



Relato de experiências decoloniais no PIBID Equidade

Carla Gabriela do Nascimento Dias ¹

Samily Islane da Silva ²

Jamili Bezerra de Freitas ³

Angela Maria Araújo Leite ⁴

RESUMO

Este relato descreve experiências vivenciadas no PIBID, a partir do subprojeto “PIBID Equidade - Quilombando: raízes ancestrais em espaços educativos”, desenvolvido em uma escola da rede pública de ensino, na cidade de Arapiraca - AL, com ênfase em uma turma do 4º ano. As atividades promovidas buscaram abordar uma educação antirracista e valorização das identidades negras. Para tanto foram abordados conteúdos que buscam promover a cultura afro-brasileira, (re)conhecer a história da escravização, compreender a (re)existência dos quilombos, divulgar a vida e luta de Zumbi dos Palmares, valorizar as tradições africanas e compreender a importância da ancestralidade desses povos para a sociedade brasileira, numa perspectiva decolonial. Os procedimentos metodológicos foram amparados em aulas dialogadas, rodas de conversa, vídeos educativos, contação de histórias, uso de filmes, como pilar de reflexão, e atividades práticas como brincadeiras de origem africana. A base teórico-metodológica trouxe princípios da educação para as relações étnico-raciais (Lei 10.639/03) e reflexões a partir de conceitos e intelectuais decoloniais. As intervenções buscaram fortalecer o vínculo dos estudantes com sua própria história e identidade, estimulando o pensamento crítico e o respeito à diversidade. Como resultados, observou-se o interesse dos alunos pelos temas desenvolvidos, maior participação nas atividades em sala e o reconhecimento da importância de valorizar a cultura negra no ambiente escolar. A experiência possibilitou a união entre teoria e prática, o amadurecimento profissional e pessoal dos ‘pibidianos’, além de reafirmar o papel transformador da educação na luta contra às desigualdades raciais e o racismo arraigado na sociedade brasileira. O subprojeto, que busca trazer as raízes ancestrais para os espaços educativos, ressignificou a prática docente e contribuiu para a construção de uma escola mais plural, equitativa e acolhedora.

Palavras-chave: Lei 10.639/03, Educação antirracista, Ancestralidade, Formação docente, Decolonialidade.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira carrega marcas profundas da colonialidade, expressas na marginalização dos saberes africanos e afro-brasileiros, na invisibilização da história de resistência dos povos negros e na persistência de práticas escolares que reproduzem o racismo estrutural no Brasil e no mundo. A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um marco

¹ Graduando do Curso de pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, carlacdn380@gmail.com;

² Graduando do Curso de pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, samily.silva.2021@alunos.uneal.edu.br;

³ Graduando do Curso de pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, Jamili_bezerra@hotmail.com;

⁴ Professor orientador: titulação, Faculdade Ciências - UF, angela.leite@uneal.edu.br.



na luta por uma educação comprometida com a equidade racial, ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares. Contudo, mais de vinte anos após sua aprovação, observa-se que sua implementação ainda enfrenta resistências, lacunas pedagógicas e limitações políticas, demandando um esforço contínuo de ressignificação curricular e formativa nas salas de aula (Santos; Santana; Santana, 2021; Costa; Pantoja; Abreu, 2021).

A perspectiva decolonial surge nesse cenário como instrumento crítico e epistemológico que possibilita tensionar a hegemonia do conhecimento eurocêntrico. Segundo Oliveira e Candau (2010), a pedagogia decolonial se ancora na interculturalidade crítica e no questionamento da modernidade colonial, propondo caminhos pedagógicos que dialoguem com as experiências de sujeitos historicamente silenciados. Essa abordagem converge com o projeto da educação antirracista, que busca não apenas combater o preconceito racial, mas também promover a valorização das identidades negras, das memórias coletivas e das práticas culturais de matriz africana, possibilitando uma aprendizagem significativa e emancipatória para os alunos (Reis; Calado, 2020).

