

INTERAÇÃO COMUNICACIONAL NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES A PARTIR DE UMA PRÁXIS DECOLONIAL

COMMUNICATIONAL INTERACTION IN TEACHER EDUCATION BASED ON AFRICAN TALES

Solange Goulart de Souza ¹

Resumo: O presente trabalho analisa uma prática educativa formativa-interventiva, desenvolvida no componente curricular Linguagens, Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, em uma turma do terceiro ano do Curso de Magistério, no município de Florianópolis. Evidenciou-se, na percepção das educandas e nos documentos norteadores do curso o predomínio da literatura infantil eurocêntrica. Assim, foi proposto um trabalho com contos africanos. A problemática central da investigação consistiu em compreender como a leitura e o estudo de contos africanos podem favorecer uma prática pedagógica decolonizadora, rompendo visões homogêneas de mundo e promovendo novas formas de ler, ver e narrar a realidade. Os objetivos principais foram: (1) ampliar o repertório literário e cultural das educandas, valorizando narrativas africanas e afro-brasileiras; (2) articular literatura, paisagem, fauna e flora a saberes culturais e simbólicos diversos, em diálogo com o currículo da Educação Infantil; e (3) fortalecer uma formação docente crítica, criativa e comprometida com uma educação emancipadora e plural. A abordagem é qualitativa e ancora-se na perspectiva da pesquisa-formação. Os resultados evidenciaram que educandas ampliaram seu conhecimento sobre a temática e apontaram necessidade de mais cursos de formação sobre o tema.

Palavras-chave: Repertório literário. Educação Infantil. Magistério. Prática decolonizadora

Abstract:

This paper analyzes a formative-intervention educational praxis developed within the curricular component Languages, Listening, Speaking, Thinking, and Imagination in a third-year class of the Teacher Education Program in the municipality of Florianópolis.

¹ Mestre em Educação. Universidade do Estado de Santa Catarina nos Programa de Pós Graduação em Educação (UDESC-PPGE). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e suas Multidimensões-GEPDm/UFSC/CNPq.
e-mail: soleducador@gmail.com

From the perceptions of the female students and the guiding documents of the program, a predominance of Eurocentric children's literature was identified. Consequently, a pedagogical approach based on African tales was proposed. The central research problem sought to understand how the reading and study of African tales can foster a decolonizing pedagogical praxis, breaking with homogeneous worldviews and promoting new ways of reading, seeing, and narrating reality. The main objectives were: (1) to expand the students' literary and cultural repertoire by valuing African and Afro-Brazilian narratives; (2) to articulate literature, landscape, fauna, and flora with diverse cultural and symbolic forms of knowledge, in dialogue with the Early Childhood Education curriculum; and (3) to strengthen critical, creative teacher education committed to an emancipatory and plural education. The study adopted a qualitative approach grounded in the research-formation perspective. The results showed that the students expanded their knowledge of the topic and highlighted the need for more teacher education courses on this subject.

Keywords: Literary repertoire. Early Childhood Education. Teacher Education Program. Decolonizing praxis.

1 INTRODUÇÃO

A política nacional que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, conforme previsto na Lei nº 10.639/2003 e ampliado pela Lei nº 11.645/2008 para incluir as culturas indígenas, constitui um importante marco legal no enfrentamento ao racismo e na valorização da diversidade cultural no contexto educacional. Também foi instituída pela Portaria MEC nº 470, 14 de maio de 2024, a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), tem como objetivo a implementação de ações e programas voltados à superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo na educação brasileira, assim como à promoção da

política educacional para a população quilombola. Desse modo, a relevância de trabalhar os contos africanos na formação inicial de professores não se justifica apenas pelo cumprimento de uma exigência legal ou apenas trabalhar a diversidade cultural. Silva (2000) aponta que o termo diversidade e diferenças são trabalhadas de forma essencialista e como política de tolerância e respeito. Estes termos muitas vezes não são problematizados como questões sócio-histórico dessas culturas na práxis pedagógica. Neste horizonte, a práxis pedagógica, intercultural, ética e política de ampliar horizontes formativos e romper com a hegemonia de referências literárias eurocêntricas ainda é predominante nos currículos. Os contos africanos expressam saberes ancestrais, relações comunitárias, vínculos com a natureza. Quando a mediação do educador é ancorada na perspectiva decolonial, pode possibilitar a construção de um imaginário plural, essencial à práxis educativa docente desde a primeira etapa da educação infantil até as formações de educadores.

