



Contos Africanos em Diferentes Paisagens: Uma Prática Decolonizadora na Formação Docente

African Folktales in Different Landscapes: A Decolonizing Practice in Teacher Education

Solange Goulart de Souza

Mestre em Educação na Universidade do Estado de Santa Catarina PPGE-UDESC. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e suas Multidimensões da Universidade Federal de Santa Catarina. (GEPDiM- UFSC).

Deise Leite Bittencourt Friedrich

Doutora em Linguística na Universidade Estadual do Rio de Janeiro- UERJ. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e suas Multidimensões da Universidade Federal de Santa Catarina. (GEPDiM- UFSC). Professora EBIT no IFRS-campus Porto Alegre-RS.

Joseane Coelho

Professora da Educação Básica de SC. Integrante GEPDIM da UFSC.

Resumo: O presente relato de experiência analisa uma práxis educativa formativa-interventiva desenvolvida no componente curricular Linguagens, Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação numa turma de Terceiro Ano do Curso de Magistério no município de Florianópolis. Evidenciou-se, nos conhecimentos prévios e nos relatos das educandas sobre práticas pedagógicas no estágio na Educação Infantil que há predomínio da literatura infantil eurocêntrica. Assim, foi proposto um trabalho com contos africanos, visando à decolonização da práxis educativa e possibilitando diferentes percepções nas paisagens culturais e simbólicas. A problemática central da investigação consistiu em compreender como a leitura e o estudo de contos africanos podem favorecer uma atitude pedagógica decolonizadora, rompendo com visões homogêneas de mundo, 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 com 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 escolhida foi qualitativa, ancorada na perspectiva da pesquisa-formação.

Palavras-chave: decolonialidade; contos africanos; formação de professores; educação infantil.

Abstract: This experience report analyzes a formative-interventive educational praxis developed within the curricular component Languages, Listening, Speaking, Thinking and Imagination in a third-year teacher training class in the municipality of Florianópolis. It was observed, based on prior knowledge and the students' reports about pedagogical practices during their internship in Early Childhood Education, a predominance of Eurocentric children's literature. Therefore, a pedagogical intervention was proposed using African folktales, aiming at the decolonization of educational praxis and enabling diverse perceptions of cultural and symbolic landscapes. The central research problem consisted of understanding how the reading and study of African folktales can promote a decolonizing pedagogical stance, breaking with homogeneous worldviews and fostering new ways of reading, perceiving, 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 knowledge, in dialogue with the Early Childhood Education curriculum; and (3) to strengthen a critical, creative, and socially engaged teacher education, committed to a plural and emancipatory education. The study adopted a qualitative approach, grounded in the research-formation perspective.

Keywords: decoloniality; African folktales; teacher education; early childhood education.

INTRODUÇÃO

O estado de Santa Catarina registrou um grave marco de inconstitucionalidade em 10 de dezembro de 2025, durante a última sessão de apreciação do Projeto de Lei nº 753/2025, de autoria do deputado estadual Alex Brasil do Partido Liberal (PL). A proposta legislativa tem como objetivo proibir a adoção de políticas de cotas raciais em instituições de ensino superior públicas estaduais e em instituições que recebem recursos do governo estadual, atingindo e ameaçando diretamente universidades como a Universidade do Estado de Santa Catarina -UDESC, com multas de 100 mil para quem não cumprir a lei. O Projeto de Lei vai na contramão de diferentes políticas públicas e legislações constitucionais vigentes no Brasil sobre cotas¹.

Diante dessa realidade 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. No entanto, a relevância de trabalhar os contos africanos na formação inicial de professores não se justifica apenas pelo cumprimento de uma exigência legal, mas, sobretudo, pela necessidade pedagógica, intercultural, ética e política de ampliar horizontes formativos e romper com a hegemonia de referências literárias eurocêntricas ainda predominantes 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 como fundamento a promoção da interação e a brincadeira conforme os direitos de aprendizagem e os campos de experiências conforme também orienta a Base Nacional Curricular (Brasil, 2017).