Nesse contexto, a centralidade da identidade negra na formação escolar das crianças se torna um ponto crucial. Batista (2024) argumenta que a construção positiva do pertencimento étnico-racial é um direito garantido pela legislação, mas que só se efetiva mediante práticas pedagógicas consistentes, capazes de superar a tendência de concentrar o debate racial apenas em datas comemorativas e não como um debate diário. Seu estudo evidencia como a literatura infantil e os currículos podem se tornar espaços privilegiados para fortalecer a autoestima, o pertencimento e a ancestralidade das crianças negras. Ferreira (2025), por sua vez, demonstra que a literatura negro-afetiva, ao representar identidades negras em narrativas positivas, atua como dispositivo de resistência e afeto, promovendo letramento racial e consolidando a consciência identitária desde os primeiros contatos com a leitura.

Outra dimensão central diz respeito às práticas pedagógicas inovadoras e coletivas que emergem em diferentes territórios. A tese de Silva (2023) sobre o Coletivo Ação Zumbi exemplifica como a arte negra, em especial o teatro, pode se constituir um potente instrumento de educação antirracista e decolonial. O grupo, ao longo de duas décadas, tensionou currículos, promoveu a implementação da Lei 10.639/03 em escolas e contribuiu para romper com a invisibilidade das populações negras na história local, reafirmando a potência da cultura como espaço de resistência e (re)existência. Essa perspectiva se aproxima da proposta de Santos et al. (2025), que discutem as “raízes afrodiáspóricas” como fundamentos para descolonizar a educação pública e efetivar um ensino antirracista. Para os



autores, a valorização dos saberes ancestrais africanos e afro-brasileiros é condição indispensável para enfrentar o **racismo estrutural na escola** e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Os debates epistemológicos também ganham relevância ao problematizar o lugar do pensamento africano e afrodiáspórico no campo educacional. Alves (2024) defende que o pensamento negro, marcado pela ancestralidade, oralidade e corporeidade, não pode ser reduzido ao viés meramente político de enfrentamento ao racismo, mas deve ser reconhecido como horizonte epistêmico autônomo, capaz de propor novas formas de conceber conhecimento e humanidade. Essa leitura converge com Santana (2020), ao apresentar a proposta da educação afrocêntrica como um currículo decolonial desde a educação infantil, que desloca o eixo do conhecimento brancocêntrico e promove referências identitárias positivas para as crianças negras.

A articulação entre teoria e prática revela, portanto, que a efetividade da educação antirracista depende de um movimento coletivo que envolva a escola, a formação docente, a produção cultural e os movimentos sociais. Como destacam Costa, Pantoja e Abreu (2021), a prática pedagógica só será verdadeiramente decolonial se promover reflexões conjuntas, reconhecendo os efeitos do racismo sobre a identidade étnico-racial dos sujeitos e propondo alternativas para sua superação. Nessa mesma linha, Reis e Calado (2020) ressaltam que as vozes insurgentes e as práticas contracoloniais são elementos indispensáveis para o letramento racial crítico e para a construção de currículos que valorizem as histórias e culturas negras.

Diante desse panorama, este estudo assume como eixo central a reflexão sobre a educação antirracista em uma perspectiva decolonial, buscando valorizar as raízes afro-brasileiras e promover a construção de identidades negras positivas no espaço escolar. A experiência relatada no âmbito do subprojeto PIBID Equidade – Quilombando: raízes ancestrais em espaços educativos se insere nesse esforço, ao articular teoria e prática, ancestralidade e inovação pedagógica, reforçando a escola como espaço de transformação social e de luta contra as desigualdades raciais.

Diante disso, o presente estudo teve como objetivo relatar e refletir criticamente sobre as experiências pedagógicas desenvolvidas no subprojeto PIBID Equidade – Quilombando: raízes ancestrais em espaços educativos, descrevendo as práticas realizadas com estudantes do 4º ano, analisando suas contribuições para o fortalecimento da identidade negra, do pertencimento étnico-racial e do pensamento crítico, bem como para a valorização da cultura afro-brasileira e africana, além de discutir o papel do PIBID na formação inicial docente e os desafios e potencialidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no cotidiano escolar.

METODOLOGIA

O presente trabalho é de caráter básico e exploratório, fundamentado em uma abordagem qualitativa, e desenvolvido sob a forma de relato de experiência (RE) embasado em Mussi; Flores; Almeida, (2021). Buscando apresentar de forma crítica e reflexiva as práticas vivenciadas pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O campo de realização foi uma escola da rede pública municipal de Arapiraca – AL, em uma turma do 4º ano do ensino fundamental. Os sujeitos envolvidos foram os estudantes, a professora regente, a supervisora e os bolsistas do subprojeto “PIBID Equidade – Quilombando: raízes ancestrais em espaços educativos”.