O documento norteador para formação de professores do Curso Normal em Nível Médio - Magistério (Santa Catarina, 2022) tem em seu construto a promoção da interação e a brincadeira conforme os direitos de aprendizagem e os campos de experiências conforme também orienta a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). O componente curricular do magistério Linguagens, Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação fundamenta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e nas

teorias psicogenéticas de Jean Piaget, Lev S. Vigotski e Henri Wallon (La Taille, Oliveira, Dantas, 1992) que discorrem também a construção sobre o pensamento e a linguagem da criança. Os três autores defendem em seus estudos que as crianças nascem imersas em um mundo cultural e simbólico. Desse modo, é importante que na formação de professores seja promovida um repertório cultural diversificado numa perspectiva histórica-social na práxis pedagógica. A literatura-infantil possibilita esta porta para trabalhar diferentes culturas, principalmente aquelas culturas que foram silenciadas. Na formação inicial de educadores se faz necessária uma didática ancorada numa perspectiva multidimensional, intercultural e decolonial no processo de ensino-aprendizagem (Candau, 2010; 2020; 2023). Ao serem incorporados nos cursos de formação de professores, os contos africanos podem contribuir quando há uma práxis educativa voltada a conhecimentos interculturais constituída por uma educação sensível e comprometida. Para tanto, possibilitando a formação de sujeitos capazes de reconhecer, valorizar, dialogar com diferentes modos de existência e produção de conhecimento. Karl Marx, apud Fanon (2008) afirma: “O problema não é mais conhecer o mundo, mas transformá-lo”. Assim, não se trata apenas de conhecer os contos africanos como histórias que fazem parte de uma atividade formativa, mas fazem parte de diferentes culturas carregadas de sentidos e significados. Sendo assim, a dialogicidade com os sujeitos, com os saberes e conhecimentos construídos por diferentes culturas

possibilita a transformação. Sendo assim (Freire, 1978) aponta que para transformar uma educação decolonial perpassa pela luta contra uma educação técnico-instrumental, verbalista, onde o monólogo é o princípio de uma escola utilitarista para uma educação antidemocrática que inferioriza e silencia uma cultura e evidencia uma outra que constitui elementos na paisagem de branquitude.

Nessa perspectiva trabalhar a paisagem e o espaço ilustrado nos contos africanos é também expressar “as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre **os seres humanos** e a natureza [...] e mais a vida que as anima” (Santos, 2008, p. 103, **grifo nosso**). À luz dessas considerações, o trabalho desenvolvido no terceiro ano do magistério buscou elucidar e provocar reflexões nas educandas sobre suas visões de literatura infantil e relataram suas experiências no estágio. O trabalho possibilitou um leque de diferentes reflexões sobre a literatura infantil referenciada nos cotidianos educativos.

A leitura e o trabalho desenvolvidos com 24 contos africanos promoveram discussões profícuas sobre os conhecimentos prévios e as interações nos estágios obrigatórios do curso e sobre possibilidades teóricas-metodológicas. A experiência abarcou narrativas africanas e afro-brasileiras articulando literatura, paisagem, fauna e flora com saberes culturais diversos, em diálogo com o currículo da Educação Infantil de modo a fortalecer uma formação docente crítica, criativa e emancipadora. A pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa e

natureza descritivo-interpretativa, desenvolvido no âmbito de um curso de formação de professoras do magistério. O percurso metodológico fundamenta-se em uma perspectiva formativo-interventiva, na medida em que articula práticas pedagógicas, reflexão crítica e produção de conhecimentos no contexto da formação inicial docente. O aporte teórico fundamenta-se em autores que articulam a formação docente a partir de uma perspectiva intercultural e decolonial.

2 METODOLOGIA

Na presente pesquisa a abordagem configura-se como qualitativa, ancorada na perspectiva de pesquisa-formação, compreendida como um processo em que formação e produção de conhecimento se constituem de forma indissociável (Josso, 2004; Nóvoa, 2009). Trata-se de uma experiência formativa-interventiva, na qual as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula tornam-se objeto de reflexão, análise e produção de sentidos (Larrosa, 2002).

