciclo de formações continuadas com os educadores sociais e a equipe gestora da referida instituição, com idades entre 22 e 70 anos.

O projeto teve como foco a Educação das Relações Étnico-Raciais articulada ao cuidar e educar na infância, motivado pelo compromisso ético e político de promover uma educação que acolha e valorize as múltiplas infâncias, especialmente aquelas historicamente marginalizadas, para as quais o projeto social representa um espaço essencial de proteção e desenvolvimento.

Partindo do diagnóstico de que o racismo, a exclusão e as desigualdades afetam profundamente o comportamento, a aprendizagem e a autoestima das crianças, tornou-se necessário desenvolver ações pedagógicas que fortalecessem identidades negras e indígenas, vínculos afetivos e sentimentos de pertencimento. Nesse sentido, o projeto se alinhou às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), à BNCC (Brasil, 2018) e ao DCTMA (Maranhão, 2019), integrando cuidar e educar com o compromisso da diversidade e adotando uma abordagem lúdica, crítica e afrocentrada por meio de histórias, brincadeiras, música e expressões artísticas que favorecessem vivências significativas e o fortalecimento da autoestima. Além disso, fundamentou-se em importantes marcos legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, a LDB nº 9.394/1996 e a própria BNCC, que orientam práticas educativas comprometidas com a equidade, o respeito, os direitos humanos e a valorização das culturas afro-brasileira, africana e indígena.

A partir da realidade observada, tornou-se evidente que o projeto social “Vamos, criança!” e os outros espaços educativos precisam romper com práticas eurocentradas e com discursos que invisibilizam as identidades das crianças e adolescentes. Assim, este projeto de intervenção buscou contribuir para a construção de um ambiente educacional e comunitário mais justo, acolhedor e plural, onde todas as crianças e adolescentes possam se reconhecer como sujeitos de direitos, de histórias e de saberes.

Abaixo estão elencados os objetivos, as etapas/ atividades e os recursos utilizados.

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS / ATIVIDADES	RECURSOS UTILIZADOS
Sensibilizar os professores para a importância da EREER e para o cumprimento da legislação (ECA, Leis 10.639/03 e 11.645/08, DCNEI e BNCC/DCTMA).	<ul style="list-style-type: none"> - Encontros de formação docente sobre marcos legais, cuidado e educação. - Estudo de textos, reflexões guiadas e rodas de diálogo. - Oficinas: contação de histórias, tranças e penteados, pinturas corporais, jogos, brinquedos, brincadeiras, instrumentos musicais e dramatizações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Textos legais (ECA, Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, DCNEI, BNCC/DCTMA). - Revista em quadrinhos (Turma da Mônica e o ECA), textos e materiais pedagógicos. - Sala de formação e projetor (quando disponível).
Propor práticas pedagógicas lúdicas que promovam autoestima, vínculos afetivos e pertencimento.	<ul style="list-style-type: none"> - Rodas de conversa e de escuta ativa com professores sobre preconceito, identidade, diversidade e aplicação das práticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço para rodas de leitura e convivência. - Instrumentos musicais simples e materiais de apoio.
Fortalecer o papel do professor como mediador do cuidado e da educação.	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão coletiva sobre situações reais das crianças e desafios do cotidiano. - Desfiles temáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sala ou pátio para interação.
Integrar teoria, legislação e prática por meio de vivências artísticas e culturais.	<ul style="list-style-type: none"> - Produções artísticas coletivas relacionando cultura, identidade e direitos. - Atividades de construção coletiva de regras de convivência e cuidado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais de registro (caderno, fichas, murais, fotos e tablets – quando disponíveis).
Promover convivência, respeito e diálogo para o enfrentamento do racismo e da discriminação.	<ul style="list-style-type: none"> - Observações das interações, autoestima e vínculos dos educadores e das crianças. - Acompanhamento das formações e registros reflexivos dos educadores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Papéis, tintas corporais, pincéis, lápis de cor, tecidos, TNT, cartolinas, EVA, colas (branca, tecido, isopor), instrumentos musicais, bijuterias, materiais recicláveis etc.
Acompanhar e avaliar o desenvolvimento das crianças e dos educadores sociais durante o processo.	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematizações coletivas e socialização dos resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço de convivência. - Cartazes e marcadores. - Materiais de sistematização.

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

A experiência vivenciada ao longo da formação com os educadores sociais do “Projeto Vamos, Criança!” teve como foco o fortalecimento dos vínculos afetivos, identitários e étnico-raciais entre educadores e crianças, alinhando-se à perspectiva do Estatuto da Criança e do Adolescente e à valorização da diversidade presente no cotidiano da instituição. Cuidar e educar, portanto, representam atos pedagógicos e políticos que podem transformar a infância e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e plural (Santos Neta, 2025).

Nesse sentido, as atividades ocorreram em duas etapas, com três encontros vespertinos cada, com duração diária de cinco cada, totalizando uma carga horária de trinta horas (30h), envolvendo um conjunto de ações práticas, reflexivas e colaborativas que mobilizaram memórias, afetos, ancestralidade, na perspectiva de construção de uma “pedagogia social” antirracista.

Na primeira etapa, realizada em outubro, foram desenvolvidas diversas atividades. Iniciou-se com a apresentação do tema e uma mística a partir da música “*Identidade*”, de Jorge Aragão, promovendo reflexões sobre o racismo e os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente, seguidas de dramatizações elaboradas pelos grupos. Em seguida, foi realizada a dinâmica “Baú das Memórias”, na qual cada participante apresentou uma relíquia familiar, favorecendo um ambiente de acolhimento e fortalecimento do pertencimento.

Posteriormente, um vídeo introdutório sobre racismo deu início à atividade “*Vidas Negras Importam!*”, em que imagens relacionadas à violência racial suscitaram relatos, diálogos e a produção de campanhas antirracistas. A dinâmica da “Treta” contribuiu para o aprofundamento do debate crítico sobre preconceito.

Ainda nessa etapa, realizou-se a leitura da obra “*As tranças de Bintou*”, seguida das oficinas “Cabelos de Identidade” e “Eu tenho cabelo de rainha”, que culminaram no “Desfile da Beleza das Raízes”. Por fim, a oficina “Corpo que Conta Histórias” integrou grafismos afro-indígenas e encerrou as atividades com um desfile ao som de afoxé, no ritmo do Akomabu.

Na segunda etapa, realizada em novembro, foram desenvolvidas diversas atividades formativas e vivenciais. Iniciou-se com a dramatização do poema “*Me gritaram negra*”, de Victoria Santa Cruz, encenado por toda a turma, em que alguns participantes tocaram instrumentos enquanto outros entoavam a palavra “NEGRA”, fortalecendo a expressão coletiva e identitária. Em seguida, realizou-se a leitura do livro “*Betina*”, que motivou discussões sobre padrões estéticos, autoestima e valorização da identidade negra.