As experiências narradas decorrem das observações, registros reflexivos e atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo do projeto, que contemplaram: aulas dialogadas, rodas de conversa, contação de histórias, exibição de vídeos e filmes, práticas lúdicas (brincadeiras de origem africana) e produções coletivas. Essas práticas foram inspiradas nos pressupostos da educação antirracista, da Lei nº 10.639/03 e do pensamento decolonial, com ênfase na valorização da ancestralidade africana e afro-brasileira.

Por se tratar de um relato de experiência que descreve atividades de caráter formativo e pedagógico, não houve a necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, visto que não foram coletados dados pessoais, sensíveis ou identificáveis dos estudantes, mas apenas descritas as vivências pedagógicas e reflexões dos pibidianos.

O embasamento teórico foi construído a partir de obras de referência sobre educação antirracista, decolonialidade, ancestralidade e identidade negra, consultadas em bases como SciELO, Google Acadêmico e Periódicos CAPES, priorizando artigos, livros, dissertações e documentos oficiais publicados entre 2003 (ano de promulgação da Lei 10.639/03) e 2025.

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação Antirracista e a Implementação da Lei 10.639/03

A educação brasileira, desde sua origem colonial, esteve alicerçada em pressupostos eurocêntricos que invisibilizaram a contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade nacional. Esse modelo de escolarização monocultural contribuiu para reforçar estereótipos e naturalizar desigualdades raciais que se estendem até o presente. Nesse



sentido, a Lei nº 10.639/2003 representou um marco histórico ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica, configurando-se como conquista da luta do movimento negro e como política pública de enfrentamento ao racismo no espaço escolar (Reis; Calado, 2020).

Ao introduzir essa obrigatoriedade, a legislação buscou corrigir uma lacuna histórica no currículo, marcada pela ausência de narrativas sobre as resistências negras, como os quilombos, e pela omissão da valorização da ancestralidade africana. Entretanto, passadas duas décadas de sua aprovação, a efetivação da lei ainda enfrenta entraves significativos, como a falta de formação inicial e continuada de professores, a carência de materiais didáticos adequados e a resistência de setores da comunidade escolar em reconhecer a centralidade da questão racial na educação (Batista, 2024; Costa; Pantoja; Abreu, 2021).

A educação antirracista, articulada à Lei nº 10.639/03, vai além da simples inclusão de conteúdos nos currículos. Trata-se de uma perspectiva pedagógica que questiona o racismo estrutural, promove o letramento racial crítico e contribui para a construção de identidades negras positivas. Nesse sentido, é fundamental compreender que o racismo não é apenas uma prática individual de preconceito, mas uma estrutura que organiza hierarquias sociais, produz desigualdades e influencia diretamente o desempenho escolar e a autoestima de crianças e jovens negros (Gomes, 2005; Cavalleiro, 2000).

Autores como Munanga (1999) e Gonzalez (1984) ressaltam que a valorização da cultura negra deve perpassar todas as áreas do conhecimento, rompendo com a tendência de restringir o debate racial a momentos pontuais, como o “Dia da Consciência Negra”. Nesse aspecto, a escola é chamada a assumir seu papel político e pedagógico, reconhecendo-se como espaço de disputa simbólica e de transformação social. A ausência dessa postura crítica perpetua uma educação monocultural que legitima a branquitude como referência universal de conhecimento e humanidade (Santana, 2020).

É importante destacar que os desafios da implementação da Lei nº 10.639/03 não se limitam ao âmbito legal ou curricular, mas também dizem respeito à formação docente. Muitos professores, formados em cursos que pouco discutem relações étnico-raciais, relatam dificuldades para trabalhar a temática em sala de aula. Por isso, investir em políticas de formação inicial e continuada que articulem teoria e prática se mostra essencial para que a educação antirracista seja efetivamente consolidada (Costa; Pantoja; Abreu, 2021). Além disso, experiências como a literatura negro-afetiva (Ferreira, 2025) e o uso de práticas culturais de matriz africana (Silva, 2023) apontam para caminhos metodológicos que podem enriquecer a prática pedagógica.

