



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ATHALIA THAMIRES DOS SANTOS ARAÚJO

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ANOS INICIAIS:
CONTRIBUIÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID**

**MACEIÓ - AL
2026**

ATHALIA THAMIREZ DOS SANTOS ARAÚJO

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ANOS INICIAIS:
CONTRIBUIÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID**

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientadora: Profa. Dra. Suzana Maria Barrios Luís

ATHALIA THAMIREZ DOS SANTOS ARAÚJO

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ANOS INICIAIS:
CONTRIBUIÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID**

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 16/06/2026.

Orientador/a: Profa. Dra. Suzana Maria Barrios Luis (CEDU/UFAL)

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Suzana Maria Barrios Luís (CEDU/UFAL)

Presidente

Profa. Dra. Jordânia de Araújo Souza Gaudencio (CEDU/UFAL)

2º. Membro

Profa. Dra. Jeane Félix da Silva (CEDU/UFAL)

3º. Membro

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ANOS INICIAIS: CONTRIBUIÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID

Athalia Thamires dos Santos Araujo
athalia.araujo@ichca.ufal.br

Suzana Maria Barrios Luís
suzana.luis@cedu.ufal.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar como práticas pedagógicas voltadas à educação para as relações étnico-raciais, desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), contribuíram para a valorização da identidade dos estudantes e para a formação docente. Trata-se de um relato de experiência de natureza qualitativa, desenvolvida em uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal de Maceió, vinculada ao Núcleo de Iniciação à Docência (NID) de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). As intervenções foram organizadas por meio de sequências didáticas, envolvendo atividades de leitura, rodas de diálogo, produção artística e exposições, com foco na valorização da diversidade étnico-racial e da cultura afro-brasileira. Os resultados evidenciaram avanços na valorização das identidades dos estudantes, no respeito às diferenças e no fortalecimento de práticas pedagógicas voltadas à educação antirracista. Além disso, a experiência contribuiu para a formação docente das pibidianas e dos pibidianos envolvidos, ao possibilitar a articulação entre teoria e prática no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação para as relações étnico-raciais. Formação docente. PIBID. Ensino fundamental. Diversidade.

ABSTRACT

This study aims to analyze how pedagogical practices focused on education for ethnic-racial relations, developed within the scope of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID), contributed to the appreciation of students' identities and to teacher education. This is a qualitative experience report carried out in a 5th-grade elementary school class at a public school in the municipal education system of Maceió, linked to the Teaching Initiation Center (NID) of Pedagogy at Federal University of Alagoas. The interventions were organized through didactic sequences involving reading activities, dialogue circles, artistic production, and exhibitions, focusing on the appreciation of ethnic-racial diversity and Afro-Brazilian culture. The results showed progress in the appreciation of students' identities, respect for differences, and the strengthening of pedagogical practices aimed at anti-racist education. Furthermore, the experience contributed to the teacher education of the PIBID scholarship students involved by enabling the articulation between theory and practice in the school context.

KEYWORDS: Education for ethnic-racial relations. Teacher education. PIBID. Elementary education. Diversity.

1 INTRODUÇÃO

A escola é um dos principais espaços de formação humana e social, sendo responsável não apenas pela aprendizagem de conteúdos acadêmicos, mas também pela construção de valores, identidades e formas de convivência. Nesse contexto, torna-se fundamental que o ambiente escolar reconheça e valorize a diversidade presente na sociedade brasileira, especialmente no que se refere às relações étnico-raciais. Considerando a histórica desigualdade racial que marca o país, a educação assume um papel essencial no enfrentamento do racismo e na promoção do respeito às diferentes identidades culturais.

A implementação da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, representa um importante avanço nesse sentido. No entanto, apesar dos marcos legais, ainda são muitos os desafios para que a temática das relações étnico-raciais seja trabalhada de forma contínua, crítica e significativa nas escolas. Muitas vezes, ela permanece restrita a datas comemorativas ou a abordagens pontuais e superficiais, configurando o que pode ser compreendido como um processo de folclorização da cultura afro-brasileira e africana no currículo.

Esse tipo de abordagem reduz a temática a manifestações isoladas, como produções artísticas, comidas, músicas ou celebrações, sem promover discussões mais amplas sobre racismo, desigualdades, história, identidade, pertencimento e relações de poder. Como destaca Gomes (2012), a inserção da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo não deve ser entendida apenas como a inclusão de novos conteúdos ou de atividades pontuais, mas como uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política. Dessa forma, a educação para as relações étnico-raciais precisa estar presente de maneira permanente no cotidiano escolar, contribuindo para a valorização da cultura negra, o reconhecimento das identidades e o enfrentamento do racismo.

É nesse cenário que a formação docente se torna um elemento central. A construção de uma prática pedagógica antirracista exige que professores e professoras estejam preparados para lidar com as diferenças, questionar preconceitos e desenvolver propostas que favoreçam o respeito e a equidade. A formação inicial, portanto, não pode se restringir ao campo teórico, mas deve possibilitar experiências

que articulem reflexão e prática, contribuindo para a constituição de uma identidade profissional comprometida com a justiça social.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹ constitui-se como um espaço importante nesse processo formativo, ao aproximar estudantes de licenciatura da realidade das escolas públicas e possibilitar a vivência de situações reais no âmbito escolar. Por meio da inserção no cotidiano escolar, o programa favorece o desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente e sensíveis às demandas sociais presentes na sala de aula, entre elas a necessidade de uma educação voltada para as relações étnico-raciais.

Diante disso, este artigo apresenta um relato de experiência desenvolvido no âmbito do PIBID da Universidade Federal de Alagoas, vinculado ao Subprojeto de Pedagogia (Ciclo 2024–2026), intitulado *Práticas Interdisciplinares e Inovadoras de Leitura e Escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a Diversidade e Inclusão Social*. As sequências didáticas aqui analisadas integraram o plano de ação intitulado *Eu sou porque nós somos: reflexões sobre identidade, respeito e convivência na escola*, elaborado coletivamente pelo grupo a partir do processo de inserção e de observação da realidade escolar.

Construímos o referido plano de ação com base em um diagnóstico da turma do 5º ano do Ensino Fundamental, realizado durante o período de observação em sala de aula. Nesse contexto, identificamos que, embora se tratasse de uma turma marcada pela diversidade, havia recorrentes situações relacionadas à não valorização das diferenças, especialmente no que se refere às questões étnico-raciais. Também observamos que algumas alunas negras, com cabelos crespos e cacheados e tons de pele mais escuros, demonstravam dificuldades no processo de autoaceitação, ao mesmo tempo que eram alvo de comentários e brincadeiras de cunho racial por parte de colegas.