O percurso teórico-metodológico adotado na práxis educativa assumiu abordagem intercultural e decolonial (Candau, 1996, 2010, 2020; Freire, 1978; Fleuri, 2003) dialógica, participativa e problematizadora (Freire, 1983, 2005) em uma interação comunicacional dialética e horizontal (Souza, 2016). Os sujeitos da pesquisa foram 34 educandas do terceiro ano, componente Linguagens, Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação - direcionado a modalidade Educação Infantil - do

Curso Normal Nível Médio Magistério, no período noturno em uma escola localizada no Centro de Florianópolis. Como instrumento de produção de dados, foram utilizados 24 contos literários, selecionados previamente e trabalhados com as educandas ao longo de um trimestre. Também foram utilizadas entrevistas semiestruturadas

As educandas receberam, por e-mail, o livro *Contos Africanos* que continha 24 histórias nos gêneros textuais, conto e cordel. Foram realizadas leituras coletivas, roda de conversas. Orientou-se a forma adequada para representação das paisagens, fauna, flora e personagens. Bem como o cuidado de respeitar e representar os contos africanos de modo estético e ético em sua ancestralidade e as relações humanas nas histórias.

Os títulos dos contos africanos foram sorteados entre grupos compostos por três a cinco educandas. Os contos trabalhados foram: *Todos dependem da boca*; *Caracol e a Gazela*; *Coração-sozinho*; *Kiriku e a feiticeira*; *O porco e o milhafre*; *Os dois reis de Gondar*; *Girafa e Rinoceronte*; *Olukwê*; *Lenda da raposa e o camelo*; *Os segredos da nossa casa*; *O leão com sede*; *O elefante escravo do coelho*.

O processo de ensino-aprendizagem e os critérios avaliativos foram previamente estabelecidos e acordados com o grupo de educandas, contemplando: a) a apresentação do conto articulada a diferentes áreas do conhecimento, como Arte Cênica, Arte Plástica e Música, por meio de distintas linguagens; b) a elaboração de um planejamento ou projeto pedagógico destinado a uma turma da Educação

Infantil, considerando a respectiva faixa etária; e c) a construção de uma lista de perguntas a serem dirigidas às crianças em uma roda de conversa, realizada após a apresentação do conto.

Ao longo do processo, os grupos receberam orientações sistemáticas, com datas previamente definidas para a realização da pré-apresentação dos planos de ação elaborados. A orientação ocorreu em todo o processo até a apresentação para o grande grupo. Após as apresentações, realizou-se uma roda de conversa coletiva, na qual foram discutidas e socializadas as propostas de trabalho desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem em espaços on-line e off-line. Banners foram construídos numa plataforma colaborativa para Semana do Magistério. Também utilizou-se o laboratório de informática, sala de aula. Posteriormente foi aplicado um questionário online, com questões semi-estruturadas, com o objetivo de mapear o percurso da formação escolar das educandas, suas percepções sobre o estágio, sua formação docente e as repercussões dessas experiências em suas vidas, especialmente no que se refere às africanidades, às culturas afro-brasileiras e à Educação das Relações Étnico-Raciais.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta experiência formativa-interventiva possibilitou diferentes reflexões, análises e produções de sentidos. Segundo Larrosa (2002) a experiência empobrece ou é aniquilada quando há

um excesso de informações, opiniões e atividades superficiais, frequentemente seguidas por manuais de formação.

Nesse sentido, observa-se que muitos dos temas apreendidos no documento norteador para formação de magistério no ensino médio², apresentam poucas referências a discussões voltadas à educação das relações étnico-raciais e não contemplam a Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos das redes de ensino fundamental e médio, públicas e privadas. Diante desse cenário, o sujeito da experiência configura-se como educadora que identifica as lacunas nos documentos oficiais e reconhece a realidade das educandas, assumindo-se como sujeito da experiência que “se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”(Larrosa, 2002, p.19). Pode-se inferir que nesta experiência com os contos africanos, as educandas mostraram-se abertas à transformação, pois o tema passa pela sua epiderme, aos olhos como paisagem desenhada muitas vezes por injustiças, preconceitos e racismo. Assim, os contos não permanecem apenas no plano narrativo, mas incidem sobre suas percepções de mundo.

Para tanto, no percurso teórico-metodológico da práxis educativa, a abordagem intercultural e decolonial (Candau, 1996, 2010,

2020), contribui para análise desta experiência formativa.

A turma era composta por 34 educandas. Conforme a análise de dados do questionário a faixa etária configura-se em cinco educandas de 18 a 21 anos, doze de 22 a 25 anos; sete de 26 a 30 anos, seis de 31 a 40 anos; três 41 a 50 anos, uma de 51 a 60 anos. Quanto à trajetória formativa anterior ao ingresso no magistério, 60% das educandas cursaram a Educação de Jovens e Adultos (EJA), 10% frequentaram o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e 10% já haviam concluído graduação e especialização.