Assim, a implementação da Lei nº 10.639/03 deve ser entendida não apenas como cumprimento de uma exigência legal, mas como um projeto político-pedagógico de transformação social. Ao promover o reconhecimento da história e cultura afro-brasileira, a escola contribui para o fortalecimento da identidade negra, para a desconstrução de estigmas e para a construção de uma sociedade mais plural, equitativa e democrática. Nesse contexto, a educação antirracista se afirma como caminho necessário para romper com séculos de silenciamento e para consolidar práticas pedagógicas decoloniais que reconheçam a diversidade como fundamento da educação no Brasil (Reis; Calado, 2020; Alvez, 2024).

Perspectivas Decoloniais e a Valorização da Ancestralidade nos Espaços Educativos

A perspectiva decolonial surge como uma crítica radical à modernidade colonial, denunciando os processos históricos de exploração, epistemicídio e desumanização impostos aos povos africanos, indígenas e latino-americanos. Segundo Quijano (2010), a colonialidade do poder não se restringe ao período histórico da colonização, mas se prolonga até os dias atuais, organizando hierarquias raciais, econômicas e epistêmicas que colocam o modelo eurocêntrico como universal. A educação, nesse sentido, é um dos principais campos em que se perpetua a hegemonia do pensamento ocidental, tornando-se também espaço estratégico para sua contestação.

A pedagogia decolonial, como defendem Oliveira e Candau (2010), propõe a construção de práticas interculturais críticas, que não apenas toleram a diversidade, mas a reconhecem como fundamento para a produção de novos conhecimentos. Ao problematizar os currículos eurocentrados, a decolonialidade convoca a escola a se abrir para saberes outros, oriundos da ancestralidade africana, afro-brasileira e indígena, reconhecendo-os como legítimos e necessários na formação cidadã. Nesse sentido, a educação decolonial e antirracista se articulam, ambas comprometidas em transformar a escola em um espaço de resistência, emancipação e pluralidade epistêmica (Reis; Calado, 2020).

A ancestralidade, compreendida como vínculo entre passado, presente e futuro, constitui um dos pilares da pedagogia afrocentrada. Como destaca Santana (2020), o afrocentramento desloca o eixo do conhecimento brancocêntrico e afirma cosmovisões que valorizam a oralidade, a corporeidade e a espiritualidade africana como fundamentos pedagógicos. Essa perspectiva rompe com a visão da criança negra como “outra” em relação ao padrão branco universal e possibilita que ela se reconheça como sujeito histórico e produtor de conhecimento. Ao mesmo tempo, promove um currículo plural para todos os estudantes, independentemente de sua origem étnico-racial.

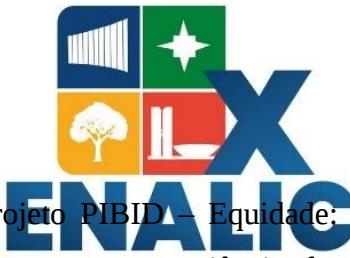
Alves (2024) reforça essa discussão ao argumentar que os horizontes epistêmicos da educação antirracista não devem ser reduzidos apenas ao enfrentamento do racismo, mas precisam afirmar o pensamento negro como campo autônomo de produção teórica. A centralidade da ancestralidade e da experiência diáspórica, nesse contexto, não é apenas uma estratégia de resistência, mas uma proposta epistemológica que amplia os modos de pensar, sentir e viver a educação. Essa concepção de conhecimento enraizada na experiência negra se mostra fundamental para a construção de currículos que acolham a diversidade e rompam com a monocultura eurocêntrica.

Exemplos concretos desse movimento podem ser observados em práticas pedagógicas vinculadas à arte, à literatura e à cultura afro-brasileira. A pesquisa de Silva (2023) sobre o Coletivo Ação Zumbi demonstra como o teatro negro, ao incorporar narrativas da história e cultura afro-brasileira, atua como instrumento de educação decolonial, capaz de provocar reflexão crítica e fortalecer identidades negras em espaços escolares. De forma semelhante, Ferreira (2025) destaca o papel da literatura negro-afetiva como recurso pedagógico que conjuga resistência e afeto, contribuindo para o letramento racial e para a construção de uma autoimagem positiva entre crianças e jovens.