Tais práticas, frequentemente apresentadas como humor, podem ser compreendidas como manifestações de racismo recreativo, isto é, uma forma de racismo que utiliza piadas e brincadeiras para encobrir hostilidades raciais, reforçar estereótipos e inferiorizar pessoas negras (Moreira, 2019). Dessa forma, essas

¹ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação da CAPES/MEC voltada à formação inicial docente, que promove a inserção de estudantes de licenciatura no cotidiano das escolas públicas de educação básica, fortalecendo a articulação entre teoria e prática (CAPES, 2026)

ocorrências não se restringiam a conflitos pontuais entre colegas, mas evidenciavam a reprodução de práticas racistas no cotidiano escolar, com impactos sobre a autoaceitação e o sentimento de pertencimento das estudantes.

Diante dessa realidade, identificamos a necessidade de desenvolver intervenções pedagógicas voltadas à valorização da identidade, ao respeito às diferenças e à promoção de uma convivência mais inclusiva no ambiente escolar. Assim, elaboramos sequências didáticas com foco na diversidade étnico-racial e na valorização da cultura afro-brasileira, envolvendo atividades de leitura, rodas de diálogo, produções artísticas e exposições.

Assim, o objetivo deste trabalho é analisar como as práticas pedagógicas desenvolvidas, articuladas às demandas identificadas no contexto da turma, contribuíram para a valorização da identidade dos estudantes, para o fortalecimento de uma perspectiva de educação antirracista e para a formação docente no âmbito do PIBID. Ao compartilhar essa vivência, esperamos colaborar com as discussões sobre a educação antirracista na escola e sobre o papel da formação inicial docente na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis à diversidade.

Para fundamentar a análise dessa experiência, este estudo ancora-se em referenciais que discutem a formação docente, a educação para as relações étnico-raciais e o papel mediador da literatura. A compreensão da prática pedagógica como eixo central da formação inicial fundamenta-se em Veiga (2009), enquanto a necessidade de uma educação antirracista e o papel político da escola são discutidos à luz do Parecer CNE/CP nº 003/2004 (Brasil, 2004) e de autores como Almeida (2019), Gomes (2012) e Ponce e Ferrari (2022). Complementarmente, a literatura e a leitura são compreendidas como ferramentas de constituição identitária e de alteridade, fundamentadas nas reflexões de Petit (2019) e nas transformações do mercado editorial infantojuvenil apontadas por Verastegui (2022).

O presente trabalho está estruturado em cinco seções. Inicialmente, apresenta-se esta introdução, que contextualiza a temática, o problema de pesquisa e os objetivos do estudo. Em seguida, discute-se o referencial teórico, abordando a educação para as relações étnico-raciais e a formação docente. Na terceira seção, descreve-se a metodologia adotada, caracterizando o estudo como um relato de experiência e apresentando os procedimentos utilizados. Na quarta seção, são apresentados e analisados os dados produzidos a partir das práticas desenvolvidas no contexto do PIBID. Por fim, na quinta seção, são tecidas as considerações finais,

nas quais se retomam os principais achados do estudo e suas contribuições para a formação docente e para a educação antirracista.

2 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE

A sociedade brasileira é marcada por profundas desigualdades históricas, cujas raízes remontam ao período escravocrata e à posterior ausência de políticas efetivas de inclusão da população negra. Essas desigualdades atravessam as instituições sociais e se manifestam também no espaço escolar, que, embora se apresente como um ambiente de formação cidadã, não está imune às estruturas de poder e às hierarquizações raciais presentes na sociedade.

Nesse sentido, discutir a educação para as relações étnico-raciais implica reconhecer que a escola não é um espaço neutro, mas um território de disputas simbólicas, culturais e identitárias. Almeida (2019) compreende o racismo para além de ações individuais, entendendo-o como parte da própria estrutura social e institucional. Para o autor,

As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista (Almeida, 2019, p. 32).

Com base nessa compreensão, neste trabalho, o racismo é entendido como um sistema de hierarquização racial que ultrapassa atitudes individuais e se manifesta nas relações, nas instituições e nos modos de produzir e legitimar desigualdades (Almeida, 2019). No espaço escolar, ele pode manifestar-se de forma explícita, por meio de ofensas, discriminações e comentários de cunho racial, ou de maneira naturalizada, quando estereótipos, silenciamentos e desigualdades são tratados como algo comum.

Nessa perspectiva, uma educação racista é aquela que reproduz ou naturaliza tais hierarquias, seja por ações diretas de discriminação, seja pela omissão diante de situações de racismo, pela invisibilização da história e da cultura afro-brasileira e africana ou pela ausência de práticas que valorizem as identidades negras. Em sentido contrário, a educação antirracista constitui uma ação político-pedagógica intencional, comprometida com o enfrentamento do racismo, a problematização de

estereótipos, a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana e a construção de práticas de reconhecimento, pertencimento e equidade no cotidiano escolar (Brasil, 2004; Ponce; Ferrari, 2022).

Além disso, a discussão sobre a educação para as relações étnico-raciais está diretamente relacionada às lutas históricas do Movimento Negro por reconhecimento, representatividade e igualdade de direitos. Gomes (2012) destaca que foi a partir da mobilização desses movimentos sociais que as questões raciais passaram a ocupar maior espaço nas políticas educacionais brasileiras, especialmente a partir da década de 1970. Segundo a autora,

[...] foi também no final dos anos de 1970 que, devido à confluência de determinados fatores de discriminação racial e de racismo ocorridos durante a ditadura militar, várias entidades do movimento negro se articularam de forma inédita e fundaram uma organização de caráter nacional [...]. Esta organização de caráter nacional elege a educação e o trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo (Gomes, 2012, p. 738).

Nesse contexto, a educação para as relações étnico-raciais surge como elemento fundamental no processo de reconhecimento e valorização da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no espaço escolar. Candau (2012) destaca a necessidade de que a escola desenvolva ações voltadas ao reconhecimento das diferenças culturais e ao enfrentamento das desigualdades. Nas palavras da autora:

Afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares. Esta proposta supõe, na linha de pesquisa que venho desenvolvendo, incorporar a perspectiva intercultural nos diferentes âmbitos educativos. Esta preocupação não é algo secundário ou que se justapõe às finalidades básicas da escola, mas é inerente a elas (Candau, 2012, p. 237).