Quanto ao questionamento às educandas sobre o conhecimento prévio acerca dos contos africanos: 86,7% (29 das educandas) afirmaram não conhecer esse tipo de narrativa, enquanto 13,3% (5 educandas) indicaram que já conheciam. Dentre aquelas que afirmaram conhecer os contos africanos, todas estavam na faixa etária entre 18 e 21 anos. Uma educanda descreveu, no questionário, que as histórias que conhecia e apreciava eram os contos Kiriku e a feiticeira e O leão e o reflexo. Conhecimento reverberado por meio de atividades feitas pela educadora de seu filho na educação infantil.

Conforme os dados, 80% das educandas afirmaram já ter ouvido falar da lei, mas sem conhecê-la em detalhes, enquanto 13,3% declararam não conhecê-la. Destaca-se que a maioria dessas educandas cursou a EJA ou o CEJA e permaneceu longo período afastada do contexto escolar, o que contribuiu para a ausência desses

² Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense Caderno 6 - Trilhas de Aprofundamento Formação Docente - Curso Normal em Nível Médio – Magistério- 2022

conteúdos em sua formação. A educanda que citou os contos africanos mencionados anteriormente assinalou que conhecia bem a legislação, correspondendo a 6,7% do total.

É importante iniciar a discussão a partir da compreensão de que os contos africanos podem se constituir como possibilidades de criação, deslocamento e produção de sentidos, capazes de colocar em movimento paisagens culturais, simbólicas e pedagógicas na formação de educadores.

A primeira infância é considerada um período determinante na formação de sujeitos integrais e ativos. A criança é um sujeito de direitos, cidadã, e precisa ser compreendida em sua inteira dignidade. A maioria das educandas do curso relata ter sido privada de direitos em diferentes âmbitos da dimensão humana. Quando uma criança é privada de repertório cultural diverso e do acesso ao conhecimento, tende a construir uma visão limitada da vida. Nesse sentido, a formação das educandas no curso de Magistério revela tensões nos fundamentos teórico-práticos do processo de ensino-aprendizagem nas dimensões humana, técnica e político-social (Candau, 1996). Assim, configura-se como um desafio ensinar às educandas a partir de uma perspectiva progressista de educação, considerando que vivenciaram, ao longo de sua trajetória escolar, uma educação verticalizada, embasada em uma perspectiva técnico-instrumental.

Desse modo, toda a experiência formativa-investigativa desenvolvida no terceiro ano teve sua

práxis educativa ancorada em uma perspectiva de interação comunicacional dialética e horizontal, na qual as educandas participaram ativamente da construção dos conhecimentos, compartilhados entre o coletivo em ambientes online e offline- sala de aula, e-mail, ambientes colaborativos e coletivas (Souza, 2016).

Nessa perspectiva, compreende-se que ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos, mas implica a criação de condições que possibilitem a experiência estética, ética e reflexiva do conhecimento. Conforme aponta Bazzo (2019), há uma dupla tarefa no processo educativo: organizar situações adequadas ao ensino e, simultaneamente, cultivar um pensar sensível e acolhedor, atento às poéticas, aos saberes e às cosmovisões que atravessam os sujeitos da relação pedagógica. Assim, o trabalho com contos africanos favoreceu não apenas o contato com outras tradições narrativas, mas também a valorização de filosofias cotidianas e de modos outros de compreender o mundo, contribuindo para uma formação mais crítica, plural e culturalmente situada. A autora Bazzo (2019) propõe que a poética decolonial pedagógica vá além do saber como fazer as coisas. É preciso se perguntar sobre o porquê, para quem e para quê se faz aquele objeto de conhecimento.

Antes de iniciar o trabalho com os contos africanos, observou-se resistência por parte das educandas. Argumentou-se sobre a importância de as crianças conhecerem diferentes culturas por meio de múltiplas linguagens e, portanto elas como

futuras educadoras, também precisariam dominar esses conhecimentos. Nessa perspectiva, a compreensão da pesquisa como pesquisar-pesquisadora — substantivo, verbo e adjetivo — constitui elemento central da formação docente.