Dando continuidade, ocorreu a oficina “**Espelho da Beleza**”, seguida de um desfile que celebrou a diversidade capilar. A ciranda “**Pretinho de Angola**” introduziu a oficina “**Tinta que Escreve Amor**”, na qual os participantes misturaram diferentes tons de pele para a produção de cartinhas, promovendo reflexões sobre diversidade e pertencimento. Também foram realizadas as atividades “**Minha máscara fala de mim**”, com desfile de máscaras afro e indígenas; uma oficina de jogos e brincadeiras afrocentradas; e a confecção de brinquedos e instrumentos, como bonecas Abayomi, tambores africanos e piões decorados com grafismos tradicionais.

Todas as temáticas e atividades desenvolvidas ao longo dos encontros dialogaram profundamente com os ritos, símbolos e espiritualidades das tradições africanas e indígenas, fortalecendo o sentido identitário presente em cada ação. Nesse processo, refletiu-se e resgatou-se a força ancestral associada à Nanã e aos rituais indígenas de transmissão de histórias. Nas discussões sobre racismo, apresentou-se Xangô, orixá da justiça, em diálogo com as assembleias comunitárias indígenas que buscam o equilíbrio social. As práticas relacionadas aos cabelos e às tranças remeteram ao axé do cuidado corporal guiado por Oxum e Iansã, assim como os enfeites e pinturas indígenas que marcam pertencimento e identidade coletiva.

Ao longo de todo o processo, o papel das educadoras foi o de mediadoras e facilitadoras das atividades. Atuaram na organização dos grupos, na orientação quanto ao uso dos materiais, na proposição de questões para aprofundar as reflexões, no incentivo à expressão de todos os participantes e no apoio aos educadores, seja na escrita, na criação de penteados, nos desenhos ou nas pinturas. Buscou-se, assim, a construção de um ambiente seguro para o diálogo sobre racismo e identidade, valorizando cada fala e respeitando os diferentes ritmos e modos de participação.

A comunidade participou de maneira indireta, sobretudo na primeira etapa, quando as relíquias familiares possibilitaram a circulação de histórias e memórias compartilhadas pelos educadores. Embora não tenha havido participação presencial de familiares nos encontros, muitos participantes relataram levar para casa reflexões, conversas e atividades desenvolvidas, fortalecendo os vínculos familiares e ampliando o alcance das ações formativas.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

Foi aplicado um questionário avaliativo da formação junto aos participantes. A análise argumentativa dos questionários, respondidos pelos educadores participantes do projeto “*Educar e Cuidar – Fortalecendo os vínculos afetivos e étnico-raciais das crianças em vulnerabilidade social do Projeto Vamos Criança!*”, evidenciou impactos pedagógicos relevantes, aprendizagens significativas e mudanças atitudinais consistentes, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal. Observou-se, ainda, um elevado índice de satisfação e aprovação da formação, uma vez que 100% dos educadores avaliaram a organização e a condução dos encontros como “ótimas”, indicando coerência metodológica, clareza dos objetivos e adequação na condução das atividades formativas. Do mes-

mo modo, 100% dos respondentes classificaram a formação como “excelente” na avaliação geral, o que demonstra consenso quanto à relevância, à qualidade e à pertinência das ações desenvolvidas.

No que se refere aos conteúdos trabalhados, os resultados revelaram ampla aceitação e reconhecimento da importância das temáticas abordadas. Mais de 90% dos educadores avaliaram positivamente temas como vínculos afetivos, diversidade étnico-racial, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), oficinas práticas, representatividade afro-indígena, jogos culturais e rodas de conversa, indicando que tais conteúdos dialogam diretamente com a realidade das turmas e com os desafios cotidianos da prática pedagógica na instituição. Esses dados evidenciam que a formação não se restringiu ao campo teórico, mas apresentou propostas concretas, contextualizadas e passíveis de aplicação no cotidiano educativo.

Como evidência de aprendizagem e potencial de multiplicação, destaca-se que 98% dos educadores afirmaram acreditar ser capazes de aplicar, total ou parcialmente, os conhecimentos adquiridos ao longo da formação. Desse total, aproximadamente 67% relataram conseguir realizar essa aplicação com tranquilidade, enquanto 33% reconheceram a necessidade de maior apoio, especialmente no trato de temáticas sensíveis, como estética afro-indígena e religiões de matriz africana. Tal dado, longe de indicar fragilidade, reforça o compromisso ético dos educadores em evitar abordagens superficiais ou equivocadas, demonstrando consciência crítica e responsabilidade pedagógica. Conforme apontam Santos Neta (2025) e Machado (2025), a formação de educadores sociais deve fortalecer o papel da escola como espaço de acolhimento, diálogo e reconhecimento das múltiplas infâncias, tendo a valorização da diversidade cultural como princípio formativo e humano.

Como lição aprendida, destaca-se que formações dessa natureza demandam continuidade, acompanhamento sistemático e a criação de espaços permanentes de escuta e reflexão. A experiência evidenciou que educar para o cuidado, para o fortalecimento dos vínculos afetivos e para a equidade racial constitui um processo formativo contínuo, e não uma ação pontual, exigindo investimento permanente em práticas educativas comprometidas com a educação integral, antirracista e humanizada.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16/12/2025.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Presidência da República, 1990.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Currículo intercultural e afrocentrado no contexto da EREER**. Módulo IV. Material didático. São Luís: UFMA, 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1h96dSrAyCUbrSDgk7qQBUPjnua-aB9o5/view?usp=sharing>. Acesso em: 10 dez. 2025.
- MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA)**. São Luís: Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, 2019.
- SANTOS NETA, Aldenora Resende dos. **Educação infantil: cuidar, educar e acolher na diversidade**. CAERER. Módulo III. Material didático. São Luís: UFMA, 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1h96dSrAyCUbrSDgk7qQBUPjnua-aB9o5/view?usp=sharing>. Acesso em: 5 jan. 2026.

PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NA COMUNIDADE QUILOMBOLA PORTO DO NASCIMENTO: ações pedagógicas na UEBQ Dr. Cristiano Dias Vieira

Joelson Furtado Martins¹

Jozielma Passinho Silva²

Ana Caroline Pires Miranda³

INTRODUÇÃO

A proposta deste projeto surgiu a partir da necessidade de fortalecer a identidade cultural, a valorização da história afro-brasileira e o reconhecimento da comunidade quilombola Porto do Nascimento, onde está localizada a Unidade de Educação Básica Quilombola (U.E.B.Q.) Dr. Cristiano Dias Vieira, no município de Mirinzal-MA. A realidade observada demonstrou a importância de desenvolver práticas pedagógicas que dialoguem com a cultura local e reforcem o cumprimento das políticas públicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais.

1 Graduado em Licenciatura em Geografia. Contato: joelsonfurtadom@gmail.com.

2 Graduada em Licenciatura em Física. Contato: jozielma.passinho2023@gmail.com.

3 Doutora em Ciências Sociais. Contato: ana.cpm@ufma.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8957900874695195>

O assunto principal é a construção de práticas pedagógicas que promovam respeito, conhecimento histórico e valorização da cultura afro-brasileira, especialmente no contexto quilombola. O projeto foi realizado com alunos do Ensino Fundamental, incluindo crianças de 4 a 9 anos, diretamente beneficiadas pelas ações propostas.