Dessa forma, a educação para as relações étnico-raciais torna-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista, democrática e inclusiva.

2.1 Marcos legais e formação docente para as relações étnico-raciais

A promulgação da Lei nº 10.639/03 representou um marco histórico ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica. A legislação passou

a prever o estudo da história da África e dos africanos, da luta da população negra no Brasil, da cultura negra brasileira e de sua contribuição para a formação da sociedade nacional. Posteriormente, a Lei nº 11.645/08 ampliou essa obrigatoriedade, incluindo também a história e a cultura dos povos indígenas.

Embora essas mudanças representem avanços importantes para o currículo, a legislação, por si só, não assegura sua efetivação no cotidiano escolar, pois não prevê nem garante condições mínimas, como formação docente contínua, disponibilização de materiais didáticos, acompanhamento das práticas pedagógicas e enfrentamento sistemático das situações de racismo. Apesar das limitações relacionadas a essas condições, e até mesmo em razão delas, a implementação dessa legislação exige estudos, proposições e a construção permanente de uma educação antirracista, e não ações isoladas ou restritas a datas comemorativas.

O Parecer CNE/CP nº 003/2004 reforça que “[...] a escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados” (Brasil, 2004, p. 6), evidenciando que a educação deve ser compreendida como uma prática político-pedagógica voltada à valorização da diversidade e ao combate às desigualdades raciais.

Apesar dos avanços legais, muitos desafios permanecem na efetivação da educação para as relações étnico-raciais. A formação inicial docente é apontada como um dos principais obstáculos, uma vez que, muitas vezes, privilegia conteúdos teóricos sem oferecer experiências práticas que articulem reflexão crítica e intervenção pedagógica. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) configura-se como uma estratégia relevante, pois aproxima licenciandos da realidade das escolas públicas e possibilita vivências que articulam teoria e prática.

Pereira e Santos (2015) destacam que o PIBID favorece a construção de uma identidade docente comprometida com a justiça social, enquanto Dominschek e Alves (2017) analisam que o programa contribui para a valorização do magistério e para a inserção de futuras professoras e futuros professores em práticas inovadoras e interdisciplinares. Como afirma Veiga (2009, p. 27), “[...] a prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação”, o que corrobora a necessidade de experiências formativas que não se limitem ao estágio supervisionado tradicional.

Além das políticas públicas e da formação docente, práticas culturais, como a leitura literária, também desempenham papel fundamental na constituição de sujeitos

críticos e sensíveis à diversidade. Ometto, Daibello e Motta (2025) defendem que a literatura amplia horizontes de compreensão e possibilita experiências de alteridade, permitindo ao leitor acessar outras formas de ser e de pensar. Nesse sentido, Petit (2019, p. 22) afirma que “a literatura nos dá acesso àquilo que outros viveram, imaginaram e temeram, mesmo que tenham vivido há séculos”, evidenciando o potencial da leitura literária como recurso pedagógico para valorizar narrativas afro-brasileiras e combater estereótipos.

2.2 Leitura e escrita na perspectiva da Educação Antirracista

A leitura e a escrita, no contexto escolar, assumem um papel que vai além do desenvolvimento de habilidades linguísticas, configurando-se como práticas fundamentais para a formação de pessoas críticas e para a construção de identidades. Quando articuladas a uma perspectiva antirracista, essas práticas possibilitam problematizar desigualdades históricas e promover o reconhecimento da diversidade étnico-racial no ambiente escolar.

Nesse sentido, a literatura infantil ocupa um lugar central, especialmente por atuar na formação de valores e representações desde a infância. Conforme discutido por Costa e Dal Fior (2022), a literatura contribui para a constituição humana e para a ampliação da visão de mundo dos estudantes, sendo fundamental a oferta de narrativas que apresentem representações positivas da diversidade.

Nessa mesma direção, Verastegui (2022) aponta que, especialmente após a promulgação da Lei nº 10.639/03 e sua ampliação pela Lei nº 11.645/08, a literatura infantojuvenil passou por transformações significativas, deixando de retratar pessoas negras apenas de forma estereotipada para apresentá-las como protagonistas de suas próprias histórias. Essa mudança contribui para a construção de um imaginário social mais diverso e para o fortalecimento de identidades positivas.

Além disso, a escolha das obras literárias demanda uma atuação crítica por parte dos docentes, uma vez que a literatura não é neutra, mas carrega discursos e visões de mundo. Nesse sentido, a seleção de textos que valorizem a cultura e a identidade negras constitui uma estratégia pedagógica relevante, capaz de fortalecer a autoestima de crianças negras e promover o desenvolvimento da empatia entre os estudantes.

Assim, o trabalho com a leitura e a escrita, quando orientado por uma perspectiva crítica e comprometida com a equidade, pode favorecer não apenas o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mas também a construção de relações mais respeitadas e inclusivas no espaço escolar, alinhando-se aos princípios da educação para as relações étnico-raciais.

3 METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir de um relato de experiência vivenciado no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), vinculado ao Núcleo de Iniciação à Docência (NID) de Pedagogia (Ciclo 2024–2026). A abordagem qualitativa possibilita a compreensão dos fenômenos em seu contexto, considerando as experiências, as interações e os significados construídos pelos sujeitos envolvidos no processo educativo e buscando compreendê-los a partir da realidade em que ocorrem e das perspectivas dos participantes (Godoy, 1995).

Realizamos o estudo em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, composta por aproximadamente 30 estudantes, com idades entre 10 e 12 anos. Acompanhamos a turma ao longo do período de abril a dezembro de 2025, durante nossa inserção no cotidiano escolar por meio do PIBID. Entretanto, neste estudo, analisamos as intervenções desenvolvidas em uma sequência didática realizada ao longo de cinco semanas, entre os meses de setembro e outubro de 2025.

Juntamente com os demais pibidianos, planejamos e executamos as atividades por meio de sequências didáticas desenvolvidas com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, organizadas em cinco encontros articulados entre si. As intervenções tiveram como foco a educação para as relações étnico-raciais, abordando temáticas relacionadas à diversidade, à identidade, ao respeito às diferenças e à valorização da cultura afro-brasileira e africana. Neste estudo, analisamos essas sequências didáticas, considerando suas contribuições para a valorização das identidades dos estudantes e para a formação docente.

Durante o desenvolvimento das sequências didáticas, realizamos registros em diário de campo, observações participantes e a coleta de produções dos estudantes, como desenhos, atividades escritas e trabalhos manuais, os quais constituíram o

corpus de análise deste estudo. Esses instrumentos possibilitaram acompanhar o processo de participação, envolvimento e expressão dos estudantes ao longo das atividades propostas.