A valorização da ancestralidade também dialoga diretamente com a formação docente. Santos et al. (2025) defendem que descolonizar a educação pública implica reconhecer a centralidade das raízes afrodiáspóricas como matriz pedagógica, o que exige que professores em formação sejam sensibilizados e capacitados para atuar em uma perspectiva crítica, equitativa e antirracista. Nesse processo, programas como o PIBID assumem relevância por articular teoria e prática, possibilitando que futuros docentes experimentem metodologias inovadoras que rompem com o eurocentrismo e promovem práticas educativas mais plurais.

Portanto, as perspectivas decoloniais e a valorização da ancestralidade constituem eixos indissociáveis para a efetivação de uma educação antirracista. Ao colocar os saberes afro-brasileiros e africanos no centro do processo educativo, não se trata apenas de reparar uma dívida histórica, mas de reconfigurar os fundamentos epistemológicos da escola. A ancestralidade, como potência formativa, torna-se um instrumento de (re)existência e de criação de novos horizontes, reafirmando a escola como espaço de justiça social, diversidade cultural e emancipação humana.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



A participação no subprojeto PIBID – Equidade: Quilombando raízes ancestrais em espaços educativos proporcionou uma experiência formativa significativa para todos os participantes, unindo teoria e prática na construção de uma educação comprometida com a valorização da cultura afro-brasileira e o enfrentamento do racismo estrutural. As atividades realizadas na Escola de Ensino Fundamental Voluntária Maria das Neves possibilitaram vivências pedagógicas voltadas à promoção da equidade racial, à sensibilização cultural e à valorização das identidades negras.

Durante as observações e regências, foi possível perceber o interesse e o envolvimento dos alunos nas temáticas propostas. As aulas sobre cultura africana, escravidão, quilombos e Zumbi dos Palmares despertaram curiosidade, reflexão e respeito entre os estudantes. O uso de recursos audiovisuais, músicas, poemas e rodas de conversa mostrou-se eficaz na construção de aprendizagens significativas, pois aproximou os conteúdos históricos da realidade cotidiana das crianças.

Além disso, as discussões em sala contribuíram para o desenvolvimento de valores como empatia, solidariedade e reconhecimento das diferenças como parte da riqueza cultural do Brasil. Os resultados obtidos demonstraram que a abordagem antirracista, quando trabalhada de maneira lúdica e contextualizada, favorece o engajamento e a formação crítica dos alunos. Muitos demonstraram compreender a importância de respeitar a diversidade e valorizar as contribuições do povo negro na formação da sociedade brasileira.

Observou-se, também, o fortalecimento da autonomia e da oralidade das crianças, que se mostraram participativas e reflexivas durante as atividades. Do ponto de vista da formação docente, a experiência contribuiu para o amadurecimento profissional e pessoal da bolsista, ampliando sua compreensão sobre o papel social do professor.

A prática em sala de aula evidenciou a necessidade de planejamento colaborativo, sensibilidade pedagógica e adaptação das metodologias de acordo com o perfil da turma. A atuação em parceria com a professora supervisora e os demais pibidianos permitiu trocas enriquecedoras e o desenvolvimento de um olhar mais crítico sobre a prática educativa. Outro aspecto relevante foi a consolidação da articulação entre universidade e escola.

O diálogo constante entre os saberes acadêmicos e os saberes da prática promoveu reflexões sobre a efetividade das políticas públicas educacionais, especialmente no que se refere à implementação da Lei 10.639/03. Essa interação contribuiu para a construção de uma prática docente mais consciente, ética e comprometida com a transformação social. Assim, pode-se afirmar que a experiência no PIBID não apenas fortaleceu a formação inicial docente, mas também reafirmou a importância de uma educação antirracista e inclusiva. O subprojeto



“Quilombando raízes ancestrais” mostrou-se uma prática potente de resgate cultural, valorização da história afro-brasileira e de promoção da equidade nos espaços educativos.

Figura 1 – Reunião de planejamento com a equipe PIBID.



Esse momento de planejamento coletivo entre os bolsistas do subprojeto *PIBID Equidade – Quilombando raízes ancestrais em espaços educativos* e a supervisora da escola. Esse encontro teve como objetivo alinhar as propostas didáticas e discutir as abordagens metodológicas que seriam aplicadas nas turmas do Ensino Fundamental. As reuniões de planejamento foram fundamentais para garantir a coerência entre teoria e prática, além de possibilitar a troca de saberes e o fortalecimento do trabalho colaborativo. O diálogo constante entre os participantes reafirmou a importância da parceria entre universidade e escola como espaço de formação docente crítica e reflexiva.