A motivação central foi perceber que ainda existem lacunas no ensino sobre a cultura quilombola, bem como a necessidade de combater preconceitos, naturalizar identidades negras e garantir que os alunos reconheçam sua própria história dentro da escola. Esse é um problema relevante tanto para a escola quanto para a comunidade, pois interfere na autoestima, no sentimento de pertencimento e no desenvolvimento integral dos estudantes.

O projeto está alinhado ao currículo escolar, especialmente às diretrizes de História, Cultura Afro-Brasileira e Africana, identidade, diversidade e cidadania. As bases legais incluem a Lei 10.639/03, a Lei 11.645/08, a Política Nacional de Educação Escolar Quilombola - Pnerq (Brasil, 2024) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004). Assim também como a Lei Municipal 117, de 14 de agosto de 2014, que dispõe da inclusão da disciplina história cultura literatura afro-brasileira no currículo escolar na rede de ensino municipal.

A situação real que necessita ser discutida é a invisibilização das contribuições africanas e quilombolas nos materiais didáticos e nas práticas pedagógicas diárias. Assim, o projeto busca transformar esse cenário, promovendo ações significativas no ambiente escolar.

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES	RECURSOS
Valorizar a identidade quilombola dos alunos.	Roda de conversa sobre história local.	Círculo de fala, materiais impressos.
Promover conhecimento sobre cultura afro-brasileira.	Oficina de música e dança afro.	Caixa de som, vídeos, instrumentos.
Desenvolver respeito à diversidade.	Brincadeiras tradicionais africanas.	Espaço da escola, materiais simples.
Cumprir legislação da educação étnico-racial.	Aulas dialogadas e exibição de vídeos.	Projektor, livros, internet.
Estimular participação da comunidade.	Convidar moradores para relatos e vivências.	Auditório, microfone.

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

As atividades foram organizadas ao longo de sete semanas e envolveram aulas, oficinas e momentos de interação com a comunidade. Inicialmente, foi realizada uma roda de conversa para identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a história do quilombo em que vivem. A ação durou cerca de 50 minutos e permitiu compreender as percepções e curiosidades dos estudantes.

Em seguida, ocorreram oficinas de música e dança afro-brasileira, nas quais foram trabalhados ritmos tradicionais e cantos de matriz africana. Cada oficina teve duração aproximada de 1h30. Também foram realizadas atividades de etnomatemática, relacionando elementos do cotidiano quilombola com conteúdo como formas geométricas, medidas e contagem.

A estratégia pedagógica incluiu metodologias ativas, brincadeiras africanas, relatos orais, exibição de vídeos e construção coletiva de murais temáticos. Durante todas as ações, o papel do professor foi essencial para organizar a turma, adaptar a linguagem, garantir participação de todos e conduzir reflexões.

Houve participação da comunidade, com presença de moradores que contribuíram contando histórias sobre o território, tradições culturais e processos de luta pelo reconhecimento do quilombo. A presença da comunidade fortaleceu a identidade dos alunos, a pluralidade de saberes e demonstrou a potência da cultura local, que deve encontrar nas escolas um local de resistência, pertencimento e afirmação e não de silenciamento.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

O projeto revelou avanços significativos no processo de aprendizagem das crianças. Observou-se maior participação nas rodas de conversa, melhoria na expressão oral, respeito às diferenças e compreensão das contribuições africanas e quilombolas para a formação do Brasil. Muitos alunos demonstraram orgulho ao falar de sua comunidade, o que reforça o impacto positivo das atividades.

O principal impacto percebido foi a mudança de postura dos estudantes, que passaram a reconhecer sua identidade étnica com mais segurança e valorização. Também foi observado que as atividades fortaleceram vínculos entre escola e comunidade, gerando um ambiente mais acolhedor e representativo.

Entre os desafios enfrentados estão a limitação de materiais pedagógicos contextualizados e o tempo reduzido para execução de todas as atividades planejadas. Ainda assim, as críticas foram construtivas e contribuíram para me-

lhorar o planejamento.

Conclui-se que o projeto foi uma experiência enriquecedora, com resultados significativos tanto no aprendizado quanto na formação cidadã dos estudantes. A iniciativa pode servir de referência para outras práticas pedagógicas voltadas à educação étnico-racial, especialmente em contextos quilombolas, promovendo inclusão, identidade e valorização cultural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Portaria MEC nº 470, de 14 de maio de 2024**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq/legislacao>. Acesso em: 11/12/2025.

MIRINZAL, **Lei nº 117, de 7 de agosto de 2014**. Mirinzal, MA: 2014.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: reconhecendo histórias, valorizando culturas

João Aranha Barros¹
Elda Cristina Cordeiro Conduru²
Ana Caroline Pires Miranda³

INTRODUÇÃO

A proposta deste projeto surgiu da necessidade de fortalecer práticas pedagógicas antirracistas na Unidade de Ensino Manoel Ribeiro da Cruz, situada na comunidade quilombola de Aliança, em Cururupu-MA. A realidade observada durante o planejamento escolar de 2024 apontou a ausência de materiais didáticos afrocentrados, a presença de estereótipos relacionados à cultura negra entre as crianças e a pouca integração da comunidade nos processos escolares.

Diante disso, tornou-se essencial desenvolver uma intervenção que contribuísse para o cumprimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, garantindo a inserção da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena no currículo. Este projeto se fundamentou na compreensão de que o racismo estrutural

1 Doutorando em Ensino, RENOEN-UEMA, Campus São Luís. Contato: joaobarrosvip@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/3350568693294449>

2 Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas - UEMA Campus São Luís. Contato: eldacristinacordeiro@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/4663377546594593>

3 Doutora em Ciências Sociais. Contato: ana.cpm@ufma.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8957900874695195>

produz desigualdades que impactam diretamente a formação das crianças, especialmente em territórios tradicionais como comunidades quilombolas.

Assim, o projeto buscou:

- a) discutir a importância da educação antirracista;
- b) enfrentar práticas invisíveis de discriminação;
- c) valorizar identidades e memórias locais;
- d) articular currículo, cultura e território;
- e) provocar transformações na comunidade escolar por meio de experiências culturais significativas.

A escola foi escolhida por atender um público majoritariamente negro, crianças da Educação Infantil (3 a 5 anos) e alunos do 1º ao 5º ano, que carecem de referências positivas sobre sua ancestralidade.

Quadro 1- Objetivos, etapas e recursos utilizados no Projeto

OBJETIVOS	ETAPAS/ATIVIDADES	RECURSOS
Valorizar culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.	Rodas de conversa, contação de histórias e oficinas.	Livros, instrumentos musicais, adereços africanos.
Desenvolver autoestima e identidade.	Brincadeiras afro, confecção de turbantes e máscaras.	Tecidos, miçangas, cartolina.
Promover práticas antirracistas.	Formação docente, criação de planos afrocentrados.	Textos teóricos, projetor, diário de bordo.
Integrar comunidade quilombola.	Oficinas com mestres locais, culminância cultural.	Som, espaço externo, instrumentos.
Enfrentar o racismo estrutural.	Discussões orientadas e análise de situações reais.	Materiais pedagógicos, vídeos curtos.

Fonte: Autoria Própria (2025)

ATIVIDADES REALIZADAS

Durante o desenvolvimento do projeto, estabeleceu-se uma parceria essencial com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), cujo envolvimento assegurou suporte institucional, logístico e pedagógico.

