

O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO E O ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

Anna Carrollina Dias Ripardo¹
Andrea Abreu Astigarraga²

Resumo: Esta pesquisa diz respeito à ação pedagógica tematizada pelo Pequeno Príncipe Preto como um recurso de valorização da dimensão étnico-racial da criança, concretizada nos estágios supervisionados com crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú. O objetivo de pesquisa é apontar caminhos de aprendizagem da docência a partir da educação antirracista. A metodologia foi de abordagem qualitativa (Lüdke; André, 2022), com o dispositivo da prática pedagógica relacionada à Metáfora da Árvore (Lima, 2009). Os resultados obtidos são o entrelaçamento das identidades negras e da ancestralidade na docência antirracista, através de intervenções que conectaram as crianças à cultura afrobrasileira. Em síntese, as identidades negras foram nutridas pela simbologia das baobás na história do Pequeno Príncipe Preto, na qual o “eu-baobá” constitui-se na coletividade, na história e no protagonismo da negritude na conjuntura social.

Palavras-chave: Estágio de Docência; Educação Antirracista; Criança; Pequeno Príncipe Preto; Diversidade Cultural.

THE BLACK LITTLE PRINCE AND THE TEACHING INTERNSHIP FROM AN ANTI-RACIST PERSPECTIVE

Abstract: This research concerns pedagogical action themed by Black Little Prince as a resource for valuing the ethnic-racial dimension of the child, concretized in supervised internships with children in Preschool and children in Elementary School, in the Pedagogy program at Acaraú Valley State University. The research objective is to point out learning pathways for teaching based on the anti-racist education. The methodology was a qualitative approach (Lüdke; André, 2022), with the pedagogical practice's device related to the Tree Metaphor (Lima, 2009). The results obtained are the intertwining of black identities and ancestry in anti-racist teaching through interventions that connected children to afro-brazilian culture. In summary, black identities were

¹ Estudante do 8º período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto) Biográficas - GEPAS. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2120-0569>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7114094540743634>. E-mail: carollripardo@gmail.com.

² Pós-Doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2010). Atualmente é Professora Associada na Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas (Auto) Biográficas - GEPAS. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9614-1999>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6355941154537341>. E-mail: astigarragaandrea@yahoo.com.

nurtured by the baobab's symbolism in the story of Black Little Prince, in which the self-baobab constitutes himself in the collectivity, history and blackness's protagonism in the social conjuncture.

Keywords: Teaching Internship; Anti-racist Education; Child; Black Little Prince; Cultural Diversity.

EL PEQUEÑO PRÍNCIPE NEGRO Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES DESDE UNA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

Resumen: Esta investigación se refiere a la acción pedagógica tematizada por El Principito Negro como un recurso para valorizar la dimensión étnico-racial del niño, concretada en las prácticas supervisadas con niños de Educación Infantil y Educación Básica, en el curso de Pedagogía de la Universidad Estatal Vale do Acaraú. El objetivo de la investigación es señalar caminos de aprendizaje de la docencia a partir de la educación antirracista. La metodología fue de enfoque cualitativo (Lüdke; André, 2022), con el dispositivo de la práctica pedagógica relacionada con la Metáfora del Árbol (Lima, 2009). Los resultados obtenidos son el entrelazamiento de las identidades negras y la ancestralidad en la enseñanza antirracista, a través de intervenciones que conectaron a los niños con la cultura afrobrasileña. En resumen, las identidades negras se nutrieron de la simbología de los baobabs en la historia del Pequeño Príncipe Negro, en la que el «yo-baobá» se constituye en la colectividad, en la historia y en el protagonismo de la negritud en el contexto social.

Palabras clave: Prácticas docentes; Educación antirracista; Niños; Pequeño Príncipe Negro; Diversidad cultural.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa diz respeito à experiência de ação pedagógica tematizada pelo Pequeno Príncipe Preto como um recurso de valorização da dimensão étnico-racial da criança, concretizada em momento formativo de estágios supervisionados com crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, no 6º e 7º períodos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA-CE), nos períodos de 2024.2 e 2025.1. Os locais da pesquisa foram um Centro de Educação Infantil (CEI) e uma Escola de Ensino Fundamental no interior do Ceará, respectivamente construída junto de vinte crianças do Infantil IV, na faixa etária de quatro anos, que frequentam o CEI no turno

vespertino, e 25 crianças do 3º ano, com oito anos de idade, que frequentam a escola no turno matutino.

A formação por meio dos estágios contemplou a diversidade cultural na infância, suscitando a reflexão das crianças em torno da ancestralidade, das histórias de vida, das famílias e da comunidade, bem como reflexões sobre a contribuição africana na conjuntura brasileira. A ação pedagógica englobou jogo afrobrasileiro e outras atividades, que além da conexão com a ancestralidade, exercitaram a psicomotricidade da criança de quatro anos e trabalharam com as crianças de oito anos os conteúdos de história africana no território nacional e geografia dos quilombos no Brasil, em respeito aos seus processos identitários.