A metodologia adotada articula prática pedagógica e reflexão teórica, compreendendo a formação docente como um processo que se constrói na relação entre teoria e prática, especialmente no contexto da atuação em sala de aula.

Organizamos a análise das atividades a partir da observação dos processos de participação dos estudantes, bem como das aprendizagens evidenciadas em suas produções e interações durante os encontros. Nesse sentido, buscamos identificar de que forma as práticas desenvolvidas contribuíram para a valorização da identidade dos estudantes, para o fortalecimento de uma perspectiva de educação antirracista e para a formação docente no âmbito do PIBID.

4 O PIBID E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

As práticas pedagógicas desenvolvidas com a turma do 5º ano do Ensino Fundamental foram organizadas por meio de sequências didáticas, elaboradas a partir do plano de ação *Eu sou porque nós somos: reflexões sobre identidade, respeito e convivência na escola*. De acordo com Zabala (1998), as sequências didáticas constituem um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas entre si, planejadas para alcançar determinados objetivos educacionais. Nesse sentido, as atividades foram organizadas de forma progressiva, considerando as etapas de planejamento, desenvolvimento e avaliação.

O referido plano de ação estava vinculado ao subprojeto de Pedagogia do PIBID-UFAL, intitulado *Práticas Interdisciplinares e Inovadoras de Leitura e Escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a Diversidade e Inclusão Social*. Baseamos as intervenções em um diagnóstico inicial da turma, que evidenciou a necessidade de trabalhar questões relacionadas às relações étnico-raciais, considerando situações de baixa autoestima e de reprodução de estigmas entre os estudantes. Nesse contexto, planejamos as sequências didáticas com o objetivo de promover o reconhecimento das identidades, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade, articulando práticas de leitura, oralidade, produção escrita e atividades

artísticas. A seguir, apresentamos e analisamos as principais sequências desenvolvidas.

A sequência didática 1, intitulada *Compreendendo a diversidade*, teve como objetivo identificar as compreensões dos estudantes acerca do conceito de diversidade em seus diferentes aspectos: étnico-raciais, culturais, socioeconômicos, religiosos e físicos. Organizamos a atividade por meio de uma acolhida com uso de imagens, leitura compartilhada e produção oral e escrita. Inicialmente, observamos que os estudantes restringiam o conceito de diversidade à aparência física; no entanto, ao longo das intervenções, ampliaram sua compreensão, incluindo dimensões culturais e sociais. As estratégias de mediação e diálogo favoreceram o engajamento da turma, e os resultados evidenciaram avanços na construção conceitual e na expressão de ideias, embora tenha sido necessário retomar alguns aspectos discutidos durante os encontros para fortalecer a compreensão dos estudantes acerca da diversidade.

A sequência didática 2, intitulada *Identidade, pertencimento e autodeclaração*, teve como objetivo promover reflexões sobre identidade, pertencimento e relações étnico-raciais, articulando discussões acerca da formação da população brasileira e do reconhecimento das diferenças. Iniciamos a proposta a partir da questão norteadora: "Será que todos nós somos iguais?", mobilizando os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a diversidade humana.

Em seguida, realizamos uma contextualização histórica acerca da formação da população brasileira, abordando a presença de povos brancos, negros, indígenas e amarelos. Como atividade prática, os estudantes construíram avatares utilizando partes do corpo impressas e recortadas, representando características físicas e identitárias, os quais foram colados no caderno juntamente com o minitexto *Quem sou eu?*, no qual descreveram gostos, preferências e características pessoais. A atividade favoreceu reflexões sobre identidade, pertencimento e valorização das diferenças entre os estudantes.

A sequência didática 3, intitulada *Abayomi: ancestralidade, identidade e resistência*, teve como objetivo valorizar a cultura afro-brasileira por meio da confecção das bonecas Abayomi. Iniciamos a atividade com uma contextualização histórica e cultural, seguida da produção manual. Os estudantes demonstraram interesse e envolvimento, evidenciando a eficácia da articulação entre prática artística e conteúdo cultural. Como resultado, observamos o fortalecimento da valorização da

cultura negra e da participação ativa, ainda que a atividade tenha exigido uma reorganização do tempo e um acompanhamento individual mais intenso do que o previsto inicialmente.

A sequência didática 4, intitulada *Máscaras africanas: arte, cultura e identidade*, teve como objetivo ampliar o conhecimento sobre a diversidade cultural africana, explorando o caráter simbólico das máscaras. Nessa proposta, articulamos exposição teórica e produção artística, promovendo a criatividade, o trabalho coletivo e a reflexão sobre identidade. Os estudantes demonstraram engajamento e interesse, e os resultados indicaram ampliação do repertório cultural e maior valorização das diferenças, embora tenhamos precisado oferecer apoio pedagógico para aprofundar algumas discussões.

Por fim, a sequência didática 5, intitulada *Socialização e valorização das aprendizagens*, correspondeu ao momento de culminância das atividades, por meio da exposição dos trabalhos à comunidade escolar. Esse momento possibilitou o desenvolvimento da oralidade, da autonomia e do protagonismo dos estudantes, evidenciando a consolidação das aprendizagens. A apresentação das produções demonstrou que os estudantes foram capazes de compreender e comunicar aspectos relacionados à diversidade étnico-racial, fortalecendo sua autoestima e valorizando suas identidades.

Para fins de análise, optamos por detalhar as sequências didáticas 1 e 2, buscando compreender o desenvolvimento de cada ação didática, a participação dos estudantes e nossas percepções, bem como as das demais PIBIDIANAS e dos demais PIBIDIANOS envolvidos em sua construção e execução. A escolha dessas sequências ocorreu com base em três critérios: o maior envolvimento de atividades de leitura e escrita; a representatividade das ações para a turma no que se refere às discussões sobre as relações étnico-raciais; e a maior disponibilidade de registros pedagógicos, incluindo produções escritas e registros fotográficos, possibilitando uma análise mais aprofundada das experiências vivenciadas e das aprendizagens construídas ao longo das intervenções.

Quadro 1 - Síntese das sequências didáticas desenvolvidas.