Essa resistência inicial em relação aos contos africanos manifestou-se nas falas das educandas acerca de suas referências em literatura infantil. Evidenciou a hegemonia eurocêntrica no repertório narrativo vivenciado pelas educandas, o que reforça a necessidade de ampliar esse repertório na formação docente, especialmente por meio da inserção de narrativas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Nas respostas as educandas destacaram a importância de continuar estudando sobre a temática. Esse dado também se evidencia quando relatam que, durante o estágio, tiveram pouca experiência com conhecimentos relacionados às culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. As educandas mencionaram que o livro *O Monstro das Cores* é um dos mais utilizados na educação infantil. Também foram citadas obras do repertório tradicional, como *Chapeuzinho Vermelho*, *Os Três Porquinhos* e *João e o Pé de Feijão*, além de livros voltados a valores, sentimentos e convivência, que abordam temas como amizade, respeito, diversidade e rotina escolar. Em alguns contextos, também são utilizadas histórias curtas, com ilustrações, com o objetivo de incentivar a imaginação e a linguagem oral das crianças. Uma educanda que atua em uma unidade do município de Florianópolis relatou: “As histórias mais trabalhadas são, em geral, contos

clássicos, fábulas e livros de autores brasileiros já consagrados. O trabalho com narrativas africanas aparece pouco e, quando ocorre, é de forma rápida, geralmente próximo ao Dia da Consciência Negra.”

Após o preenchimento do questionário, foi realizada uma roda de conversa para refletir sobre as respostas descritivas e os dados apresentados nos gráficos. As reflexões das educandas se ampliaram, uma vez que, a cada relato compartilhado, muitas se reconheceram nas experiências das colegas. A questão mais debatida referiu-se à importância de trabalhar com os contos africanos na educação básica e ao significado dessa experiência para a formação docente. Dessa forma, foram construídas diferentes paisagens conceituais, que serão discutidas a seguir.

A análise foi feita a partir da questão: Você considera importante incluir contos africanos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental? Por quê? Todas as educandas responderam que sim. A justificativas de sua respostas foram divididas em categorias provenientes das discussões feitas em sala sobre a questão respondida no Formulário on-line

A primeira categoria- *Ampliação do repertório cultural e visão de mundo*- foi construída a partir de dez respostas da educandas:

*São histórias que muitas crianças não conhecem.
Amplia a visão de mundo das crianças.
As crianças precisam ter referências.*

Os contos africanos são compreendidos como meios para ampliar o conhecimento intercultural das crianças. O currículo é ancorado hegemônico eurocêntrico considerado universal

(Candau,2023). Para formação inicial e continuada de educadores é importante que haja uma interação comunicacional dialética e horizontal seja ela on-line e off-line (Souza,2016). Uma educação verticalista em que silencia outras culturas não possibilita um maior repertório cultural das educandas.

A segunda categoria - *Valorização da diversidade cultural e respeito às diferenças*- foi construída a partir de onze respostas de educandas:

*É importante mostrar a diversidade cultural para as crianças;
Aprender a respeitar as diferenças desde cedo.*

As educandas também relataram que algumas vezes surgem cartazes nos corredores onde fazem estágio, as educandas relataram que parece uma vitrine com diferentes pessoas, com a frase: Viva a diversidade! No entanto não há uma contextualização histórica e social torna-se uma caricatura pedagógica. Os termos diferença e diversidade são praticamente sinônimos como política de tolerância e respeito. O teor essencialista, não histórico-social da práxis educativa com pouca relevância teórica. (Silva,2000)

Terceira categoria -*Fortalecimento da identidade, autoestima e ancestralidade*- foi construída a partir das respostas de seis educandas:

*Fortalecer a identidade das crianças negras.
Valorizar a ancestralidade,
Ajuda na autoestima.*

As educandas refletiram sobre a importância da valorização de histórias que remetam aos ensinamentos ancestrais e concomitantemente às identidades. A literatura afro-brasileira e africana possibilita que estas crianças construam o

sentimento de pertencimento. No entanto, a história e a memória não pertencem só à comunidade negra, interessam a todos educandos de outras etnias, principalmente a branca, pois ao receber uma “educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas”.(Munanga, 2005, p,16)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação decolonial no trabalho com os contos africanos trouxe diferentes olhares que oportunizaram reflexões. Souza (2016, p.140) aponta que o educador “quando possibilita uma interação comunicacional dialético-horizontal, aprende sobre a realidade do educando e este aprende com o educador a respeito dos conhecimentos construídos historicamente. Os conhecimentos prévios das educandas, construídos nos espaços dos quintais, das vivências familiares e comunitárias, constituem-se como saberes historicamente situados e fundamentais no processo de formação docente. Em consonância com (Freire, 1978), tais saberes não podem ser desconsiderados, pois toda prática educativa emancipatória parte do reconhecimento da leitura de mundo que antecede a leitura da palavra, valorizando a experiência concreta dos sujeitos como ponto de partida para a construção do conhecimento. Nesse movimento de bumerangue, os saberes oriundos dos territórios de vida das educandas retornam à sala de aula do magistério, onde são problematizados, ampliados e ressignificados à luz dos conteúdos sistematizados, para então voltarem às suas vidas com novos sentidos e possibilidades de ação.