A SEMED contribuiu disponibilizando espaços para encontros formativos, oferecendo transporte para mestrandos e professores que atuam em localidades distantes, além de viabilizar a aquisição de materiais didáticos e de arte para as oficinas culturais. Também colaborou na divulgação das ações junto às famílias e lideranças comunitárias, favorecendo a participação ativa da comunidade quilombola e promovendo o reconhecimento da iniciativa como parte das políticas públicas educacionais.

Esse compromisso institucional fortaleceu a legitimidade do projeto, ampliou seu alcance e garantiu condições para a continuidade das práticas antirracistas na escola ao longo do tempo.

1. Formação com Professores

A formação inicial envolveu dez professores da Educação Infantil e Anos Iniciais. Os encontros foram estruturados em três momentos:

a) Estudo teórico-metodológico

Foram analisados textos de Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro, Munanga e bell hooks. A partir disso, os docentes debateram situações de racismo cotidiano ocorridas na escola, compreenderam o conceito de racismo estrutural e refletiram sobre estratégias de enfrentamento.

b) Oficinas pedagógicas para criação de planos afrocentrados

Os professores elaboraram atividades que integravam jogos tradicionais africanos, literatura negra e elementos culturais quilombolas. Destacam-se:

- Criação de jogos de memória com símbolos Adinkra.
- Planejamento de atividades de dança africana com tambor de crioula.
- Construção de narrativas com base em histórias africanas.

c) Troca de experiências e estudo de casos

Foram discutidos episódios reais ocorridos na escola, como comentários preconceituosos entre alunos e ausência de personagens negros no material didático. Os docentes criaram estratégias preventivas e interventivas.

Após a formação, os professores demonstraram maior segurança conceitual e incluíram referências afro-brasileiras em seus planejamentos.

2. Atividades com as Crianças e Estudantes

a) Brincadeiras afro

- Amarelinha africana adaptada.
- Jogos de equilíbrio inspirados em tradições africanas.
- Roda de capoeira com mestre local.

As crianças mostraram entusiasmo ao aprender novas formas de brincar e passaram a identificar a origem africana de muitas práticas que já faziam parte do cotidiano.

b) Oficinas culturais

- Confecção de turbantes e colares de miçangas.
- Criação de máscaras africanas representando animais simbólicos.
- Construção de instrumentos (chocalho, pandeiro simples).

Impacto imediato:

Houve significativa valorização estética da cultura negra, com as crianças verbalizando orgulho ao falar de sua origem.

c) Contação de histórias e rodas de conversa

Foram trabalhadas obras, como “As Tranças de Bintou” e narrativas africanas do acervo “África em Nós”.

Observações do docente:

- A compreensão sobre diversidade ampliou-se rapidamente.
- Crianças que antes evitavam falar sobre seus cabelos passaram a demonstrar valorização ao ouvir histórias de protagonismo negro.

d) Música e dança

Apresentações de tambor de crioula foram conduzidas por integrantes da comunidade. As crianças aprenderam cantigas africanas e coreografias simples.

e) Vivência de culinária afro-brasileira

Foram degustados vatapá, mungunzá e bolos tradicionais, enquanto os educadores explicavam suas origens africanas e o significado cultural.

f) Culminância cultural

Pais, professores e representantes culturais participaram de uma mostra de trabalhos, danças, dramatizações e exposição de produções artísticas.

Participação comunitária: Foram envolvidos, pais, mães, responsáveis, três mestres culturais, grupo de jovens quilombolas da comunidade e lideranças comunitárias.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

O desenvolvimento do projeto revelou, desde os primeiros dias, que ações pedagógicas fundamentadas na educação antirracista produzem efeitos que ultrapassam a dimensão didática e alcançam profundamente as relações, os afetos e as identidades dos sujeitos envolvidos. À medida que as atividades avançavam, tornou-se evidente que a escola, quando se abre ao diálogo com o território quilombola e reconhece as culturas que o constituem, transforma-se em um espaço mais humano, consciente e acolhedor. As vivências propostas não apenas mobilizaram conhecimentos, mas despertaram sentidos, memórias e pertencimentos que, muitas vezes, estavam silenciados. Foi nesse movimento de escuta, troca e reconstrução que emergiram aprendizados significativos, revelando que a prática antirracista, quando vivida coletivamente, reconfigura percepções, amplia horizontes e ressignifica o cotidiano escolar.

Aprendizagens observadas

Com base nos registros do diário de bordo, constatou-se:

- Aumento da participação e envolvimento das crianças em rodas de conversa.
- Maior respeito às diferenças em situações de brincadeira.
- Ampliação da compreensão histórica, especialmente no 4º e 5º ano.
- Criatividade acentuada nas produções artísticas afrocentradas

Impactos educacionais e sociais

Os impactos foram identificados tanto na escola quanto na comunidade:

- As crianças passaram a reconhecer personagens negros como referência positiva.
- Docentes incorporaram materiais afrocentrados ao planejamento regular.
- A comunidade reforçou vínculos com a escola ao participar das atividades.
- Houve diminuição de comentários preconceituosos entre alunos, segundo registros disciplinares.
- A escola iniciou a construção de um acervo cultural afro-brasileiro permanente.

Críticas e desafios

Alguns pontos exigiram atenção:

- Ainda há necessidade de mais formações sobre práticas antirracistas para professores recém-chegados.
- Escassez de livros infantis afrocentrados no acervo permanente da escola.
- Limitações de tempo para aprofundar oficinas específicas, como capoeira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP

nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SILVA, PETRONILHA B. G. **Educação e relações raciais**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2005.

OLELÊ:

Nesta travessia contemplo contos, literatura, músicas e brincadeiras afro-brasileiras na Educação Infantil

Joselma Santos Viana¹

Kátia Regina dos Santos Castro²

Rita Maria Sousa Franco³

Ana Caroline Pires Miranda⁴

INTRODUÇÃO

O presente projeto visa contribuir para a construção de um currículo voltado à educação das relações étnico-raciais, emergindo das inquietações de educadoras da infância que defendem uma proposta curricular capaz de enfrentar o racismo de forma contínua ao longo de todo o ano letivo, por meio de prá-

1 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Educação Básica – PPGEEB/UFMA, Contato: joselmasv@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3996402604144590>

2 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Educação Básica – PPGEEB/UFMA, Contato: Contato: kátia.castro4@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7607160981938894>

3 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão de Educação Básica – PPGEEB/UFMA, Contato: ritamsfranco84@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0864893762084759>

4 Doutora em Ciências Sociais. Contato: ana.cpm@ufma.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8957900874695195>

ticas de educação antirracista desde a primeira infância. Em consonância com o Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, o projeto busca dar visibilidade às vivências desenvolvidas em três Unidades de Educação Básica (UEBs) da Rede Municipal de Ensino de São Luís, Maranhão: a UEB Bernardina Espíndola, localizada na zona urbana, e as UEBs Evandro Bessa de Lima e Elizabeth Fecury, situadas na zona rural.