A questão de pesquisa consiste em “Como posso construir meu eu docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, potencializando as identidades étnicas das crianças no processo ensino-aprendizagem?”. À luz dessa inquietação, o objetivo geral vai ao encontro de apontar caminhos de aprendizagem da docência a partir da educação antirracista. Desta feita, o processo formativo de estágio se firmou na ação pedagógica que valoriza a criança em suas narrativas e a ancestralidade como herança histórica e cultural, na perspectiva da educação antirracista, que, segundo Munanga (2005), acontece por meio do combate ao racismo estrutural e defesa da equidade racial na educação, reconhecendo o papel da cultura africana na conjuntura social, descolonizando as formulações simbólicas da realidade e promovendo a inclusão racial ao preocupar-se com a autoestima e identidade dos estudantes negros.

METODOLOGIA

A metodologia desta pesquisa é de abordagem qualitativa em educação, com base em Lüdke e André (2022), focalizando essa experiência de Estágio na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, em diálogo com as crianças. Nesse ínterim, o grupo de crianças de quatro anos de idade e o grupo de oito anos de

idade participaram das atividades que propus nas salas de aula, compartilhando seus hábitos em suas comunidades e nas instituições escolares, bem como suas compreensões acerca de suas próprias vivências e interações nesses contextos.

Para a concretização da pesquisa, foi utilizado o instrumento de coleta de dados da observação sistemática, dividida em três partes, conforme o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Observação Sistemática

1	Planejamento	Delimitação do objeto de estudo e da configuração espaço-temporal, sendo estes a experiência de Estágio na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, no recorte temporal de 2024.2 e 2025.1. Definição da duração das observações de 50 horas em cada etapa de ensino. Preparo material e intelectual para esse processo (Patton, 1980 <i>Apud</i> Lüdke; André, 2022), correspondendo a instrumentais para preenchimento das informações, na sala de atividades das crianças e nos demais espaços, incluindo diário de campo, com reflexão sobre a realidade educativa mediada pelos estudos de Lima (2008) e Lima (2009), que tratam da aprendizagem da docência na formação inicial.
2	Método de Observação	Observador como participante, no qual minha identidade como pesquisadora e os objetivos do estudo foram revelados aos grupos desde o início, em uma postura ética e respeitosa de pesquisa, onde o período de permanência em campo durou cerca de 2 meses em cada escola.

3	Conteúdo das Observações	Jornada infantil, como as crianças são organizadas, momentos de recreação, espaço da sala de aula, metodologias docentes, recursos pedagógicos e dinâmicas do processo ensino-aprendizagem, registradas as observações por fotos, vídeos e pela escrita, simultânea à observação, prezando pela acuidade observacional, levando em conta o caráter falível da memória, registrando também minhas reflexões diante do conteúdo observado.
---	---------------------------------	--

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Após as etapas acima descritas, efetivei as ações pedagógicas junto das crianças na sala do Infantil IV e na sala do 3º ano, compostas por rodas de diálogo a partir da apresentação do Pequeno Príncipe Preto, através da qual as crianças compartilharam suas narrativas. A análise dos dados se materializou ao serem relacionados com as bases teóricas da pesquisa, a saber: Jacques d'Adesky (1997), Gomes (2002), Munanga (2005), Oliveira (2023), Rodrigues e Pereira (2021), Sousa (2022) e Cordeiro (2023).

Quanto aos aspectos éticos da pesquisa, os nomes de crianças - 20 da Educação Infantil e 25 do Ensino Fundamental - foram ocultados ou substituídos por pseudônimos, enquanto os nomes das duas instituições, da rede de ensino e das professoras não foram revelados. O processo de adesão desses estabelecimentos de educação passou pelo crivo da Secretaria de Educação. As diretoras assinaram o Termo de Compromisso de Estágio Obrigatório, documento que firma a cooperação entre a escola e a UVA, no que se refere ao desenvolvimento dos estágios supervisionados como requisito para a graduação.