Esta interação comunicacional dialética-horizontal é o feixe de luz que atravessa os olhares das educandas que percebem e se percebem nessas paisagens e as transformam porque ao sentirem na pele e aprenderem sobre a história construída pela sua ancestralidade vão se constituindo como educandas-educadoras em seu percurso de formação docente. Essa dinâmica dialógica também se aproxima da perspectiva intercultural crítica proposta por (Candau, 2012; 2020), ao evidenciar que a formação docente não se limita à transmissão de conteúdos, mas implica o reconhecimento das diferenças culturais, a valorização dos saberes subalternizados e a construção de práticas pedagógicas que promovam o diálogo entre conhecimentos diversos. Ao se reconhecerem nos conteúdos trabalhados, as educandas ultrapassam as paisagens curriculares tradicionais, historicamente marcadas por uma lógica eurocêntrica e homogeneizadora, e passam a compreender o currículo como um espaço de disputas, encontros e negociações culturais. Nessa mesma direção, (Walsh, 2007) contribui ao afirmar que uma educação decolonial exige a ruptura com epistemologias únicas e a abertura para outros modos de saber, ser e viver, ancorados nas experiências e nas lutas dos povos historicamente marginalizados. O retorno desses conhecimentos às vidas das educandas, agora atravessados pela formação no magistério, evidencia um processo formativo que não se encerra na sala de aula, mas se expande para os territórios, relações e práticas cotidianas. Assim, o movimento de bumerangue

revela-se como uma prática pedagógica decolonizadora, na qual aprender no magistério significa também reinscrever-se criticamente no mundo, transformando a si e as realidades que habitam.

Agradecimentos

Este trabalho só foi possível com engajamento da terceiro ano de Magistério, turma 351. Muitas delas trabalham o dia todo e têm dupla e tripla jornada, sua formação de vida e de educação formal teve momentos de interrupção de formação, de sonhos e de exclusão. São mulheres que também tiveram uma educação verticalista e de cultura do silêncio. O entusiasmo em aprender e articular com sua realidade foram o motor deste trabalho. Acredito que serão ótimas educadoras.

REFERÊNCIAS

Bazzo, J.L.S. Por uma poética decolonial no ensino superior: contribuições da Didática na formação de professores(as). *Revista Pedagógica*, Chapecó, v.21, p. 115 -130, 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 11 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024.** Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola - PNEERQ. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 93, p. 23, 15 maio 2024. Disponível

em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-470-de-14-de-maio-de-2024-559544343>. Acesso em: 11 fev. 2026.

CANDAU, V M F. **Didática crítica intercultural e decolonial**. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, S G; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Didática crítica no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

CANDAU, V. M. F. **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes**. *Revista Espaço do Currículo*, [S. l.], v. 13, n. especial, p. 678–686, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 28 dez. 2025.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. **Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, 2010.

FLEURI, R. M. **Intercultura e educação**. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23. p. 16-35.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em progresso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 18. ed. São Paulo: Summus, 1992.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OBSERVATÓRIO PARA O ENFRENTAMENTO AO RACISMO. **Dossiê Racismo em Santa Catarina**. Santa Catarina, dez. 2025. Disponível em: https://sintesc.org.br/files/1081/1_Dossi%C3%A9%20R%20em%20SC.pdf. Acesso em: 30 dez. 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**: caderno 6 – trilhas de aprofundamento formação docente – curso normal em nível médio – magistério. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2022.

SANTOS, M. ANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SILVA, T.T.da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

WALSH, C. **Interculturalidade Crítica/Pedagogia decolonial**. In: *Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”*, Bogotá: Universidade Pedagógica Nacional 17-19, abril, 2007.

<https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/64666/33349>

SOUZA, S. G. **Tecnologia da informação e comunicação na educação básica: possibilidades de interação comunicacional e de construção de ecossistema educacional**. 2016. 298 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Linha de Investigação: Educação, Comunicação e Tecnologia) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016.