Nessas comunidades educativas, há crianças pretas e pardas matriculadas na Educação Infantil, contudo, o público-alvo da pesquisa foi constituído pelas crianças da Pré-Escola, com idades entre quatro e cinco anos. A intenção é fortalecer a representatividade negra entre as crianças através do enriquecimento dos repertórios das práticas pedagógicas, utilizando diferentes linguagens artísticas. A temática central do estudo é a construção da identidade, com ênfase na valorização da cultura afro-brasileira e na ampliação de vivências voltadas à educação das relações étnico-raciais nas instituições educativas. Para a realização da pesquisa, contou-se com a autorização da direção das escolas, dos responsáveis legais e com o consentimento das próprias crianças.

A Lei n. 10.639/2003 possibilita a construção de práticas pedagógicas interdisciplinares voltadas às experiências com a educação das relações étnico-raciais, evidenciando a necessidade de ampliar os repertórios pedagógicos ao longo de todo o ano letivo, especialmente por meio da seleção de contos da tradição oral, da leitura literária, da musicalização e de brincadeiras de matriz afro-brasileira. Nesse sentido, a implantação e a implementação dessas práticas pedagógicas mostram-se urgentes e encontram respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as quais instigam a mudança de atitudes nos espaços educativos desde a etapa da Educação Infantil. As vivências cotidianas com as crianças, por sua vez, contribuem de forma ativa e reflexiva para o enfrentamento do racismo e dos desafios por ele produzidos.

As atividades propostas na UEB Bernardina Espíndola foram baseadas em uma sequência didática que teve como obra central o livro *“Olelê: uma antiga cantiga da África”*. As atividades foram planejadas com o objetivo de aproximar as crianças da cultura africana por meio da literatura, da musicalidade, do contato com a língua lingala, das artes e das brincadeiras, favorecendo experiências sensoriais, afetivas e expressivas.

A sequência didática teve duração de quatro semanas e buscou proporcionar momentos de exploração, curiosidade, imaginação, diálogo e criação, respeitando as características próprias da infância. Para tanto, foram planejadas,

para cada semana, ações educativas que possibilitaram a relação com a natureza, com a ancestralidade e com os sentimentos das crianças, por meio de atividades lúdicas e interativas.

Apresentamos a canção “*Olelê molibá makasi*”, cuja musicalidade chamou imediatamente a atenção das crianças, que passaram a balançar o corpo, bater palmas e tentar repetir as palavras cantadas em língua lingala. Explicamos que se trata de uma língua africana, o que suscitou curiosidade e interesse em aprender novas palavras. Em seguida, dialogamos sobre músicas e brincadeiras presentes no contexto familiar de cada uma.

Na sequência, as crianças realizaram desenhos que representavam memórias musicais de suas infâncias e compartilharam suas produções com o grupo. Esse momento contribuiu para o fortalecimento dos vínculos afetivos e para a valorização da diversidade cultural presente na turma. Após a atividade de musicalização, introduzimos a primeira brincadeira africana como vivência corporal: *Obwisana*, um jogo de ritmo originário de Gana. Utilizamos tampinhas como recurso pedagógico, e as crianças acompanharam o ritmo por meio de batidas simples. Algumas tentaram entoar refrões curtos, enquanto outras se concentraram na execução dos movimentos. A brincadeira favoreceu o desenvolvimento da coordenação, do ritmo, do foco e da cooperação entre as crianças.

Na segunda semana, exploramos a temática da cultura, do território e das descobertas sobre a África por meio de atividades de produção criativa e da elaboração de um glossário ilustrado. Nessa etapa, retomamos palavras da música e do livro, e construímos coletivamente um pequeno glossário visual com termos em lingala. As crianças ajudaram a ilustrar as palavras com desenhos simples, fortalecendo a relação entre imagem, som e significado. Também produzimos um cartaz coletivo com elementos presentes na história, como rio, canoa, personagens e paisagens africanas. As crianças verbalizaram memórias da leitura enquanto desenhavam, evidenciando compreensão e envolvimento.

Introduzimos a ideia de mapa de forma lúdica: mostramos um mapa grande e localizamos o continente africano e a República Democrática do Congo. As crianças apontaram cores, formas e perguntavam sobre rios, animais e pessoas que vivem lá. Conversamos sobre o rio Cassai, presente na obra, e mostramos imagens de rios, comparando com rios que existem perto da nossa comunidade. As crianças relataram experiências com água, banhos de rio, pescarias e passeios com a família, em que essa aproximação entre a história e o cotidiano das crianças ampliou o sentido da aprendizagem.

Como segunda vivência corporal, introduzimos a Amarelinha Africana, que utiliza formas circulares e quadradas ou desenhos diferentes da amarelinha tradicional. As crianças ficaram muito animadas com o desafio dos saltos e com as diferenças culturais entre a brincadeira que já conheciam e a versão africana. Trabalhamos lateralidade, coordenação, equilíbrio e regras simples de convivência.

Na terceira semana, propusemos atividades com artes visuais, sentimentos e imaginação. Cada criança escolheu uma cena do livro e a representou por meio da pintura com tinta guache. Observamos o cuidado crescente no uso dos materiais e a liberdade criativa. Confeccionamos barquinhos e peixinhos de dobradura, relacionando-os ao rio Cassai. Em cada dobradura, as crianças falaram sobre um sentimento que a história despertou, como “alegria”, “amizade”, “curiosidade”, “coragem” e “tranquilidade”. Conversamos sobre como as histórias podem nos fazer sentir diferentes emoções.

Como terceira Vivência Corporal, apresentamos a brincadeira Fogo na Montanha, bastante popular em países da África Oriental. A dinâmica consistiu em ouvir a frase “Fogo na montanha!” e responder “Corre, corre, corre!”, enquanto mudavam de posição ou corriam para pontos específicos no espaço. A brincadeira promoveu escuta atenta, agilidade, consciência corporal e muita alegria. As crianças riam, criavam novas regras e pediam para repetir várias vezes.

As crianças tocaram, cantaram e dançaram, vivenciando o ritmo e a expressão corporal. Ao final, fizemos uma roda de conversa com as crianças; estas comentaram que o que mais gostaram foi “dançar”, “pintar”, “fazer o barco”, “contar história” e “cantar Orelê”. Observamos que as crianças ampliaram seu repertório cultural, desenvolveram maior consciência sobre a diversidade e demonstraram sensibilidade ao relacionar a história com suas próprias vivências.

Por fim, trabalhamos a brincadeira Terra e Mar. Marcamos no chão dois espaços simbólicos: “terra” e “mar”. A educadora utilizou a música Terra/Mar, na qual dizia os comandos, e as crianças precisavam se deslocar rapidamente para o local correspondente; foi muito divertido. Observamos o desenvolvimento de noções espaciais, velocidade de reação, atenção e respeito às regras. Algumas crianças até simularam que eram animais que viviam na terra e no mar, demonstrando imaginação e espontaneidade.

Já as atividades propostas na UEB Evandro Bessa de Lima foram desenvolvidas com as crianças ao longo de quatro semanas. Primeiramente, realizamos uma contação de história; a escolhida foi o conto “A galinha da Angola e a nuvem de chuva”. Em seguida, descrevemos a proposta da leitura literária da

obra de Luanda Campos, “Na Casa da Vó Bá” (2022), uma proposta de musicalização com a brincadeira cantada *Si Mama Kaa* e a brincadeira de jogo de tabuleiro chamada *Shisima*. As atividades foram planejadas para possibilitar às crianças o enriquecimento de vivências, ampliando seus repertórios culturais, tendo como referência a cultura africana e afro-brasileira, por meio do conto, da literatura, da musicalidade e das brincadeiras.