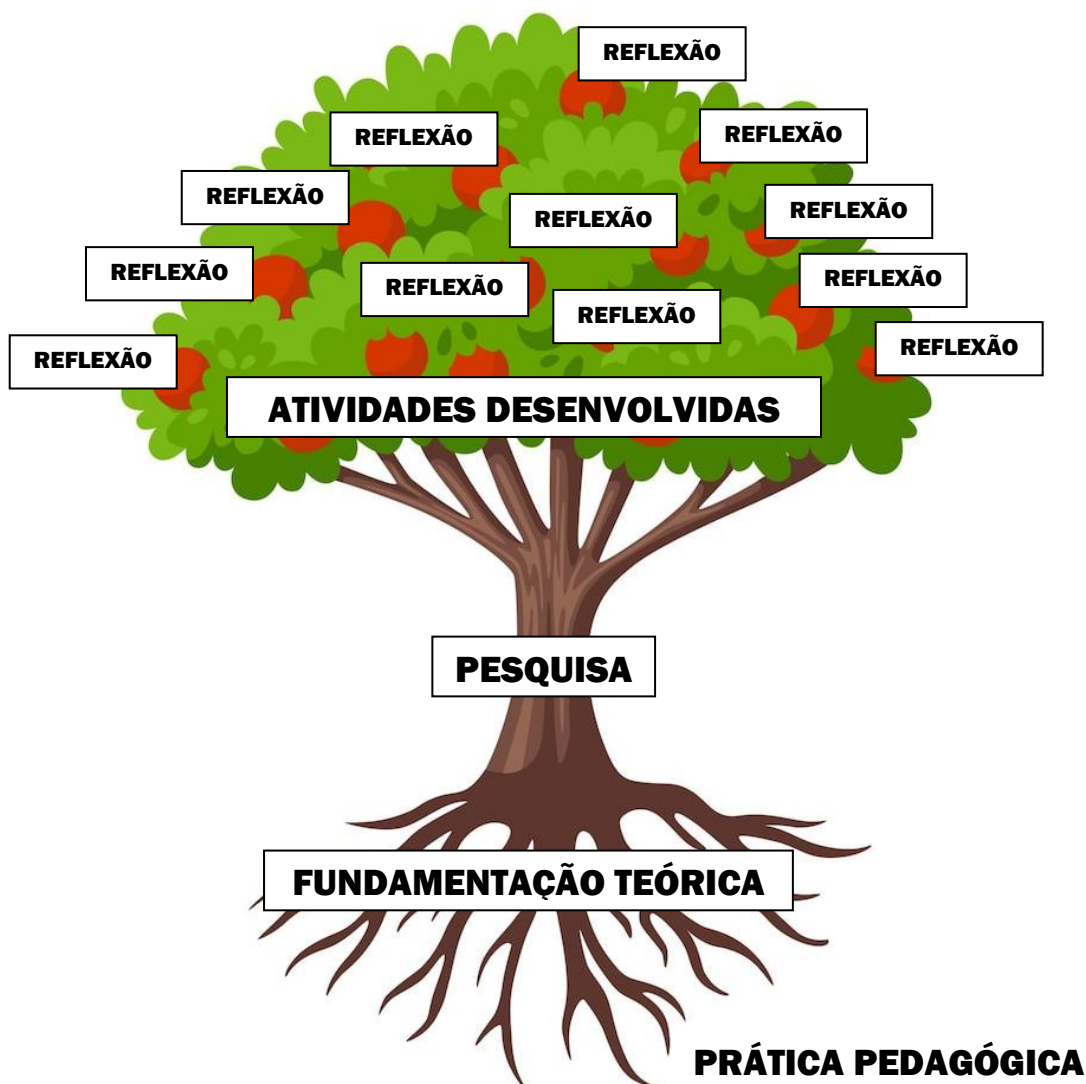
Os critérios de escolha da turma na Educação Infantil foram: 1. a idade pré-escolar das crianças, em etapa de desenvolvimento favorável à elaboração e ao compartilhamento das narrativas orais; 2. não pertencer ao Infantil V, devido ao processo intensificado de avaliação externa nessa etapa de ensino, podendo comprometer as atividades de estágio; 3. perfil da professora titular da turma, que supervisiona ações de programa de iniciação à docência vinculado à UVA.

Por sua vez, no Ensino Fundamental, o critério de escolha da turma foi:

1. funcionamento no turno matutino, pois o município de localização registra maiores temperaturas e níveis mais baixos de umidade do ar no período da tarde, comprometendo as aprendizagens, visto que a escola não possui infraestrutura adequada para garantir o conforto térmico de professores e alunos;
2. pertencer à etapa de ensino do 3º ano, levando em conta que os anos 2º e 5º são focos para as avaliações externas, o 4º ano é destinado à preparação para o 5º e o 1º ano se fixa na alfabetização, também sendo encarado pela escola como uma corrida para a fase anual seguinte, acarretando no desvio do propósito do estágio, que é, em sua essência, a aprendizagem da docência.

A prática pedagógica no curso de licenciatura é representada nesta experiência pela Metáfora da Árvore de Lima (2009), na qual as raízes simbolizam a fundamentação teórica usada para pensar a prática docente, o tronco simboliza a pesquisa, os galhos e as folhas representam as atividades efetivamente desenvolvidas, e os frutos são as reflexões tecidas durante o processo. Todos esses elementos compõem a formação docente e a identidade profissional no curso de licenciatura, de acordo com a Figura 1, abaixo:

Figura 1 - Metáfora da Árvore (Lima, 2009)



Fonte: elaborada pela autora (2025)

Segundo Lima (2009), a teoria fundamenta a prática e a prática dá novos sentidos à teoria, pois a prática docente está situada de modo concreto em um contexto histórico e é passível de realização e materialização, devendo converter-se, em articulação com a teoria, em uma práxis pedagógica. Esta nada mais é do que uma prática educativa reflexiva, que dialoga com questões como: “Quem é o professor que vai orientar sua prática? Qual é o papel dele? É um professor-pesquisador? É um profissional reflexivo? Pode ser caracterizado como intelectual? Quais habilidades esse professor tem?”.

