



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

ROSA MARIA ALVES DE OLIVEIRA

**LIÇÕES FORMATIVAS DE PRETAGOGIA DESDE A DIDÁTICA
AFROCENTRADA UMA PESQUISA-FORMAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA FORMADORAS DE PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**REDENÇÃO-CE
2025**

ROSA MARIA ALVES DE OLIVEIRA

**LIÇÕES FORMATIVAS DE PRETAGOGIA DESDE A DIDÁTICA
AFROCENTRADA UMA PESQUISA-FORMAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA FORMADORAS DE PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Ensino e Formação Docente

Orientador: Prof. Dra. Rebeca de Alcântara e Silva Meijer

**REDENÇÃO-CE
2025**

Ficha catalográfica

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Oliveira, Rosa Maria Alves de.

O421

Lições formativas de Pretagogia desde a Didática
Afrocentrada: uma pesquisa - formação sobre a educação das
relações étnico-raciais para formadoras de professoras da
educação infantil

/ Rosa Maria Alves de Oliveira. - Redenção, 2025.

130f: il.

Dissertação - Curso de Ensino e Formação Docente, Mestrado
Profissional Em Ensino E Formação Docente, Universidade da
Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira,
Redenção,
2025.

Orientadora: Prof. Dra. Rebeca de Alcântara e Silva Meijer.

1. Formação docente. 2. Educação das relações étnico-raciais.
3. Didática afrocentrada. 4. Pretagogia. I. Título

CE/UF/BSCA

CDD 370.71

ROSA MARIA ALVES DE OLIVEIRA

**LIÇÕES FORMATIVAS DE PRETAGOGIA DESDE A DIDÁTICA
AFROCENTRADA UMA PESQUISA-FORMAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA FORMADORAS DE PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestra.

Linha de Pesquisa: Ensino e Formação Docente

Orientador: Prof. Dra. Rebeca de Alcântara e Silva Meijer

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rebeca de Alcântara e Silva Meijer (Orientadora)

Universidade Da Integração Internacional Da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB

Prof.^a Dr.^a. Geranilde Costa e Silva (Membro interno)

Universidade Da Integração Internacional Da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB

Prof.^a Dr.^a Maria Adriana Borges dos Santos (Membro externo)

Prefeitura Municipal de Fortaleza

Dedico este trabalho aos meus pais (*in memoriam*), especialmente a minha mãe querida, mulher guerreira que, sabiamente, muito me ajudou a ser a pessoa que sou hoje, dedico também a minha família, cada um dos oito irmãos, ao meu esposo e filhos, Cosmo Cavalcante, João Paulo e Nicolas Emanuel, pelo grande apoio nesta trajetória, sem os quais não teria conseguido concluir esta tarefa, dedico também a todos os professores e amigos que me ajudaram nesta empreitada.

AGRADECIMENTOS

Expresso minha mais profunda gratidão a todos os membros da minha família, das linhagens Castro e Oliveira, que me acompanham com amor e generosidade, abraçando meus projetos, compartilhando meus sonhos e torcendo incondicionalmente pelo meu sucesso. Seu apoio tem sido a base sólida sobre a qual construí esta caminhada.

Aos meus três grandes amores, Cosmo, João Paulo e Nicolás Emanuel, meu trio inseparável, cuja presença afetuosa e apoio inabalável tornaram cada passo desta jornada possível. Sem vocês, este percurso teria sido ainda mais desafiador, e cada conquista teria menos brilho.

À minha orientadora, Professora Rebeca, pelo conhecimento transmitido com paciência e maestria, pela orientação cuidadosa e pela confiança em minha capacidade. Sua dedicação e compromisso foram essenciais para minha formação como pesquisadora e docente, deixando um legado que levarei comigo para sempre.

Às minhas estimadas irmãs de vida e caminhada, Fátima e Marlene, mulheres extraordinárias que, com sua força, incentivo incansável e companhia afetuosa, foram parte indispensável desta realização. Sua presença tornou esta jornada mais leve e significativa.

À Secretaria de Educação de Maracanaú, com um agradecimento especial à equipe do Setor da Educação Infantil, às formadoras e colaboradoras da pesquisa, pela dedicação sensível e pela generosidade em compartilhar saberes, sempre demonstrando acolhimento e abertura para novas experiências e reflexões sobre a educação das relações étnico-raciais na formação docente. Seu compromisso fez toda a diferença para que este trabalho ganhasse vida.

À minha querida amiga Adriana Borges, pelo carinho genuíno e pela confiança inabalável no meu potencial, por suas palavras e gestos que me fortaleceram nos momentos difíceis e me impulsionaram a seguir adiante, superando desafio e acreditando em minha própria trajetória. Sua amizade foi um presente inestimável ao longo desse caminho.

Aos colegas de mestrado, companheiros incansáveis da quarta turma do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da UNILAB/Ceará, por compartilharem comigo uma jornada de aprendizado, apoio e crescimento mútuo. Sou profundamente grata pelas trocas

enriquecedoras, pelas conversas que trouxeram alívio nos dias difíceis e pelo incentivo constante para que todos alcançássemos nossos objetivos acadêmicos.

Aos professores da UNILAB e do IFCE, que, junto à minha orientadora já mencionada, ampliaram minha visão sobre a educação e fortaleceram minha paixão pela docência. Suas contribuições foram fundamentais para minha trajetória e me inspiraram a trilhar esse caminho com ainda mais responsabilidade e entusiasmo.