A primeira vivência a ser destacada foi o conto “A galinha da Angola e a nuvem de chuva”, que se encontra no livro “Outros Contos Africanos para Crianças Brasileiras” de Rogério Andrade Barbosa (2006). Para esse momento, a educadora confeccionou, com papelão, uma galinha que foi revestida de tecido de veludo preto e coladas, em um dos lados, pequenas bolinhas de papel branco, imitando a penugem com pintas esbranquiçadas. Confeccionou-se ainda um “pau de chuva”, feito com rolo de papel de alumínio e alguns grãos de arroz. Foi necessário, ainda, um fantoche de elefante e um de nuvem.

Primeiro, o conto de tradição africana foi relatado oralmente, sem utilização de recursos, e, em seguida, foi realizado o reconto com os instrumentos anteriormente relatados. As crianças ficaram encantadas com a galinha confeccionada a partir de materiais não estruturados e com o elefante de fantoche, partilhando e passando de mãos em mãos os recursos.

Antes da contação, buscou-se compreender qual era o entendimento das crianças acerca do continente africano. Uma criança relatou a existência de muitos animais, e outra relatou que era deserto e que havia seca. A explicação dada foi que, por se tratar de um continente muito grande, é possível encontrar, sim, diversidade de animais, de climas e também de pessoas. As imagens e figuras dessa diversidade tornam-se oportunas para concretizar nossa fala.

Ao retratarmos o conto do sul do continente africano, explicamos por que a galinha-d’angola tem pintas brancas, pois, em certa ocasião, houve uma seca extrema. Plantas e animais pediam por chuva, mas, logo que a nuvem apareceu no céu, assustada pelo barulho do elefante, foi embora. A galinha-d’angola, por sua vez, correu atrás da nuvem, implorando que voltasse. Correndo, a galinha se machucou, deixando um rastro de sangue pelo chão, mas não desistiu. Recebeu, então, uma recompensa da nuvem, que, devido ao seu sacrifício, decidiu não apenas enviar a chuva, mas também presentear-la com gotas que caíram sobre ela, transformando-se em pintas em sua penugem. Até hoje, quando ouvimos “tô fraco, tô fraco”, ela está contando sua história de bravura e nos lembrando que, mesmo nos sentindo fracos, podemos fazer coisas extraordinárias para ajudar os outros.

No momento da partilha, as crianças demonstraram entendimento acerca da ajuda ao próximo e, acima de tudo, da coragem da galinha. Surgiram ainda indagações sobre como as chuvas eram formadas e curiosidades acerca de outros animais. Entre os aprendizados, destacamos também a compreensão do que é um conto de tradição oral e a importância dos ensinamentos que são passados de geração em geração.

A segunda vivência foi a partir da leitura literária “Na Casa da Vó Bá”. A experiência possibilitou que as crianças observassem e aprendessem sobre a representatividade de uma família negra, com avós, pais e netos; a apresentação das casas; comida tradicionais; vestes e acessórios de origem africana; a criação de galinhas no quintal e a confecção de brinquedos. Antigamente, a avó Bá, personagem do livro, mencionou que as crianças confeccionavam seus próprios brinquedos. Assim, constatamos ainda palavras de origem africana e seus significados, o que possibilitou a compreensão e a ampliação do repertório de novas palavras.

Entre as diversas ações que pudemos explorar a partir dessa leitura, destacamos, em especial, a confecção dos brinquedos. Primeiramente, apresentamos algumas bonecas negras, bem parecidas com a que a Vó Bá fez para sua netinha na história. Em seguida, falamos das possibilidades de confeccionar bonecas de palha, de sabugo de milho ou de galhos de árvores e, por fim, fizemos com as crianças as bonecas abayomi, utilizando retalhos de tecidos.

Os desafios enfrentados estiveram relacionados à paciência para aprender a fazer os nós, à agilidade e à destreza por parte de outras crianças, que seguiam auxiliando os colegas na realização dos nós e na confecção das roupinhas, bem como à questão de gênero, bastante evidenciada no início da atividade, quando os meninos não manifestaram interesse. No entanto, após a confecção da primeira versão do boneco, todos manifestaram interesse em produzi-lo.

A brincadeira cantada “*Si Mama Kaa*” possibilitou a vivência do campo de experiência corporal, gestos e movimentos, bem como a consciência corporal nos atos de abaixar, levantar, pular, andar e correr. Promoveu habilidades de coordenação motora grossa e ainda a percepção de como esses verbos são nomeados no idioma suaíli, do país Tanzânia, localizado no continente africano. As crianças ficaram em um círculo, e foram explicados todos os gestos da brincadeira cantada.

Outra brincadeira que destacamos foi a confecção e as regras do jogo de tabuleiro *Shisima*. Este, por sua vez, auxiliou, além do raciocínio lógico, a atenção e a destreza, possibilitando melhorias nas habilidades de coordenação

motora fina. O jogo foi feito de maneira ampliada na mesa da escola e, depois, cada criança ganhou uma versão para brincar em família.

Essas duas últimas propostas foram as preferidas pelas crianças para serem replicadas sem o auxílio das educadoras. Recorrentemente, elas cantarolavam e brincavam de “*Si Mama Kaa*” e algumas já haviam levado a proposta do jogo de tabuleiro para as famílias, despertando o interesse até de uma responsável, que buscou saber qual era o nome do jogo africano realizado na escola, após o filho relatar que havia gostado da atividade.

As principais provas de que as crianças aprenderam e gostaram das experiências foram as solicitações de repetição de determinadas músicas, brincadeiras e histórias, revelando interesse participativo. A conclusão a que chegamos foi de que é viável trabalhar a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais ao longo do ano letivo e que esses espaços de discussões são preciosos para despertar em nós, educadores, uma visão crítica e possibilitar essa troca de experiências.

As atividades propostas na UEB Elizabeth Fecury referem-se à aplicação de um projeto de leitura afro-brasileira, desenvolvido em uma turma da Educação Infantil composta por crianças de quatro a cinco anos. O projeto foi realizado no período de 20 de outubro a 28 de novembro; essa data coincidiu com a realização do dia “D”, o que possibilitou uma boa participação dos pais. Utilizamos como estratégia de leitura a Sessão Simultânea de Leitura. As crianças tiveram a oportunidade de escolher a história que iriam ouvir segundo suas preferências literárias e não, como de costume, pelo voto da maioria ou pela escolha do professor.

Fizemos um cronograma de execução. A princípio, foi realizada uma formação continuada para as professoras, na qual foram apresentados os objetivos, a metodologia do trabalho e todos os passos para atingirmos, por meio dos paradidáticos, a leitura como instrumento de letramento racial.

O painel com as resenhas dos livros da sessão de leitura divulgou para as crianças o acervo da biblioteca e da escola, ampliando o repertório das crianças. O fato de as sessões de leitura acontecerem simultaneamente potencializa a promoção do envolvimento de toda a equipe de professores, pois cada um ofereceu uma leitura diferente no mesmo horário da rotina.