Essas perguntas trazem luz, nomeadamente, à questão do estágio como uma atividade de pesquisa e de aprendizagem de uma docência reflexiva, apoiada no conhecimento científico sobre a educação, a pedagogia e os contextos sociais, históricos, políticos e econômicos que atravessam a atividade humana de educar. Nos textos de Lima (2009) e Lima (2008), a prática docente foi destacada como um eixo temático que media formadores, formandos e professores da educação básica, em uma troca dinâmica de saberes, tal como nesta experiência.

Nesse processo formativo, para estudantes de pedagogia, é imprescindível desenvolver e utilizar as habilidades de problematização da realidade na instituição escolar, dentro e fora da sala de referência, com base na observação e na compreensão de que existe uma relação de aprendizagem nas interações interpessoais que se estabelecem durante o percurso. Nesse ínterim, a professora titular da turma desempenhou papel decisivo na mediação entre mim, estagiária, e o grupo de crianças, auxiliando em todos os aspectos, oferecendo sugestões e colocando opiniões favoráveis ao desdobramento da prática pedagógica, visto sua ampla experiência e seu profundo conhecimento da turma e das metodologias de ensino-aprendizagem.

No que se refere à observação e à relação com a professora da sala, vale levantar o questionamento: “Será que o professor não pensa diferente sobre a prática que ele está realizando? Será que a opinião dele é ouvida?”. Isto abre um leque de investigação para as dinâmicas de poder, sujeição e silenciamento que ocorrem dentro dos ambientes da educação básica, fazendo pensar caminhos para a produção do conhecimento baseada na experiência de ação.

Sobre o ensino, a prática pedagógica e a formação de professores, Lima (2008) faz um convite à reflexão pedagógica sobre o contexto e suas múltiplas influências, dentre elas, uma mudança estrutural na sociedade com o advento da globalização, e com ela, a ressignificação da educação e do papel do professor. Nessa perspectiva, a autora faz repensar a docência como uma responsabilidade de estar constantemente em aprendizagem e reinvenção, em face das mudanças recorrentes da vida pessoal e profissional.

IDENTIDADES ÉTNICA E NEGRA, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E ANCESTRALIDADE

Segundo Jacques d'Adesky (1997), a identidade étnica é composta por uma identidade coletiva de um grupo étnico,

cujos membros possuem, a seus próprios olhos e diante dos outros, uma identidade distinta, enraizada na consciência de uma história ou de uma origem comum. Esse fato de consciência tem por base os dados objetivos de uma língua, de uma raça ou de uma religião comum, às vezes um território, instituições ou traços culturais comuns (Abou, 1931, p. 32 *Apud* d'Adesky, 1997, p. 38).

Para Gomes (2002), a construção da identidade negra, assim como de outras identidades, passa pelo processo de reconhecimento descrito acima. Nesse sentido, a autora entende a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural permeada por densidades, conflitos e diálogos. Conforme seu pensamento, a educação e a identidade negra são dois processos densos, erigidos pelos sujeitos sociais ao decorrer da história nas relações sociais e culturais, ambos articulados entre o individual e o social, o passado e o presente, incorporando e sendo incorporados à dinâmica do particular e do universal.

Como espaço formal de educação, a escola influencia na construção da identidade negra, podendo valorizar as diferenças das pessoas negras ou estigmatizar, discriminar, segregar e negar essas diferenças. Nesse prisma, a escola pode ser reconhecida como um lugar complexo para as alteridades, levando em consideração que a identidade negra também se constrói no percurso escolar, recebendo interferências pelo modo como as semelhanças e diferenças são tratadas na instituição. É pertinente mencionar que o negro não é a oposição do branco, e sim, estes são dois grupos étnicos distintos que devem coexistir na sociedade e em suas instituições, sem que se estabeleça a dominação de um sobre o outro (Gomes, 2022).

É contributiva a colocação de Gomes (2002) que diferencia o escolar do pedagógico, destacando que, em diversas ocasiões, a escola enquanto instituição não funciona a partir da perspectiva pedagógica em suas decisões e tratamentos, discriminando os alunos negros em **salas especiais** com a pseudojustificativa dos maus resultados ou dos comportamentos julgados inadequados, alegando ser uma **coincidência** o fato de boa parte dos alunos que compõem essas turmas serem alunos negros.

Nesse cenário, é correto afirmar que a escola é racista ao realizar na prática a segregação do negro e não zelar pelo fortalecimento de sua identidade nos conteúdos, materiais didáticos e nas propostas pedagógicas, fazendo-se urgente a concretização de uma educação antirracista, que, com base nos estudos de Munanga (2005), pode ser definida como um conjunto de ações pedagógicas de combate ao racismo estrutural e promoção da equidade racial na educação, valorizando a contribuição da cultura africana na formação de nossa conjuntura social, ao descolonizar o pensamento, propiciar a identificação étnico-racial individual e coletiva, o letramento racial, a inclusão, e ao zelar pela autoestima dos estudantes negros.