O componente curricular do magistério Linguagens, Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação fundamenta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais

1 Lei nº 12.711/2012 estabelece a reserva mínima de 50% das vagas em universidades e institutos federais para estudantes oriundos integralmente da escola pública, com percentuais destinados a estudantes pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência, definidos de forma proporcional à composição populacional (Brasil, 2012) No âmbito dos concursos públicos, a Lei nº 15.141/2025 determina a reserva de 30% das vagas em concursos federais para pessoas pretas, pardas, indígenas e quilombolas, abrangendo órgãos da administração pública direta e indireta da União (Brasil, 2025)

para a Educação Infantil (2009) e nas teorias psicogenéticas de Jean Piaget, Lev S. Vigotski e Henri Wallon (A Taille, Oliveira, Dantas. 1992) que discorrem também a construção sobre o pensamento e a linguagem da criança. Ambos os autores edificam e interpretam 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 diversificado repertório cultural e 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, 1996, 2010, 2020).

Ao serem incorporados nos cursos de formação de professores, os contos africanos podem contribuir quando há uma práxis educativa voltada à conhecimentos interculturais constituído 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.

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 possibilitam as 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 principio de uma escola utilitarista para uma educação-sociedade antidemocrática que inferioriza e silencia uma cultura, evidencia uma outra que constituem elementos na paisagem de branquitude.

Nesse sentido, 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).

À luz dessas considerações, o trabalho desenvolvido no terceiro ano do magistério focou em elucidar e provocar as estudantes sobre suas visões de literatura infantil e o que elas viam quando estavam fazendo no estágio. O trabalho possibilitou um leque de diferentes reflexões sobre a literatura infantil referenciada nos cotidianos educativos.

A leitura e o trabalho desenvolvido com 24 contos africanos possibilitaram discussões profícuas sobre os conhecimentos prévios e as interações nos estágios obrigatórios do curso e sobre possibilidades teóricas-metodológicas. Abarcou sobretudo um olhar criterioso sobre as narrativas africanas e afro-brasileiras articulando literatura, paisagem, fauna e flora com saberes culturais diversos, em diálogo com o currículo da Educação Infantil de forma 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.

Os procedimentos teóricos-metodológicos no processo de ensino-aprendizagem discorreram durante as aulas do componente curricular Linguagens, Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação no Curso Normal em Nível Médio – Magistério, em três aulas por semana no período noturno numa escola estadual no Centro de Florianópolis. O aporte teórico partiu do construto teórico de autores que articulam numa perspectiva intercultural e decolonial para formação docente.

METODOLOGIA

Este relato de experiência, de abordagem qualitativa, ancora-se na perspectiva da 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 teve abordagem intercultural e decolonial (Candau, 1996, 2010, 2020; Bazzo, Florencio, 2025; Freire, 1978), dialógica, participativa e problematizadora (Freire, 1983, 2005).

As estudantes receberam, por e-mail, o livro *Contos Africanos* que continha 24 histórias nos gêneros textuais, conto e cordel. Foram realizadas leituras coletivas, rodas de conversas. Explanou-se a forma adequada para representação das paisagens, fauna, flora e personagens. Como também 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 estudantes. Os títulos trabalhados dos contos africanos 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: para apresentação do conto poderia articular com as diferentes áreas do conhecimento, como Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música, por meio de distintas linguagens; a elaboração de um planejamento ou projeto pedagógico destinado a uma turma da Educação Infantil considerando a respectiva faixa etária; 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-apresentações dos planos de ação elaborados. A orientação ocorreu em todo o processo até a apresentação para o grande grupo. Após as apresentações ao grande grupo, realizou-se uma roda de conversa coletiva em que foram explanadas propostas de trabalho no processo de ensino-aprendizagem.

Posteriormente foi aplicado um questionário online como questões semiestruturadas 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.

RESULTADOS

Esta experiência formativa-interventiva possibilitou diferentes reflexões, de análise e de produção de sentidos. Segundo Larrosa (2002) a experiência empobrece ou é aniquilada quando há um excesso de informações, opiniões, atividades superficiais seguidas dos manuais de formação.

Nesse sentido, muitos dos temas apregoados no documento norteador para formação de magistério no ensino médio², há poucas referências sobre discussões voltadas à educação das relações étnico-raciais, como também, não contempla 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.