O segundo passo foi a ampliação das informações sobre o autor e sobre o livro tema em questão, a fim de enriquecer o momento de ampliação das crianças; antecipação de boas questões que despertassem a curiosidade antes da leitura e boas questões para discussão depois da leitura.

O terceiro passo foi a montagem do mural com as propostas de leitura, com uma cópia da capa e uma resenha do livro que seria lido, sem identificar o(a) professor(a) que faria a leitura; o mural deveria conter também uma folha na qual as crianças assinariam seus nomes abaixo do livro escolhido.

O quarto passo foi a leitura das resenhas para as crianças, sem identificar o(a) professor(a) responsável, seguida da escolha do livro pelas crianças e de sua inscrição.

No quinto passo foi a leitura na sala escolhida, e cada professor desenvolveu suas atividades a partir de sua realidade. A observação e o acompanhamento por turma ocorreram seguindo um cronograma a ser definido no planejamento, e foram realizados registros das crianças por meio de seus desenhos e narrativas, a partir de seu entendimento dos paradidáticos.

As professoras relataram que, ao incluir esses livros no planejamento, perceberam mudanças significativas no comportamento das crianças. Elas passaram a se expressar com mais confiança, compartilhar experiências familiares e demonstrar orgulho de suas características físicas e culturais. Além disso, a literatura afro-brasileira serviu como ferramenta para discutir temas como racismo, preconceito e discriminação, promovendo reflexões importantes desde a primeira infância.

Durante esse período, foram realizadas as seguintes atividades: rodas de conversa sobre histórias e músicas afro-brasileiras; oficinas de dança e expressão corporal com brincadeiras afro-brasileiras; atividades lúdicas com cantigas, jogos de ritmo e brincadeiras africanas; dramatizações e apresentações musicais realizadas pelas crianças. Desde o início, ficou evidente que a leitura de livros paradidáticos afro-brasileiros despertou o interesse das crianças por temas ligados à ancestralidade, cultura e diversidade. As histórias apresentadas permitiram que os alunos se reconhecessem como protagonistas, valorizando suas origens e fortalecendo a autoestima.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

Percebemos que não houve grandes dificuldades na realização dos projetos, o que possibilitou que outras pessoas que compartilham dessa leitura percebessem que essas oportunidades são únicas e que, mesmo com poucos recursos, foi possível realizar diversas propostas pedagógicas com as crianças das instituições citadas.

Por meio das leituras, músicas e produções artísticas, as crianças puderam explorar sentimentos, construir conhecimento e valorizar a diversidade cultu-

ral, fortalecendo o olhar para si mesmas, para suas famílias e para o mundo ao redor. Demonstraram aprendizado significativo, sensibilidade cultural e alegria ao descobrir novas formas de brincar, cantar e se relacionar com o mundo. As crianças entraram em contato com diferentes expressões culturais, ampliaram sua compreensão sobre diversidade e se conectaram com as narrativas de forma sensorial e afetiva.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Rogério Andrade. **Outros contos africanos**. São Paulo: Paulinas, 2006.
- BRANDÃO, Ana Paula. **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. A cor da cultura V. 4.
- BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto. **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2020. A cor da cultura V. 5.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- CAMPOS, Luanda Martins. **Na casa da Vó Bá**. 1. ed. São Luís, MA, 2022.
- CAMPOS, Luanda Martins. **Literatura africana e afro-brasileira na educação infantil**. CAERER. Módulo VI. Material didático. São Luís: UFMA, 2025. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1h96dSrAyCUbrSDgk7qQBUPjnuaaB9o5/view?usp=sharing>. Acesso em: 5 jan. 2026.
- LIRA, Ana Paula Bacelar de; SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. Contribuição dos espaços de educação infantil na construção da identidade e da autoimagem positiva de crianças negras. In: MELO, José Carlos de; CHAHINI, Thelma Helena Costa. (Org.). **Educação Infantil**: entrelaçamento dos saberes. São Luís: EDUFMA, 2017.

CORES, CULTURAS E HISTÓRIAS QUE NOS CONECTAM

Keila Regina Silva Bezerra¹

Ana Caroline Pires Miranda²

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do projeto “Somos Brasil: Cores, Culturas e Histórias que nos Conectam” foi realizado com os alunos do Jardim de Infância Abem (Jardim I e II), localizado no município de Miranda do Norte – MA. As turmas atendidas eram compostas por crianças de 4 a 5 anos, pertencentes a famílias de baixa renda, muitas delas vivendo com responsáveis que trabalham majoritariamente em atividades informais e com pouco acesso a serviços essenciais, como saúde, lazer, cultura e infraestrutura adequada.

Esse cenário torna a escola um espaço fundamental não apenas de aprendizagem formal, mas sobretudo de acolhimento, convivência e ampliação de repertórios culturais. Muitas dessas crianças têm pouco contato com práticas culturais diversificadas — como teatro, música, museus, literatura infantil de qualidade ou experiências de artes visuais — e isso reforça a responsabilidade social da Educação Infantil, que deve garantir o direito à cultura e à expressão, previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Além disso, no contexto local, observam-se fortes manifestações da cultura maranhense: músicas regionais, tambor de crioula, festividades religiosas,

1 Graduada em Pedagogia. Contato: keilareginabezerra@gmail.com.

2 Doutora em Ciências Sociais. Contato: ana.cpm@ufma.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8957900874695195>

comemorações comunitárias e práticas cotidianas que valorizam a oralidade e a coletividade. Esse ambiente cultural rico favorece enormemente o desenvolvimento de um projeto que tenha foco na diversidade, identidade e pertencimento, ao mesmo tempo em que promove a valorização de raízes afro-brasileiras e populares.

As crianças da Educação Infantil estão em pleno processo de construção da identidade, reconhecimento do outro e formação das primeiras percepções sociais. O interesse espontâneo pelas diferenças — cor da pele, cabelo, voz, roupas, brincadeiras preferidas - apareceu de forma natural no cotidiano da turma, revelando a necessidade de intervenções intencionais. Comentários como: “meu cabelo é igual ao da minha mãe”; “ela é mais clarinha que eu”; “eu gosto de dançar assim porque minha avó dança também” reforçaram a importância de um trabalho pedagógico que promovesse autoestima, empatia e respeito desde cedo.

O projeto dialoga diretamente com os princípios da BNCC (Brasil, 2018), especialmente no campo *O eu, o outro e o nós*, que afirma que as crianças devem desenvolver: a construção da identidade; a valorização da própria cultura; o respeito às diferenças; a expressão de emoções, opiniões e desejos.

Além disso, baseia-se em reflexões de Nilma Lino Gomes (2007, p. 69) que reafirma que a escola é lugar de fazer arte, principalmente uma arte que reconhece identidades, valoriza narrativas negras, combate estereótipos, amplia a visão das crianças sobre si mesmas e fortalece pertencimento e autoestima. Gomes (2007) aponta ainda que práticas artísticas antirracistas devem permitir que as crianças se vejam e se reconheçam nos materiais, nas histórias e nas expressões culturais que chegam até elas. Isso fundamentou a escolha das atividades do projeto.