É expressão de uma educação antirracista o trabalho pedagógico que envolve a ancestralidade, que por sua vez, “significa traçar a linha temporal dos valores que ao longo dos séculos nos alimentam” (Oliveira, 2023, p. 111), tendo resistido nas fendas do poder hegemônico as práticas culturais negras, apesar da invisibilidade imposta a elas na história brasileira. Destarte, tal resistência se faz em entender a força ancestral da negritude e reconhecê-la na vida comunitária. Para o teórico, a ancestralidade se espalha como categoria analítica, dando forma à interpretação da vida do negro no Brasil. Sendo legítima pela força da tradição, a ancestralidade é um símbolo das manifestações culturais negras, corporificando a identidade que se relaciona com a tradição advinda da África.

Através da ancestralidade, firma-se o compromisso com a memória coletiva e a história da comunidade negra, o que não é interessante apenas para os alunos com fenótipos de herança africana, mas também para os

estudantes pertencentes a outros grupos étnicos, principalmente os brancos, que desde cedo tiveram suas estruturas psíquicas afetadas pelo ensino do preconceito racial. Em acréscimo, essa memória não pertence apenas aos negros, mas a toda a sociedade, tendo se construído de modo intrínseco à conjunção sociocultural brasileira, mesmo que a conscientização acerca das marcas africanas na nossa cultura cotidiana, venha continuamente sofrendo ataques por parte da escola racista (Oliveira, 2023).

O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO: RAÇA E IDENTIDADE

De acordo com Rodrigues e Pereira (2021), “O Pequeno Príncipe Preto”, de Rodrigo França, é uma releitura da obra clássica de Saint-Exupéry escrita em 1943, onde “o protagonista da história é um menino negro que astutamente suscita questões de afeto, amor-próprio e autoestima de crianças negras, trabalhando também com o resgate de sua ancestralidade africana e a valorização de suas origens” (Rodrigues; Pereira, 2021, p. 16).

No início da história, o personagem aparece em seu planeta acompanhado da Baobá, árvore que, para ele, representa a sabedoria, sendo tratada como uma pessoa mais velha da família, que carrega consigo os tesouros da história e os conhecimentos ancestrais (Rodrigues; Pereira, 2021). Para os autores, o Pequeno Príncipe Preto é uma criança, que como qualquer outra, faz perguntas, expõe suas dúvidas e pensa ativamente sobre a realidade em que está inserido, colocando em questão o lápis **cor de pele** que não representa a cor de sua pele, descrita por ele como sendo da cor de chocolate, de café quentinho, da cor de solo molhado, assim como não representa tantos outros tons de pele que existem.

Em vários momentos na obra, o personagem enfatiza suas características físicas e seus traços como motivos de orgulho, falando de seus olhos, sua boca, seu nariz, seu cabelo, com propriedade e como parte importante da sua identidade, apropriando-se do termo **preto** e **negro**, que foram ressignificados pelo movimento negro, tomados de volta, depois de serem amplamente

utilizados pela branquitude como uma maneira pejorativa de referir-se às pessoas que carregam esses traços (Rodrigues; Pereira, 2021).

No livro de Rodrigo França, o Pequeno Príncipe Preto traz para o universo infantil vários termos oriundos da cultura africana, como *erês*, *Oxum*, *Orum*, *Olorun kosi pure*, e a filosofia que é central nesta obra, denominada “*Ubuntu*”, que significa “nós por nós”. O autor não se inibe ao falar de raça e identidade em linguagem apropriada para a infância, o que representa uma literatura potencializadora do diálogo sobre esses temas com as crianças, envolvendo a escola e a família. Na história, França mantém os elementos-chave da obra original, no entanto, ressignifica o sentido das baobás, representando-as no enredo a partir da relação desta árvore com a cultura africana (Rodrigues; Pereira, 2021).

Também, a obra é extremamente relevante na educação, no que diz respeito à conscientização acerca da diversidade a partir da perspectiva de africanidade, principalmente para a primeira fase da vida, conduzindo os pequenos ao reconhecimento de si, através das histórias e filosofias não-hegemônicas e da possibilidade de entenderem-se em contraste com o outro, muitas vezes a imagem desse outro imposta socialmente como padrão, como regra, o que torna imprescindível a valorização das particularidades e singularidades humanas nas histórias contadas para crianças (Rodrigues; Pereira, 2021).

O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO: EU-BAOBÁ EM EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Na ação pedagógica na Educação Infantil, realizei a contação da história do Pequeno Príncipe Preto (França, 2020). Em sequência à contação desta história, a roda de diálogo foi estruturada em torno de perguntas sobre as famílias das crianças, suas comunidades e o significado de ancestralidade, na qual as crianças revelaram que existem pessoas negras que são referências nos espaços comunitários em que habitam, sendo algumas do grupo familiar das crianças e outras moradoras dos bairros em que residem, destacando-se a partir

do exercício de suas profissões, por lutas coletivas ou pela popularidade dentro da comunidade.