Sequência	Objetivos	Procedimentos e materiais didáticos	Avaliação
Sequência 1 – Compreendendo a diversidade	Compreender o conceito de diversidade em seus diferentes aspectos (étnico-racial, cultural, socioeconômico, religioso e físico); identificar informações explícitas e implícitas em textos curtos; produzir texto opinativo sobre respeito à diversidade.	Acolhida com perguntas geradoras sobre diferenças; apresentação do conceito de diversidade com imagens impressas e projetadas; leitura compartilhada do texto <i>Diversidade</i> , de Tatiana Belinky; perguntas de compreensão textual; atividade de ortografia por meio de ditado relâmpago; produção de minitexto opinativo sobre a importância do respeito à diversidade. Recursos: texto impresso, imagens, quadro e piloto/projetor.	Participação nas discussões; respostas às perguntas de compreensão; desempenho na atividade ortográfica; produção escrita considerando clareza das ideias, adequação ao gênero e aspectos ortográficos.
Sequência 2 – Identidade, pertencimento e autodeclaração	Refletir sobre identidade, pertencimento e autodeclaração étnico-racial; reconhecer a diversidade presente na formação da população brasileira; desenvolver a linguagem oral e escrita a partir de suas características e vivências sociais.	Roda de conversa mediada a partir da questão norteadora “ <i>Será que todos nós somos iguais?</i> ”; contextualização histórica sobre a formação da população brasileira (brancos, negros, indígenas e amarelos); atividade de construção de um avatar individual, utilizando partes do corpo impressas e recortadas (cabelo, olhos, boca, nariz, rosto, tronco, pernas e outros elementos físicos), possibilitando que cada estudante representasse suas características e realizasse sua autodeclaração; produção escrita do mini texto “ <i>Quem sou eu?</i> ”, abordando gostos, preferências e características pessoais, com colagem do avatar no caderno. Recursos: partes do corpo impressas e recortadas, cola, tesoura, folhas, caderno e materiais de escrita.	Participação nas discussões; envolvimento na construção do avatar; produção escrita do minitexto, considerando a expressão das identidades, coerência das ideias e participação nas reflexões sobre pertencimento e diversidade.

Fonte: A autora (2026).

4.1 Sequência didática 1 – Compreendendo a diversidade

A sequência didática *Compreendendo a diversidade* foi desenvolvida no dia 8 de setembro de 2025, com o objetivo de ampliar a compreensão dos estudantes acerca da diversidade em seus diferentes aspectos, especialmente no que se refere às relações étnico-raciais. Iniciamos a intervenção com perguntas norteadoras sobre diferenças e convivência, seguidas da apresentação de imagens e da leitura do texto *Diversidade*, de Tatiana Belinky (2018), promovendo momentos de oralidade, interpretação textual e reflexão coletiva.

No que se refere aos processos de leitura e escrita, a sequência envolveu momentos de interpretação textual, atividade de ortografia e produção de um minitexto opinativo sobre a importância do respeito à diversidade. Inicialmente, os estudantes realizaram uma leitura silenciosa do texto *Diversidade*, possibilitando um primeiro contato individual com a temática. Em seguida, realizamos uma leitura compartilhada, mediada pelos PIBIDIANOS, na qual a turma acompanhou coletivamente o texto, dialogando sobre as situações apresentadas e refletindo acerca das diferenças presentes no cotidiano escolar.

Inicialmente, parte dos estudantes demonstrou certa dificuldade em se envolver de maneira mais reflexiva com a temática, recorrendo a brincadeiras e comentários durante as discussões propostas. Tal comportamento parecia estar relacionado ao pouco contato prévio com debates sobre diversidade no contexto escolar, revelando que o tema ainda não fazia parte do cotidiano formativo da turma. Considerando tratar-se de uma turma marcada por diferentes perfis sociais, culturais e étnico-raciais, também observamos que tais diferenças, embora presentes no cotidiano dos estudantes, nem sempre eram reconhecidas de forma positiva ou valorizadas como parte da convivência escolar.

Durante os momentos de diálogo, percebemos uma compreensão ainda restrita sobre o conceito de diversidade. Um dos estudantes afirmou acreditar que “só existia a diversidade física, quando alguém é deficiente²”, demonstrando desconhecimento acerca das dimensões étnico-raciais, culturais, religiosas e sociais presentes no

² A palavra “deficiente” foi mantida por corresponder à fala literal da estudante. Entretanto, neste trabalho, adota-se a expressão “pessoa com deficiência”, por reconhecer a pessoa para além de sua deficiência, conforme terminologia adotada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e pela legislação brasileira (Brasil, 2015).

conceito (Estudante A, Diário de campo da autora, 08 set. 2025). Essa percepção inicial corrobora a importância da escola enquanto espaço de problematização das diferenças, como nos mostra Candau (2012):

Estamos como educadores e educadoras desafiados/as a promover processos de desconstrução e de desnaturalização de preconceitos e discriminações que impregnam, muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil, as relações sociais e educacionais que configuram os contextos em que vivemos. A naturalização é um componente que faz em grande parte invisível e especialmente complexa esta problemática (Candau, 2012, p. 246).

A reflexão proposta pela autora contribui para compreender a importância de práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes ampliar suas concepções sobre diversidade e reconhecer as diferentes formas de manifestação das identidades e das diferenças no contexto escolar.

Após a leitura, realizamos uma atividade de ortografia por meio de um ditado com palavras retiradas do próprio texto, estratégia escolhida por se tratar de uma prática já recorrente na rotina da turma e bem aceita pelos estudantes. Partimos, assim, de uma atividade com a qual os estudantes já demonstravam familiaridade e interesse, favorecendo maior engajamento no desenvolvimento da proposta. Posteriormente, os estudantes que desejaram participaram da correção coletiva, registrando, no quadro, as palavras escritas em seus cadernos, promovendo momentos de troca, participação e reflexão sobre a escrita.