O projeto visa promover o reconhecimento da identidade individual e coletiva, valorizando a diversidade cultural brasileira e fortalecendo autoestima, respeito e convivência entre as crianças, apresentando como objetivos específicos de: estimular a percepção de si e do outro através de atividades sensoriais e expressivas; valorizar a cultura afro-brasileira e regional, especialmente as manifestações do Maranhão; apresentar referências positivas de literatura infantil com protagonismo negro; desenvolver oralidade, criatividade, expressão corporal e imaginação; promover vivências que fortaleçam o respeito às diferenças; relacionar experiências culturais com elementos da vida cotidiana das crianças e confeccionar materiais artísticos de forma coletiva.

ATIVIDADES REALIZADAS

A metodologia foi fundamentada em vivências práticas, exploração sensorial, brincadeiras, rodas de conversa, musicalização, dança, literatura e artes, seguindo a perspectiva defendida por Gomes (2007), que reforça a arte como instrumento pedagógico antirracista e como linguagem que humaniza e amplia repertórios culturais.

No primeiro momento, que intitulamos “Identidade e Diversidade”, promovemos uma Roda de Conversa, Atividade com Espelhos e Mediação Literária. No segundo momento, trabalhamos a Cultura Popular Brasileira.

A Roda de Conversas, com duração de 25 minutos, foi iniciada com músicas suaves e com o uso de um “microfone simbólico”. Cada criança pôde falar quando estivesse com o objeto em mãos, desenvolvendo respeito pelo tempo do outro. As falas revelaram emoções, medos, preferências, relações familiares e percepções sobre aparência. Muitas crianças demonstraram orgulho ao falar do cabelo e da cor da pele, o que evidencia o impacto de práticas pedagógicas que validam a estética negra.

Na Atividade com Espelhos, com tempo médio de 20 minutos, foram utilizados espelhos individuais e realizadas perguntas como: “o que você vê de bonito em você?”; “o que te faz único?”; “o que seu rosto conta sobre você?”. A observação foi seguida por registro em desenho, permitindo que cada criança representasse sua própria fisionomia com traços livres, respeitando suas interpretações subjetivas.

Na atividade de mediação literária e conversa guiada, utilizamos o livro “As tranças de Bintou” (Diouf, 2004) que ampliou discussões sobre ancestralidade, beleza e pertencimento. A mediação foi feita de forma dialógica: as crianças eram convidadas a comentar, antecipar acontecimentos e relacionar-se com suas próprias famílias.

Após a leitura, discutiu-se beleza e diversidade estética; diferentes formas de cabelo; tons de pele; importância da autoestima e respeito pela história do outro. No final, cada criança produziu seu autorretrato, utilizando lápis, tinta, colagem e fios de lã para o cabelo - reforçando a ideia de arte como forma de expressão da identidade.

No segundo momento, o foco foi a cultura popular brasileira. Foram exibidos vídeos curtos de maracatu, ciranda, frevo, carimbó e samba de roda. As crianças mostraram curiosidade ao perceber instrumentos, roupas, cores e ritmos diferentes. Os vídeos foram pausados para destacar elementos culturais e suas origens.

Em seguida, foi o momento da etapa “Vivências Corporais”. A turma foi convidada a experimentar movimentos inspirados nas danças observadas. Cada manifestação cultural foi “sentida” no corpo da criança: passos marcados, giros, movimentos de braços, pequenos saltos. Essa etapa permitiu: expressão da musicalidade natural da infância, contato com ritmos brasileiros, desenvolvimento motor e corporal e valorização de culturas afro-brasileiras.

Após, foi realizada a construção de instrumentos musicais com materiais recicláveis, sendo criados chocalhos e tambores simples. O processo envolveu pintura, colagem e experimentação sonora. As crianças testaram diferentes sons, ampliando a percepção de ritmo.

Finalizou-se a exposição do mural “Nossa Cultura Brasileira”, reunindo: fotos das vivências, autorretratos, desenhos e colagens, registros ditados pelas crianças, instrumentos confeccionados, relatos sobre o que cada uma aprendeu. O mural funcionou como um grande painel de memória, fortalecendo identidade coletiva e sentimento de pertencimento ao grupo.

A avaliação foi contínua e observacional, baseada em participação nas rodas, envolvimento emocional, expressão verbal e não verbal, produções artísticas, atitudes de respeito, cuidado e empatia, interação com os colegas. Foi possível notar mudanças significativas no comportamento do grupo: maior valorização da própria aparência, mais acolhimento ao outro, melhora no relacionamento entre pares e maior interesse por artes, música e literatura.

REFLEXÕES E DESDOBRAMENTOS

Os resultados do Projeto “Somos Brasil: Cores, Culturas e Histórias que nos Conectam” foram extremamente positivos. O projeto cumpriu a função de ampliar repertórios culturais, fortalecer identidade e desenvolver empatia. Muitas crianças passaram a verbalizar com mais segurança aspectos de sua aparência e história familiar. Comentários como “meu cabelo é bonito”, “somos diferentes”, “todo mundo é especial” mostraram avanços na construção da autoestima e do respeito.

Houve também melhora na convivência, cooperação e resolução de pequenos conflitos. Durante as danças e brincadeiras, foi possível perceber maior cuidado coletivo e acolhimento entre os pares, e ainda pudemos perceber que nesses momentos de ludicidade a dança, a cultura e a história foram os meios utilizados para inserir as crianças em outras realidades e ter contatos com saberes afrocentrados.

A experiência revelou que trabalhar diversidade desde a Educação Infantil transforma a forma como as crianças se relacionam com o mundo. Elas se tornam mais abertas, empáticas e conscientes de que fazem parte de uma cultura rica e plural. Percebeu-se também aumento da autoestima, maior valorização da diversidade, participação ativa em todas as etapas, desenvolvimento da oralidade e fortalecimento da autonomia.

Os principais desafios envolveram controlar o tempo, organizar o espaço para atividades corporais, manter a atenção do grupo e adaptar explicações ao nível de compreensão da turma. No entanto, esses desafios se converteram em aprendizados importantes.

Como possível desdobramento, o projeto pode ser ampliado para envolver famílias, realizar apresentações culturais, promover rodas de conversa com mães e avós e incluir outras manifestações do Maranhão, como bumba meu boi e tambor de crioula.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 16/12/2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui as 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, 22 jun. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

DIOUF, Sylviane A. **As tranças de Bintou**. Ilustrações: Shane W. Evans. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

GOMES, Nilma Lino. **Por uma educação antirracista: reflexões sobre escola, currículo e práticas pedagógicas**. Editora: Fundação Vale / Série Trilhos da Alfabetização (material didático/publicação institucional) Ano: 2007

Composto em Minion pro e Ririd square



Este livro é uma proposta solar política-epistêmica que acende caminhos para que profissionais da educação infantil possam construir memórias afetivas significativas e uma educação pública que contribua para a reparação histórica. Que o conhecimento aqui compartilhado nos mobilize para que cada criança negra, indígena e quilombola possa brilhar inteira.

Boa leitura e que nossos encontros sejam sempre em encruzilhadas de sabedoria e afeto para que em rede consigamos ensinar e aprender com nossos/as camaradas.

Luciana Ribeiro