Figura 2 – Regência em sala de aula abordando cultura africana.





Nesse momento de regência conduzido pelos pibidianos com a turma do 4º ano, em que o tema central foi a *cultura dos povos africanos*. A atividade buscou apresentar aos estudantes a diversidade cultural do continente africano, destacando elementos como danças, músicas, vestimentas, culinária e tradições. Por meio de vídeos, imagens e rodas de conversa, os alunos foram estimulados a reconhecer a presença e influência da cultura africana no cotidiano brasileiro. A atividade despertou curiosidade e valorização da herança afro-brasileira, contribuindo para o combate a estereótipos e para o fortalecimento de identidades positivas.

Figura 3 – Momento de contação de história.



A fotografia registra uma atividade de contação de história desenvolvida em conjunto com a professora supervisora. A proposta tinha como objetivo incentivar o hábito da leitura e ampliar o repertório literário das crianças, por meio da biografia de Monteiro Lobato e da reflexão sobre a importância dos livros e da imaginação. Além disso, a contação de histórias funcionou como instrumento lúdico para trabalhar valores como respeito, solidariedade e empatia. O momento promoveu encantamento e participação ativa dos alunos, reafirmando o papel da literatura como ferramenta de aprendizagem e formação cidadã.

Figura 4 – Atividade sobre Zumbi dos Palmares e os Quilombos.



Nesta imagem, os pibidianos conduzem uma aula sobre a história de Zumbi dos Palmares e a importância dos quilombos como espaços de resistência e liberdade. A atividade articulou vídeos educativos, debates e registros escritos, buscando aproximar os alunos da história local especialmente pela relevância de Palmares para o estado de Alagoas. Durante a discussão, as crianças demonstraram interesse e orgulho em conhecer a trajetória de Zumbi, compreendendo seu papel como símbolo de luta contra a escravidão e o racismo. Essa vivência fortaleceu o sentimento de pertencimento e estimulou a reflexão sobre as lutas por igualdade racial.

Figura 5 – Roda de conversa com os alunos.



A imagem apresenta um momento de diálogo e reflexão coletiva, no qual os estudantes compartilham suas percepções sobre as atividades realizadas ao longo do projeto. A roda de conversa, enquanto prática pedagógica democrática, permitiu que os alunos expressassem



opiniões, dúvidas e aprendizagens, fortalecendo a escuta ativa e o respeito mútuo. Essa metodologia contribuiu para desenvolver a oralidade, a argumentação e a consciência crítica das crianças, além de reforçar a importância da participação ativa no processo educativo.

Figura 6 – Produção dos alunos grafismos indígenas e africanos.



Figura 7 – Produção dos alunos grafismos indígenas e africanos.



Nas figuras 6 e 7, observa-se a exposição das produções artísticas realizadas pelos alunos, inspiradas em grafismos indígenas e africanos. A proposta teve como finalidade integrar arte e cultura, valorizando a estética e a simbologia desses povos como expressão de identidade e ancestralidade. Durante a atividade, os alunos puderam experimentar cores, formas e significados, desenvolvendo a criatividade e o respeito às diferenças culturais. O resultado revelou o envolvimento das crianças e a compreensão da arte como instrumento de preservação da memória e valorização da diversidade étnico-racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O subprojeto *PIBID – Equidade: Quilombando raízes ancestrais em espaços educativos* reafirmou a importância da escola como espaço de resistência, valorização cultural e transformação social. As práticas desenvolvidas no âmbito do projeto possibilitaram o diálogo entre teoria e prática, aproximando os saberes acadêmicos da realidade da educação básica e promovendo uma formação docente sensível, crítica e comprometida com a justiça social.

A experiência evidenciou que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, conforme previsto na Lei nº 10.639/03, deve ir além da inserção pontual de conteúdos, constituindo-se como eixo estruturante de uma educação antirracista e decolonial. As atividades realizadas — como rodas de conversa, contação de histórias, produções artísticas e o uso de recursos audiovisuais — mostraram-se fundamentais para despertar o interesse dos alunos e fortalecer o reconhecimento das identidades negras no espaço escolar.