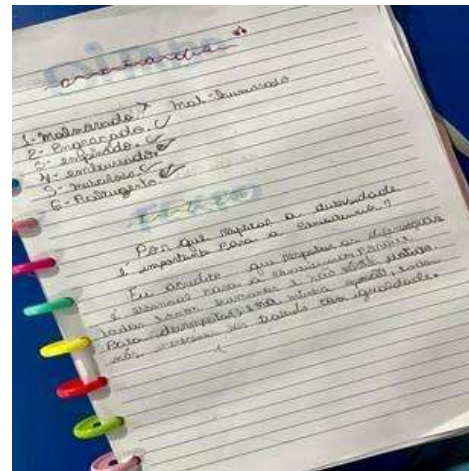
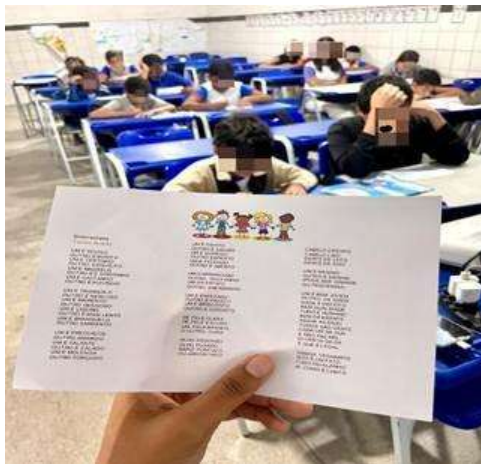
Ao longo da intervenção, entretanto, observamos maior envolvimento da turma com as discussões. A leitura compartilhada do texto, juntamente com as imagens e as rodas de conversa, favoreceu reflexões sobre as múltiplas formas de diversidade existentes, possibilitando que os estudantes ampliassem suas compreensões iniciais. Gradualmente, passaram a reconhecer que a diversidade não se restringia às diferenças físicas, mas também estava presente nos aspectos culturais, sociais e étnico-raciais, nos gostos e nos diferentes modos de viver, inclusive no contexto da própria turma, caracterizada por diferentes perfis e trajetórias.

Na etapa final da sequência, os estudantes produziram um minitexto opinativo a partir da questão norteadora: "Por que respeitar a diversidade é importante para a convivência?" Nesse momento, observamos dificuldades relacionadas à expressão escrita das opiniões, evidenciando pouca familiaridade com o gênero opinativo, além de dificuldades ortográficas recorrentes, aspecto também observado em outras disciplinas (Diário de campo da autora, 8 set. 2025). Apesar disso, percebemos, ao

final da sequência, indícios de ampliação conceitual sobre o significado da diversidade, evidenciando maior compreensão acerca das diferenças e da importância do respeito no contexto da convivência escolar.

Nesse sentido, a literatura assumiu papel mediador na construção das reflexões, corroborando as contribuições de Petit (2019), ao defender que a leitura possibilita acessar outras formas de existência e ampliar os modos de compreender o mundo. A experiência também reforça o papel da escola na valorização das diferenças e no enfrentamento de visões estereotipadas, evidenciando a relevância de práticas pedagógicas intencionais voltadas à educação para as relações étnico-raciais desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Figura 1 – Leitura compartilhada do texto Diversidade durante a sequência didática. **Figura 2** – Produção escrita de estudante sobre respeito à diversidade



Fonte: Acervo da autora (2025).

4.2 Sequência didática 2 – Identidade, pertencimento e autodeclaração

A sequência didática *Identidade, pertencimento e autodeclaração* foi desenvolvida no dia 29 de setembro de 2025, com o objetivo de promover reflexões acerca das relações étnico-raciais, da identidade e do pertencimento. Iniciamos a atividade com a questão norteadora: "Será que todos nós somos iguais?", seguida da exibição de um vídeo sobre a formação do povo brasileiro (Khan Academy Brasil, 2020), abordando a contribuição de povos brancos, negros, indígenas e amarelos para a constituição da sociedade brasileira.

Diferentemente da sequência anterior, observamos que os estudantes já demonstravam maior familiaridade com a temática, uma vez que discussões relacionadas à diversidade vinham sendo desenvolvidas nas intervenções anteriores, especialmente no que se refere ao conceito de diversidade e às diferenças sociais. Assim, a turma apresentou maior participação nas discussões iniciais, demonstrando um repertório mais amplo sobre o tema. Em resposta à questão norteadora proposta, um dos estudantes afirmou que sabia que as pessoas não eram iguais “porque cada um tem suas características”, evidenciando compreensões mais elaboradas acerca das diferenças individuais e coletivas (Diário de campo da autora, 29 set. 2025).

Para a realização dessa proposta, também foi necessário considerar a classificação de cor ou raça utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nas pesquisas do Instituto, a identificação étnico-racial ocorre por autodeclaração, isto é, cada pessoa informa como se reconhece entre as categorias branca, preta, parda, amarela ou indígena. Nesse sentido, as categorias preta e parda devem ser compreendidas como formas distintas de autodeclaração dentro da classificação oficial brasileira, não sendo definidas exclusivamente pela tonalidade da pele ou por traços físicos isolados. Assim, ao trabalhar a construção dos avatares e a autodeclaração, buscamos favorecer reflexões sobre identidade, pertencimento e as diferentes formas pelas quais os estudantes se percebem e se reconhecem.

Como atividade prática, propusemos a construção de avatares utilizando partes do corpo impressas e recortadas, como cabelos, olhos, narizes, bocas, troncos e diferentes tonalidades de pele, permitindo que os estudantes representassem características físicas com as quais se identificavam e refletissem sobre aspectos de suas identidades. A proposta despertou entusiasmo na turma, especialmente por se tratar de uma atividade que extrapolava práticas mais tradicionais, centradas na cópia e na escrita, geralmente predominantes na rotina escolar. Observamos maior engajamento dos estudantes, que demonstraram interesse em selecionar características que se aproximassem de sua aparência física.

Entretanto, o desenvolvimento da atividade também evidenciou desafios pedagógicos e organizacionais. No dia da intervenção, ocorreu uma mudança inesperada de sala e enfrentamos dificuldades na distribuição do material, situações que afetaram negativamente a dinâmica da aula. Foi necessário reorganizar a atividade para garantir maior fluidez ao seu desenvolvimento, evidenciando a

importância da flexibilidade e da constante reorganização do planejamento no cotidiano escolar.

Outro aspecto significativo observado durante a construção dos avatares relacionou-se à representação racial e ao processo de identificação dos estudantes com suas características físicas. Embora tenhamos buscado contemplar diferentes tonalidades de pele e traços físicos nos materiais impressos, alguns estudantes afirmaram não encontrar cores que correspondessem exatamente às suas características, buscando representações consideradas mais próximas de sua aparência.

Em alguns casos, observamos certa resistência à escolha de tonalidades mais escuras, mesmo quando estas correspondiam à pele dos estudantes, aspecto que pode ser compreendido à luz das discussões sobre identidade racial e representatividade, considerando os impactos históricos do racismo estrutural na construção da autoimagem de crianças negras.

Nesse sentido, Gomes (2003) destaca que a construção da identidade negra ocorre em meio às relações sociais e culturais, sendo atravessada pelas representações construídas sobre o corpo, a estética e o pertencimento racial no contexto escolar. Tal observação corrobora a necessidade de práticas pedagógicas intencionais voltadas ao fortalecimento da autoestima e à valorização da identidade étnico-racial desde a infância, além de reforçar a importância da formação de profissionais da educação para o tratamento e o enfrentamento dessa temática em sala de aula.