Sendo assim, o sujeito da experiência é a educadora que identifica as lacunas sobre o tema nos documentos e percebe a realidade das educandas e configura-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 esta experiência com os contos africanos, as educandas estavam abertas à sua transformação, pois o tema passa pela sua epiderme, aos olhos como paisagem desenhada muitas vezes por injustiças, preconceitos e racismo e, portanto, lhes tocam porque acontece em seu cotidiano.

Para tanto, no percurso teórico-metodológico da práxis educativa a abordagem intercultural e decolonial (Candau, 1996, 2010, 2020), (Bazzo, Florencio, 2025) contribui para análise desta experiência formativa.

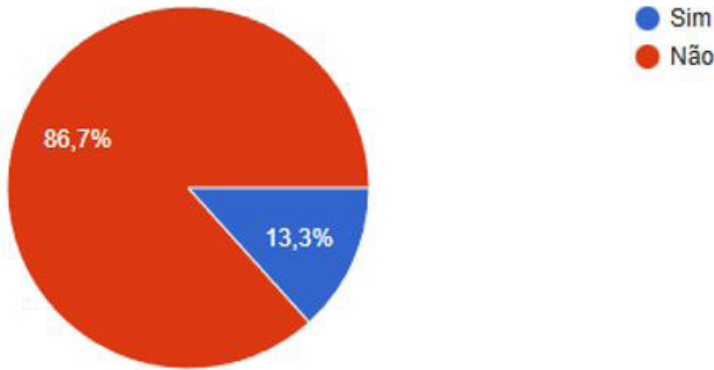
A turma era composta, composta de 34 educandas. A caracterização das educandas sobre a faixa etária: cinco educandas de 18 a 21 anos, doze educandas de 22 a 25 anos; sete educandas de 26 a 30 anos, seis educandas de 31 a 40 anos; três educandas 41 a 50 anos, uma educanda de 51 a 60 anos.

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

A formação das educandas antes de iniciar o magistério: 60% das educandas fizeram Educação de Jovens Adultos-EJA, 10% fizeram Centro de Educação de Jovens e Adultos-CEJA, 10% fizeram graduação e especialização.

Gráfico 1- Apresenta o questionamento às educandas sobre o conhecimento dos contos africanos: 86,7% (29 das educandas) apontaram que não conheciam e 13,3% (5 educandas) marcaram que conheciam os contos africanos. Deste percentual de educandas que apontaram que conheciam os contos tinham idade de 18 a 21 anos. Uma delas descreveu no questionário que as histórias que ela conheceu e gostou foram o conto “Kiriku e a Feiticeira”, e o “Leão e o Reflexo”.

Gráfico 1 – Conhecimento prévio das educandas sobre contos africanos.



Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelas autoras (2025).

Gráfico 2- Outra pergunta feita às estudantes: Antes dessa atividade, alguém já havia contado alguma história de autores africanos ou sobre a cultura africana/ afro-brasileira?

Gráfico 2 – Conhecimento prévio sobre histórias de autoria africana e cultura afro-brasileira.



Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelas autoras (2025).

As respostas das educandas do Magistério evidenciam que suas experiências infantis com a contação de histórias não foram marcadas, predominantemente, por

contos ou histórias de autoria africana e cultura afro-brasileira. Numa questão aberta elas referenciaram Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Branca de Neve. Também apontaram narrativas difundidas pela mídia e por produções da Disney. Algumas relataram contato com fábulas, histórias bíblicas e narrativas inventadas no contexto familiar. Enquanto que outras, apontaram a ausência ou pouca presença do hábito de contar histórias na infância.

Gráfico 3 - No questionário também havia a pergunta: Você conhece a Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas?

Gráfico 3 - Nível de conhecimento das educandas do Magistério acerca da Lei nº 11.645/2008.

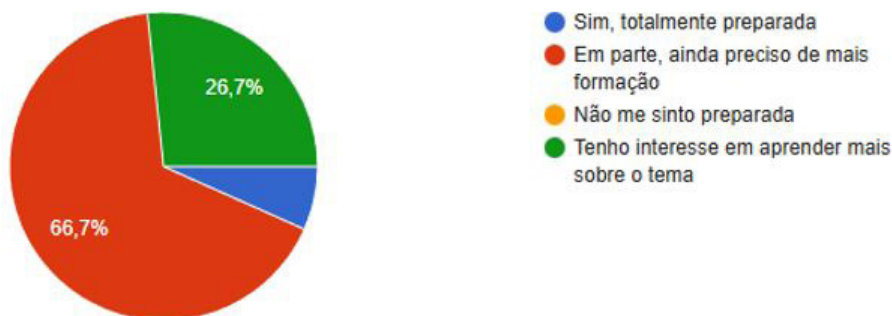


Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelas autoras (2025).