Angélica narrou que sua mãe, uma mulher negra, tem um estúdio para desenhar sobrancelhas, e que gosta muito de estar nesse lugar vendo a mãe realizar suas atividades profissionais, o que para ela, é um motivo de grande admiração. Helen trouxe a narrativa sobre uma senhora negra que cozinha para toda a comunidade e suas comidas são apreciadas por todos, que consideram seus pratos muito saborosos. Helen diz que, quando crescer, quer cozinhar tão bem quanto esta senhora e compartilhar refeições como ela faz.

Mateus completou que há muito tempo, sua rua tinha o chão de terra, mas seu avô, que ele descreve como preto, parecido com o Pequeno Príncipe Preto, reuniu algumas pessoas em frente à igreja do bairro para conseguir que as ruas fossem asfaltadas, e graças a isso, a realidade do local hoje é outra. Outras crianças narraram histórias de familiares negros que conhecem pelos porta-retratos da sala, na casa dos avós. Os saberes compartilhados pelas crianças na roda de diálogo permitiram a construção coletiva do conhecimento sobre a história de suas famílias na comunidade, com ênfase para a contribuição de negros e negras na composição da identidade do grupo.

Participar da produção de conhecimentos como esse não é comum na educação básica, pois, segundo Sousa (2022), os conhecimentos curriculares da escola não estão alinhados com uma educação antirracista, já que o cotidiano da sala de aula não se comunica com esta luta. Mesmo depois das leis que rompem com o eurocentrismo, a exemplo da Lei Nº 10.639/2003, não se consolidaram práticas docentes que fizessem uma releitura negra da história do Brasil e dos conhecimentos escolares.

Ao contrário, tiveram continuadas as versões históricas centradas na figura da Princesa Isabel, apagando o protagonismo dos negros, que ainda são entendidos até hoje como escravos, em condição natural de escravidão, não como escravizados, em condição histórica de escravização forçada pelas mãos dos europeus. Além disso, para o autor, a história brasileira passa pela Europa,

mas não passa pela África, pois nas narrativas hegemônicas há um apagamento da contribuição africana na formação do país.

Ainda, após a promulgação da Lei Nº 10.639/2003, existe um entendimento geral de que a implementação da educação na perspectiva antirracista é responsabilidade dos docentes negros e negras, essa visão rasa limitando e condicionando a realidade negra, sendo expressão de uma discriminação racial que seifa o desenvolvimento das crianças racializadas no ambiente escolar. Por esse motivo, Sousa (2022) sublinha a necessidade de que as identidades negras dentro da escola se reafirmem e se reconstruam. É com essa finalidade que o autor ressignifica seu mundo por meio da obra literária “O Pequeno Príncipe Preto” (França, 2020 *Apud* Sousa, 2022), incentivando a Educação das Relações Étnico-Raciais, salientando que a construção das identidades é um processo contínuo que necessita ser nutrido.

Em etapa seguinte, as crianças colaram as próprias fotos no desenho da Baobá, afixado na parede da sala, ao som da música **A Baobá** (O Pequeno Príncipe Preto, 2020), que carrega em sua letra os ensinamentos da baobá sobre **quem eu sou**, os caminhos da vida, o amor e a força de seu povo. Dessa forma, a imagem da árvore africana foi produzida pelas crianças através do rosto de cada uma em sua copa, representando seus frutos, sua descendência e sua herança. Após, as crianças participaram do jogo afro-brasileiro Petrolina x Juazeiro.

Acerca dessa atividade, o pensador formula uma simbologia em torno das baobás, onde ele se refere ao “eu-baobá” como alguém que constrói a si mesmo dentro da coletividade. Nesse sentido, as baobás são entendidas como “árvores que personificam o sentido da ancestralidade e do pertencimento para os povos africanos” (Sousa, 2022, p. 58). Portanto, segundo o teórico, para o enraizamento da educação antirracista, é imprescindível se desviar do que ele chama de uma “história única” contada pelos colonizadores sobre o povo negro, buscando práticas de docência que propiciem a jovens e pequenos escolares narrarem suas histórias, de suas famílias e de suas comunidades, em uma lógica plural e contra-hegemônica.

Através das narrativas, a turma demonstrou que o significado de ancestralidade, tal como na história do Pequeno Príncipe Preto, se baseia na compreensão de um **eu** construído a partir daqueles que vieram antes, eles mesmos e suas comunidades possuindo um passado, uma história, fazendo deles o que são hoje, exprimindo suas identidades étnicas ao sublinhar que essa história é constituída pelo protagonismo de pessoas negras, assim, a formação do **eu** pode ser entendida como o **eu-baobá** erigido a partir da história coletiva e da ancestralidade.