Os resultados alcançados indicam que a abordagem de temas ligados à ancestralidade e às raízes africanas favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e o fortalecimento da autoestima dos estudantes, ao mesmo tempo em que promove o respeito à diversidade e o enfrentamento do racismo. Para os pibidianos, a vivência na escola possibilitou o amadurecimento profissional e pessoal, fortalecendo o compromisso ético-político com uma educação inclusiva e transformadora.

Por fim, o subprojeto reafirma o papel do PIBID como política pública essencial para a formação inicial de professores, ao proporcionar vivências pedagógicas concretas, baseadas em práticas colaborativas e reflexivas. “Quilombando saberes” significou (re)conhecer a força da ancestralidade como fonte de sabedoria e resistência, reafirmando que uma educação verdadeiramente equitativa nasce do encontro entre memória, identidade e compromisso social.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à **Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)** e ao **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)** por vivenciar essas experiências tão significativas na prática docente, que contribuíram para meu crescimento pessoal e profissional na docência.

Minha gratidão também à **coordenação e supervisão do subprojeto PIBID Equidade – Quilombando: raízes ancestrais em espaços educativos**, pela orientação e incentivo durante todo o processo de escrita.

agradeço a **escola parceira, à gestão escolar, aos professores** e, especialmente, aos **alunos e alunas da turma do 4º ano**, que participaram com entusiasmo e curiosidade de cada atividade proposta.

Agradeço também aos meus **colegas pibidianos**, pela parceria, amizade e troca de saberes que tornaram essa caminhada mais leve e enriquecedora

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. F. Horizontes epistêmicos da educação antirracista: uma ressignificação ontológica do fazer, do ser e do pensar. **REFLEXUS – Revista Semestral de Teologia e Ciências das Religiões**, n. 2, 2024.
- BATISTA, R. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A IDENTIDADE NEGRA DAS CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE UBERLÂNDIA-MG. Dissertação, Mestrado Profissional em Educação, Universidade de Uberaba, Uberlândia, Minas Gerais, 2024.
- FERREIRA, A. S. **IDENTIDADE, RESISTÊNCIA E AFETO**: representações decoloniais na literatura negro afetiva. Monografia, graduação em biblioteconomia, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.
- COSTA, D. S.; PANTOJA, R. C.; ABREU, W. F. RELAÇÕES ETNICO-RACIAS: O PENSAMENTO DECOLONIAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 14, n. 1, jan./abr. 2021.
- MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Revista práticas educacionais*, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.
- OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. PEDAGOGIA DECOLONIAL E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E INTERCULTURAL NO BRASIL. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, 2010.
- REIS, D. S.; CALADO, M. G. Diálogos possíveis entre educação antirracista e decolonial: vozes insurgentes, pedagogias críticas e a Lei 10.639/03. *Cadernos do Aplicação*, v. 33, n. 2, 2020.
- SANTANA, J. S. Educação Afrocêntrica: um currículo decolonial e antirracista na educação infantil. *Educação Sem Distância*, Rio de Janeiro, n.2, dez. 2020.
- SANTOS, A. N. S. dos; MOURA, D. L. de O.; JÚNIOR, W. B.; SOUSA, T. S. R.; FONCESA, E. F. da; BEZERRA, M. A. C.; SOUSA, A. S. de; TAUMATURGO, A. C. da S.; SILVA, A. M. R. da; OLIVEIRA, C. R. de; GONÇALVES, A. S.; GUIMARÃES, B. A.;



GUIMARÃES, D. A.; FRANCO, C. M. da S. M.; SANTOS, D. M. de C. RAÍZES AFRODIASPÓRICAS – DESCOLONIZANDO A EDUCAÇÃO PÚBLICA POR UM ENSINO ANTIRRACISTA NA LEI 10.639/2003. **ARACÊ** , [S. l.], v. 7, n. 2, p. 8985–9016, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-258.

SANTOS, V. C. B.; SANTANA, W. S. de; SANTANA, D. M. S. **PARA QUÊ, POR QUE E COMO APRENDER? A promoção de uma aprendizagem significativa a partir de uma educação decolonial e antirracista na Educação Básica.** (Anais) Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, v. xv, n. 1, 2021.

SILVA, J. A. **Coletivo Ação Zumbi** – Uma história de (re)existência e inspiração para uma educação antirracista e decolonial. Tese, doutorado em educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