Conforme o Gráfico 3, das 34 educandas 80% já ouviu falar, mas não conhece em detalhes, 13,3% não conhecem. É importante destacar que estas estudantes em sua maioria vieram de curso EJA, CEJA e ficaram muito tempo sem estudar. Assim, em sua formação os conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira e indígena não foram abordados. É importante relatar que a educanda que referenciou as duas obras do conto assinalou “sim, conheço bem”(no Gráfico 6,7%).

Gráfico 4- A questão foi elaborada para identificar se as educandas continuariam estudando sobre a temática: Você se sente preparada para trabalhar histórias africanas em sala de aula?

Gráfico 4- Autopercepção das educandas do Magistério sobre a preparação para trabalhar histórias africanas na prática docente.



Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelas autoras (2025).

Conforme o gráfico e os relatos das educandas sobre todo trabalho desenvolvido no componente curricular Linguagens, Fala, Escuta, Imaginação e Pensamento pode-se inferir que as educandas compreenderam a importância de ter uma formação continuada.

DISCUSSÃO

É importante iniciar a partir da compreensão que os contos africanos podem ser 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 ativo. A criança é um sujeito de direito, cidadã e precisa ser entendida na 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 direitos, diversidade cultural e de conhecimento, provavelmente terá uma visão limitada da vida. Nesse sentido, a formação das educandas no curso de Magistério revela tensões sobre os fundamentos teórico-prático no processo de ensino-aprendizagem na dimensão humana, técnica e político-social (Candau, 1996). Assim é um desafio ensinar às educandas numa perspectiva progressista de educação, quando elas aprenderam em toda sua vida escolar uma educação verticalista embasada numa perspectiva técnico-instrumental.

Desse modo, toda a experiência formativa-investigativa no terceiro ano teve em sua práxis educativa ancorada numa perspectiva de interação comunicacional dialética e horizontal onde as educandas faziam parte da construção dos conhecimentos compartilhados com todas outras educandas (Souza, 2016).

Antes de iniciar os contos africanos houve uma resistência por parte das estudantes. Argumentou-se às educandas sobre a importância de as crianças conhecerem diferentes culturas em diferentes linguagens, e portanto, elas como futuras educadoras também precisariam ter domínio desse conhecimento e a pesquisa-pesquisar-pesquisadora é o substantivo-verbo-adjetivo que faz parte do cerne da educadora. Essa resistência inicial sobre os contos são presentes nas falas delas sobre sua referência de literatura infantil. No gráfico 1, gráfico 2 e gráfico 3 apresenta-se a hegemonia eurocêntrica no repertório narrativo vivenciado pelas educandas e evidencia a importância de ampliar esse repertório na formação docente, especialmente por meio da inserção de narrativas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

No gráfico 4, as alunas relataram a importância de continuar estudando sobre o tema. Isto também fica evidenciado quando elas apontaram que no estágio não tiveram muita experiência com conhecimentos de culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Elas relataram que o livro *Monstro das Cores*, é o livro mais lido na educação infantil. Também foi relatado livros sobre folclore, *Chapeuzinho Vermelho*, *Os Três Porquinhos* e *João e o Pé de Feijão*, além de livros voltados para valores,

sentimentos e convivência, como histórias sobre amizade, respeito, diversidade e rotina escolar. Em alguns momentos, também são utilizadas histórias curtas com ilustrações para incentivar a imaginação e a linguagem oral das crianças.

Uma educanda que trabalha numa unidade do município de Florianópolis descreveu: 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.

Depois de responder o questionário foi feita uma roda para refletir sobre as respostas descritivas e nos gráficos. As reflexões das educandas ampliaram, pois a cada resposta de outras educandas, muitas se identificaram. A pergunta mais discutida foi sobre a importância de trabalhar com os contos africanos na educação básica, como foi importante para elas. Assim elas construíram diferentes paisagens conceituais que são explanadas a seguir.