No 3º ano do Ensino Fundamental, com as crianças de oito anos de idade, também realizei a contação da história do Pequeno Príncipe Preto, em roda. Depois, reproduzi a música **A Baobá** (O Pequeno Príncipe Preto, 2020) e ministrei uma roda de diálogo sobre o que significa ancestralidade, perguntando às crianças se elas acham que existe um pouco de África no Brasil, e se sim, onde é possível encontrá-la no cotidiano. Semelhante aos alunos da Educação Infantil, elas construíram o conceito de ancestralidade como descendência, demonstrando compreender que seus traços e características corporais e culturais vêm de uma herança do passado. Sobre a presença de África no Brasil, mencionaram algumas comidas, a capoeira, a cor da pele brasileira, comparando-a às cores de pele de outros países, e o cabelo crespo. Nesse processo de percepção de si e do todo, também foi possível às crianças do Ensino Fundamental construírem o **eu-baobá** na ancestralidade negra e coletiva.

Após a roda, organizei a dinâmica de adivinhação em circuito de balões **Geografia dos Quilombos no Brasil**: de três em três, as crianças percorreram um circuito de balões numerados, espalhados pela sala, e os estouraram com os pés e com as mãos. A cada balão estourado, uma criança por vez foi lendo o papel que havia no interior deste, contendo perguntas e opções de respostas sobre a geografia dos quilombos no Brasil, onde escolheu a resposta que ela imaginara se adequar àquela pergunta. Para descobrir se acertou, ela estourou o balão de número indicado no verso do papel, que continha a resposta verdadeira. Ao final, todas as crianças ganharam um doce afro-brasileiro.

Sobre esta experiência, posso destacar que a consciência das crianças acerca da herança africana no Brasil ainda é pouco ampliada na escola, pois muitos termos relativos a esta temática eram estranhos a elas, e, na escola, notei a ausência de projetos e ações pedagógicas que conectam os pequenos brasileiros a este patrimônio histórico-cultural em específico.

Para romper com este ciclo de apagamento, o conteúdo trabalhado no 3º ano contemplou as disciplinas de geografia e história, no que diz respeito à geografia dos quilombos no Brasil e à história afrobrasileira. Sobre esse assunto, convém destacar que a presença dos povos africanos no Brasil teve início a partir do processo violento de importação forçada de cunho escravista baseada no projeto colonialista-europeu de ascensão. Assim, as organizações espaciais africanas no Brasil foram se formando em formatos de quilombos. “Quilombo é um abasileiramento da palavra *kilombo*, de origem banto, do Kimbundu, que quer dizer arraial ou acampamento” (Moura, 1981, p. 335 *Apud* Cordeiro, 2023, p. 46). Portanto, esta palavra significa uma forma organizativa própria dos seres humanos trazidos de África. É um fenômeno que não conhece limites nem fronteiras e está presente na memória atual dos afrobrasileiros (Cordeiro, 2023).

Os africanos escravizados precisaram se organizar em quilombos para lutar contra a escravização forçada. Nas Américas, onde existia o escravismo, se desenvolveu a necessidade de emancipação e resistência do sistema escravista europeu, através da formação de comunidades negras (quilombos), e não apenas no Brasil. O quilombo mais famoso do período escravista é o Quilombo dos Palmares (Pernambuco), localizado na Serra da Barriga, atualmente pertencente ao estado de Alagoas. Na época de seu funcionamento, o território da Serra da Barriga pertencia à Capitania de Pernambuco.

O Estado brasileiro declarou guerra a Palmares para manter o sistema escravista funcionando e evitar que mais africanos vivessem em liberdade. Para se defenderem, os quilombolas aperfeiçoaram suas táticas espaciais, estabeleceram alianças com indígenas, desmobilizando caravanas que eram enviadas para atacá-los. As suas forças militares eram tamanhas, que em

diversas ocasiões, Dom Pedro II tentou negociar com os palmarinos, no período de cerca de 100 anos de ataques holandeses e portugueses ao Quilombo dos Palmares (Cordeiro, 2023).

Ainda hoje, existem comunidades remanescentes de quilombos no Brasil, conhecidas como comunidades quilombolas. Os quilombos fizeram e fazem parte do espaço geográfico brasileiro, conformando territorialidades próprias e apresentando grande riqueza e diversidade cultural e ambiental. Por isso, são considerados territórios de extrema importância, principalmente para a população afrobrasileira (Cordeiro, 2023).

Diante da imensa contribuição desses povos na nossa cultura e formação nacional, fez-se imprescindível trabalhar o referido conteúdo na escola pública de crianças, considerando que, muitas vezes, acessar a história do Brasil, que retrata a potência do povo negro, é negado a elas todos os dias, o que reflete diretamente nas imagens que constroem acerca das pessoas negras vivendo em suas comunidades e seus territórios.