Na etapa seguinte, os estudantes produziram o minitexto *Quem sou eu e como me identifico*, no qual deveriam descrever aspectos relacionados à própria identidade. As produções apresentaram diferentes formas de compreensão acerca do conceito de identidade. Enquanto alguns estudantes elaboraram descrições predominantemente físicas, mencionando nome, idade, cor da pele, cabelo e olhos, outros ampliaram suas narrativas, incluindo características de personalidade, relações familiares, gostos pessoais e formas de se perceber no mundo. Essas diferenças evidenciam que a construção da identidade é compreendida pelos estudantes de maneiras distintas, não se limitando apenas à dimensão física, mas articulando aspectos sociais, afetivos e subjetivos.

Nesse sentido, a sequência didática favoreceu reflexões sobre identidade, pertencimento e reconhecimento das diferenças, possibilitando aos estudantes

perceberem-se como sujeitos singulares, mas também como integrantes de uma coletividade diversa. As discussões realizadas aproximam-se das contribuições de Candau (2012), ao defender uma perspectiva educativa comprometida com a valorização das diferenças culturais, o fortalecimento das identidades e os processos de empoderamento de sujeitos historicamente inferiorizados. Além disso, a atividade permitiu compreender que a construção da identidade é atravessada pelas vivências sociais, culturais e raciais dos estudantes, indicando a importância de experiências pedagógicas que promovam representatividade, pertencimento e valorização da diversidade no contexto escolar.

Figura 3 - Produção textual “Quem sou eu e como me identifico”.

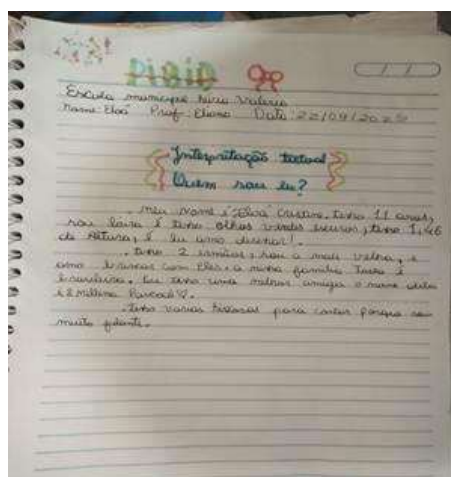
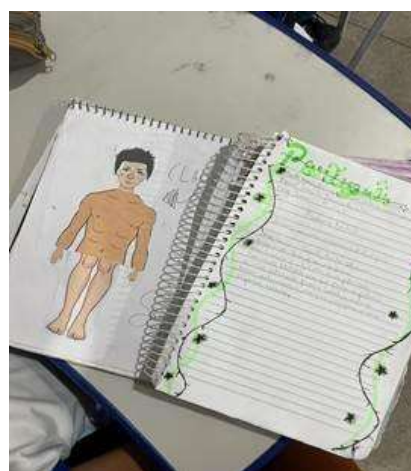


Figura 4 - Resultado da atividade de construção do avatar e produção textual identitária.



Fonte: Acervo da autora (2025).

No que se refere aos desafios enfrentados durante o desenvolvimento das sequências didáticas, destacam-se, principalmente, questões relacionadas ao tempo pedagógico e às condições estruturais da escola. Observamos que a rotina escolar estava fortemente direcionada à preparação dos estudantes para a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o que impactou a organização das intervenções, uma vez que priorizava conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática em uma perspectiva mais tradicional. Nesse contexto, a inserção de propostas voltadas à arte, à cultura e à educação para as relações étnico-raciais exigiu constante negociação e adaptação por parte do grupo.

Além disso, a escola encontrava-se em processo de reforma, o que ocasionava mudanças frequentes de sala e limitações no espaço físico, com salas pequenas e, em alguns casos, sem climatização. Tais condições influenciaram diretamente a dinâmica da turma, demandando estratégias de mediação mais constantes. Apesar desses desafios, realizamos as intervenções, o que evidenciou a importância da flexibilidade no planejamento pedagógico e da capacidade de adaptação às condições concretas do contexto escolar.

Além das limitações estruturais, observamos que as intervenções também mobilizaram valores, percepções e formas de convivência entre os estudantes. No início das atividades, algumas posturas revelavam compreensões limitadas sobre a diversidade, bem como a recorrência de comentários e brincadeiras de cunho racial relacionados ao tom de pele e às características fenotípicas.

Embora fossem frequentemente naturalizadas como humor no cotidiano da turma, compreendemos essas situações como manifestações de racismo recreativo, pois mobilizavam características raciais para constranger, inferiorizar e reforçar estereótipos sobre estudantes negros (Moreira, 2019). As discussões propostas ao longo das sequências favoreceram momentos de reflexão acerca do respeito às diferenças, do reconhecimento das identidades e da necessidade de não naturalizar essas práticas.

Nesse processo, percebemos mudanças graduais nas formas de participação e de posicionamento dos estudantes. Uma das alunas, que frequentemente era alvo de comentários e brincadeiras de cunho racial relacionados ao seu tom de pele mais retinto, demonstrou, ao longo das atividades, maior reconhecimento de si e passou a não aceitar determinados tipos de brincadeiras, evidenciando indícios de fortalecimento da autoestima e de valorização de sua identidade. Paralelamente, observamos a redução de comentários jocosos e de brincadeiras de cunho racial entre os colegas, ainda que de forma gradual, sinalizando maior sensibilização da turma em relação à temática trabalhada.

De modo geral, os resultados observados aproximam-se dos achados de Oliveira e Oliveira (2022), que identificaram que projetos voltados à cultura africana levam as crianças a “[...] manifestar suas respostas no reconhecimento de sua cor e origem afrodescendente, na valorização da influência das culturas africanas em seus hábitos cotidianos e no respeito à diversidade presente entre seus colegas” (Oliveira; Oliveira, 2022, p. 55).

No contexto analisado, esse movimento foi evidenciado, sobretudo, durante a exposição final do projeto, quando os estudantes assumiram papel de protagonismo, atuando como mediadores culturais ao compartilhar seus conhecimentos com outras turmas ao final do ano. De maneira surpreendente, estudantes que aparentavam menor envolvimento nas intervenções demonstraram capacidade de explicar os conceitos e as atividades desenvolvidas, enquanto estudantes mais tímidos conseguiram se expressar e participar da socialização das aprendizagens. As demais turmas também demonstraram interesse pelas apresentações, participando das discussões e interagindo com as produções expostas.