Quadro 1- Você considera importante incluir contos africanos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental? Por quê?

Quadro 1 – Categorias analíticas emergentes das respostas das educandas sobre a importância dos contos africanos.

Categoria Número de educandas	Descrição da categoria	Exemplos de falas representativas
Ampliação do repertório cultural e visão de mundo. 10 educandas	Os contos africanos são compreendidos como meios para ampliar o conhecimento intercultural das crianças. O currículo é ancorado num discurso hegemônico eurocêntrico considerado universal (Candau, 2023).	“São histórias que muitas crianças não conhecem”; “Amplia a visão de mundo das crianças”; “As crianças precisam ter referências”.
Valorização da diversidade cultural e respeito às diferenças. 11 educandas	Os termos diferença e diversidade são praticamente sinônimos como política de tolerância e respeito, Teor essencialista, não histórico-social da praxis educativa como pouca relevância teórica (Silva, 2000).	“É importante mostrar a diversidade cultural para as crianças”; “Aprender a respeitar as diferenças desde cedo”.
Fortalecimento da identidade, autoestima e ancestralidade. 6 educandas	A história e a memória não pertencem só a comunidade negra interessa a todos educandos de outras etnias, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas (Manunga, 2005, p.16).	“Fortalecer a identidade das crianças negras”; “Valorizar a ancestralidade”; “Ajuda na autoestima”.

Categoria Número de educandas	Descrição da categoria	Exemplos de falas representativas
Combate ao preconceito, ao racismo e às narrativas eurocêntricas. 5 educandas	Pode contribuir para uma educação intercultural crítica, de forma a decolonizar os saberes ensinados, nossas mentes para que a escola não seja um local de exclusão e silenciamentos (Walsh, 2007; Candau, 2010; Fleuri, 2003).	“Ajuda a combater preconceitos”; “Educação crítica e antirracista”; “Valoriza culturas historicamente invisibilizadas”.
Dimensão estética, lúdica e imaginativa 4 educandas	Educação intercultural crítica valoriza as expressões simbólicas, estéticas e culturais dos sujeitos, compreendendo que o lúdico, a arte e a imaginação constituem dimensões centrais na construção de sentidos, identidades e modos plurais de conhecer o mundo (Candau, 2010).	“São histórias diferentes e bem legais”; “Cheias de imaginação e personagens fortes”.

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelas autoras (2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mediação decolonial no trabalho com os contos africanos trouxeram diferentes olhares que proporcionaram reflexões. Souza (2016, p.140) aponta que o educador, “quando possibilita uma interação comunicacional dialético-horizantal, aprende sobre a realidade do educando e este aprende com o educador a respeito dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade”. Esta interação comunicacional dialética-horizantal é o feixe de luz que atravessa pelos olhares das educandas que percebem e se percebem n/estas 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.

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, 1996), 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, em que são problematizados, ampliados e ressignificados à luz dos conteúdos sistematizados, para então voltarem às suas vidas com novos sentidos e possibilidades de ação.

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.

REFERÊNCIAS

BAZZO, Jilvania Lima dos Santos; FLORENCÍO, Rui Dias. Didática e educação do Bem Viver: das abordagens às práxis decoloniais e ecopedagógicas críticas. **Revista de Educação Interterritórios**, v. 9, n. 18, 2023. Dossiê: Práxis decoloniais como expressões de resistência, luta e transformação. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258822>. Acesso em: 10 maio 2025

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades e institutos federais de ensino superior e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 30 dez. 2025.

BRASIL. **Lei n. 15.142, de 3 de junho de 2025**. Dispõe sobre a reserva de vagas em concursos públicos federais para pessoas pretas, pardas, indígenas e quilombolas e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 4 jun. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/L15142.htm. Acesso em: 30 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 28 dez. 2022.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 13ª ed. 1983

- 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, Reinaldo Matias. 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.
- MUNANGA, Kabengele. **Apresentação**. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2005
- 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://sinte-sc.org.br/files/1081/1_Dossie%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.
- SILVA, T.T.da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica/Pedagogia decolonial: In: Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construccion de Ciudad”**. Bogotá: Universidade Pedagógica Nacional 17-19, abril, 2007.