Outrossim, em ambos os espaços educativos, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, as crianças expressaram felicidade e encantamento pela história do Pequeno Príncipe Preto, pela filosofia afroafetiva *Ubuntu* e pelos valores presentes na literatura, a contação desta história como prática pedagógica, demonstrando contribuir de modo significativo para a construção descolonizada das subjetividades e das identidades negras na infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, este trabalho alcançou o objetivo de apontar caminhos de aprendizagem da docência no processo formativo de estágio, a partir da ação pedagógica de educação na perspectiva antirracista, valorizando a criança em suas narrativas e a ancestralidade como herança histórica e cultural, pois as contações da história do Pequeno Príncipe Preto, os diálogos sobre ancestralidade, o contato com os saberes da árvore africana sagrada e o trabalho em torno da história afrobrasileira fortaleceram as identidades negras

das crianças, possibilitando a elas construírem-se como o **eu-baobá**, particular e coletivo, passado e presente, ao relacionar esses elementos com suas narrativas, assim, concretizando a formação docente antirracista no percurso de estágio.

A experiência de pesquisa, exposta neste artigo científico, foi conduzida em torno da questão “Como posso construir meu eu docente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, potencializando as identidades étnicas das crianças no processo ensino-aprendizagem?”. Explorando esta questão, observou-se mediante a pesquisa que a formação da criança não acontece em uma perspectiva exclusivamente eurocêntrica de educação, que não considera a dimensão étnico-racial de ser criança, pois esta é fortalecida na mediação do processo ensino-aprendizagem quando oportunizado às crianças narrarem suas histórias, de suas famílias e de suas comunidades, tendo elas revelado as referências negras que possuem em seus microcosmos. Nesse sentido, as identidades negras puderam ser nutridas no interior do espaço escolar, em uma educação antirracista, que buscou ser alcançada pela simbologia construída em torno das baobás, na história do Pequeno Príncipe Preto, na qual o eu-baobá personifica o sentido de ancestralidade para os povos africanos, sendo constituído na coletividade, na história e na contribuição e protagonismo da negritude na conjuntura brasileira.

Lamentavelmente, observamos a negação da identidade negra dos sujeitos na infância, nos conteúdos e materiais que têm acesso nos diversos ambientes em que estão inseridos, levantando uma séria preocupação em relação à formação não-representativa das crianças negras, prejudicando, limitando e excluindo esse público, além de que os padrões sociais hegemônicos, impostos a todas as crianças desde muito cedo, vão moldando suas visões e subjetividades de uma maneira que não é favorável às posturas e aos comportamentos inclusivos na sociedade, dificultando o desenvolvimento por parte delas da cultura pertinente à superação do racismo estrutural.

No que se refere à minha aprendizagem da docência, esta foi consolidada nas relações que se estabeleceram no estágio na educação infantil, entre mim,

estagiária, as crianças e as professoras, através das trocas de experiências e de saberes, mediada pela ação pedagógica que engloba o ensino, a pesquisa e a extensão na construção da identidade docente no curso de licenciatura. Nesse processo, destaco o papel crucial das crianças, que me ensinaram sobre suas culturas e modos de aprender, bem como das professoras titulares, que possuem bagagem notável de conhecimento como pedagogas e docentes, sendo referências profissionais na área da educação.

REFERÊNCIAS

CORDEIRO, P. R. de O. Organizações Espaciais Africanas no Brasil. In: *Geografia da África e de seus Descendentes no Brasil*. Salvador: EDIFBA, 2023, p. 42-56.

D'ADESKY, J. *Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

FRANÇA, R. *O Pequeno Príncipe Preto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

GOMES, N. L. Educação e Identidade Negra. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, v. 9, p. 38-47, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 30 set. 2025.

LIMA, M. do S. L. Reflexões sobre o Estágio/Prática de Ensino na Formação de Professores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4015>. Acesso em: 5 mar. 2025.

_____. O Estágio nos Cursos de Licenciatura e a Metáfora da Árvore. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 1, n. 1, p. 45-48, 2009. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/44>. Acesso em: 05 mar. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022. 125p.

MUNANGA, K. (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2005. 206p.

OLIVEIRA, J. J. de. Ancestralidade e Afro-brasilidade. *Revista Mosaico*, v. 16, n. 1, p. 108-124, 2023. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/mosaico/article/view/9213>. Acesso em: 30 set. 2025.

O PEQUENO PRÍNCIPE PRETO. *A BAOBÁ - O Pequeno Príncipe Preto [CLYPE]*. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=czVQF1jFXPo>. Acesso em: 30 set. 2025.

RODRIGUES, W. H. de S.; PEREIRA, A. L. O Pequeno Príncipe Preto: (re)descobrimos a ancestralidade e o afeto na perspectiva da educação antirracista. *Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades*, v. 9, n. 2, p. 6-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/5377>. Acesso em: 30 set. 2025.

SOUSA, F. R. S. *Vivências do Eu-baobá em Educação Antirracista numa Escola Pública Municipal em Açailândia - Maranhão*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4536>. Acesso em: 30 set. 2025.

Recebido em: 03/12/2025
Aprovado em: 05/12/2025
Publicado em: 26/02/2026