Do ponto de vista da formação docente, a experiência evidencia a importância de práticas curriculares descolonizadoras, como defendem Ponce e Ferrari (2022), ao afirmarem que a educação para as relações étnico-raciais deve se materializar em currículos que contemplem “práticas de reconhecimento e pertencimento dos sujeitos” (Ponce; Ferrari, 2022, p. 4).

Nesse sentido, o PIBID configurou-se como um espaço privilegiado de formação, ao possibilitar a vivência de metodologias que articulam teoria e prática, evidenciando que a educação para as relações étnico-raciais exige planejamento intencional, mediação cuidadosa e abertura ao diálogo, constituindo-se como um processo formativo tanto para os estudantes quanto para os docentes em formação.

Além disso, a experiência permitiu-nos refletir sobre como temáticas consideradas, muitas vezes, familiares no percurso formativo do futuro docente nem sempre fazem parte do cotidiano dos estudantes da educação básica. Isso indica, possivelmente, a necessidade de trazer para a formação continuada de professores no exercício da profissão a temática da educação para as relações étnico-raciais, possibilitando práticas pedagógicas contextualizadas e sensíveis às realidades vivenciadas nas escolas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscamos analisar como práticas pedagógicas voltadas à educação para as relações étnico-raciais, desenvolvidas no âmbito do PIBID e das quais participamos, contribuíram tanto para a valorização da identidade dos estudantes do Ensino Fundamental quanto para a formação docente das pibidianas e dos pibidianos envolvidos. As experiências vivenciadas com a turma do 5º ano

mostraram que a utilização de sequências didáticas, planejadas de forma intencional e articulada, favorece a compreensão de conceitos como diversidade, ancestralidade e respeito às diferenças, além de promover o protagonismo dos estudantes e o fortalecimento da autoestima.

Observamos que, ao vivenciar atividades voltadas à temática étnico-racial junto à turma, especialmente as sequências sobre diversidade e sobre identidade, pertencimento e autodeclaração, os estudantes ampliaram suas compreensões acerca das diferenças e desenvolveram atitudes de valorização da cultura afro-brasileira, das próprias identidades e da autoestima. O compartilhamento dos trabalhos com a comunidade escolar também favoreceu o protagonismo dos estudantes e a valorização das aprendizagens construídas ao longo das intervenções. Essas práticas aproximam-se das orientações da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004), que reforçam a necessidade de inserir, de forma contínua e significativa, essa temática nos currículos escolares.

Do ponto de vista da nossa formação docente, o PIBID revelou-se um espaço privilegiado para articular teoria e prática, permitindo-nos compreender que a construção de uma prática pedagógica antirracista exige busca constante por conhecimentos, reflexão, planejamento, mediação cuidadosa e abertura ao diálogo. A experiência contribuiu para consolidar nossa identidade profissional, comprometida com a justiça social e com a promoção de uma educação inclusiva e democrática.

Assim, compreendemos que iniciativas como esta são fundamentais para o enfrentamento do racismo e para a valorização da diversidade cultural no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, reafirmamos a importância de que programas de formação inicial, como o PIBID, continuem a oferecer oportunidades de vivências pedagógicas que sensibilizem futuros docentes para a construção de práticas educativas voltadas à equidade e ao respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS

AGLIARDI VERASTEGUI, B. A literatura infanto-juvenil e sua relevância na construção de uma educação antirracista nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Decifrar**, Manaus, v. 10, n. 20, p. 110–124, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/Decifrar/article/view/11148>. Acesso em: 30 set. 2025.

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BELINKY, T. **Diversidade**. Ilustrações de Gilles Eduar. 3. ed. São Paulo: FTD, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 003/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. DF: MEC, 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 jun. 2026.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 mai. 2026.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília, DF: CAPES, [s. d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 24 jun. 2026.

COSTA, E. G.; DAL FIOR, M. M. Traçando os fios: literatura para crianças e educação étnico-racial. *In*: NOGUEIRA, E. S.; BOTELHO, P. P. (orgs.). **O que pode a literatura na escola? Pesquisas e práticas em literatura e ensino**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2023. p. 79-96.

DOMINSCHEK, D. L.; ALVES, T. C. O PIBID como estratégia pedagógica na formação inicial docente. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 3, p. 624-644, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650626>. Acesso em: 3 jun. 2026.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/20595>. Acesso em: 5 jun. 2026.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>. Acesso em: 13 jun. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cor ou raça**. IBGE Educa, [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/2848-nosso-povo/19624-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 10 jun. 2026.

KHAN ACADEMY BRASIL. A formação do povo brasileiro. **YouTube**, 24 jul. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zv0lvb9mF-0>. Acesso em: 29 set. 2025.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

OLIVEIRA, B.; OLIVEIRA, J. Dimensões educacionais da equidade racial: um projeto interdisciplinar sobre relações étnico-raciais para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Arquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 11, n. 20, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67773>. Acesso em: 2 jun. 2026.

OLIVEIRA, M. C. P. Sequência didática: uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 6, edição especial, e099220, 2020. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/992>. Acesso em: 3 jun. 2026.

OMETTO, C. B. C. N.; DAIBELLO, C. O.; MOTTA, A. C. A. A leitura de literatura na constituição pessoal e profissional: o ambiente escolar como espaço privilegiado de mediações. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, e93236, 2025. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/93236>. Acesso em: 2 jun. 2026.

PEREIRA, C. R. D.; SANTOS, N. O. B. PIBID/Pedagogia: uma proposta de formação inicial de professores articulada à prática pedagógica na educação básica. **Revista Ensino & Pesquisa**, v. 13, n. 1, supl., p. 1-11, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/23594381.2015.13.2.498>. Acesso em: 20 mai. 2026.

PETIT, M. **A leitura**: uma prática cultural. São Paulo: Editora 34, 2019.

PONCE, B. J.; FERRARI, A. R. S. Educação para a superação do racismo no contexto de uma escola pública. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e2219390, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19390>. Acesso em: 15 mai. 2026.

SOUZA, I. M.; LOPES, B. E. M.; ALKMIM, J. O. Educação étnico-racial e a valorização da cultura afro-brasileira e africana nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Ciranda**, Montes Claros, v. 6, n. 1, p. 03–20, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/5568>. Acesso em: 2 mai. 2026.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.