Por fim, à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, instituição que me acolheu com respeito e proporcionou um ambiente fértil para meu crescimento acadêmico e pessoal. Foi neste espaço que pude transformar desafios em aprendizados e sonhos em realidade. Meu reconhecimento por tudo que vivi e conquistei aqui.

Com gratidão e afeto,

“Quando você compartilha o saber, o saber só cresce. É como as águas que “confluenciam” quando o rio encontra o outro rio, ele não deixa de ser rio. Ele passa a ser um rio maior”.

NEGO BISPO

RESUMO

Esta pesquisa investigou uma formação realizada com formadoras de professoras da educação infantil no município de Maracanaú, com foco na implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) a partir da didática afrocentrada e da Pretagogia, fundamentada nos estudos de Sandra Petit, Geranilde Costa e Rebeca Meijer. A pesquisa analisou como essas abordagens podem contribuir para a formação docente e para a implementação da Lei 10.639/2003 no contexto municipal. A investigação seguiu a metodologia de pesquisa-formação de cunho colaborativo, baseada em oficinas formativas realizadas para professoras formadoras da educação infantil. O problema central do estudo foi: *Que contribuições pode-se ter na implementação da ERER a partir de uma pesquisa-formação com a Pretagogia e a didática afrocentrada?* Para responder a essa questão, foram estabelecidos os seguintes objetivos: compreender a presença da Lei 10.639/2003 nos documentos curriculares do município; diagnosticar em que medida os saberes docentes das formadoras contribuem para a ERER; verificar a necessidade de formação continuada; analisar como a Pretagogia pode fortalecer os saberes docentes; e avaliar a contribuição das oficinas para a implementação da ERER na educação infantil. O referencial teórico apresenta categorias como a ERER, educação infantil, formação e saberes docente e didática afrocentrada, mobilizando principalmente, autores como Munanga (2010), Gomes (2017), Freire (1997), Petit (2015, 2020, 2024), Pimenta (2018), Meijer (2020, 2023) e Silva (2012, 2015). Os resultados indicam que a formação foi de grande relevância para a implementação da Lei 10.639/2003, evidenciando que a implementação efetiva da ERER exige mudanças estruturais na formação de professores, incorporando metodologias e epistemologias afrocentradas ou correlatas, como a Pretagogia e a didática afrocentrada, para o fortalecimento do uso dos saberes docentes, notadamente os de humanização e o ancestral, contribuindo sobremaneira para a lapidação do pertencimento afro e para a construção dos saberes docentes de humanização e ancestral das participantes. Por fim, a pesquisa conclui que a formação realizada com formadoras de professoras da educação infantil de Maracanaú desde os dispositivos da Pretagogia e na didática afrocentrada, foi um marco para a implementação da Lei 10.639/2003 nos planejamentos e nas ações dos processos formativos do município.

Palavras-chave: Formação docente; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Didática Afrocentrada; Pretagogia.

ABSTRACT

This research investigated a training program carried out with early childhood education teacher trainers in the municipality of Maracanaú, focusing on the implementation of Education for Ethnic-Racial Relations (ERER) based on Afro-centered didactics and Pretagogy, based on the studies of Sandra Petit, Geranilde Costa and Rebeca Meijer. The research analyzed how these approaches can contribute to teacher training and to the implementation of Law 10.639/2003 in the municipal context. The investigation followed the collaborative research-training methodology, based on training workshops held for early childhood education teacher trainers. The central problem of the study was: What contributions can be made to the implementation of ERER from a research-training program with Pretagogy and Afro-centered didactics? To answer this question, the following objectives were established: to understand the presence of Law 10.639/2003 in the municipality's curricular documents; diagnose to what extent the teaching knowledge of the trainers contributes to ERER; verify the need for continuing education; analyze how Pretagogy can strengthen teaching knowledge; and evaluate the contribution of the workshops to the implementation of ERER in early childhood education. The theoretical framework presents categories such as ERER, early childhood education, teacher training and knowledge, and Afrocentric didactics, mobilizing mainly authors such as Munanga (2010), Gomes (2017), Freire (1997), Petit (2015, 2020, 2024), Pimenta (2018), Meijer (2020, 2023), and Silva (2012, 2015). The results indicate that the training was of great relevance for the implementation of Law 10.639/2003, evidencing that the effective implementation of ERER requires structural changes in teacher training, incorporating Afrocentric or related methodologies and epistemologies, such as Pretagogy and Afrocentric didactics, to strengthen the use of teaching knowledge, notably humanization and ancestral knowledge, contributing greatly to the refinement of Afro belonging and to the construction of humanization and ancestral teaching knowledge of the participants. Finally, the research concludes that the training provided to early childhood education teacher trainers in Maracanaú, based on the Pretagogy and Afrocentric didactics devices, was a milestone for the implementation of Law 10.639/2003 in the planning and actions of the municipality's training processes.

Keywords: Teacher training; Education for Ethnic-Racial Relations; Afrocentric Didactics; Pretagogy.

LISTA DE FIGURAS E ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Vista parcial do centro com Igreja Matriz da cidade de Quixadá em primeiro plano.....	27
Figura 2 -	- Vista panorâmica da cidade de Maracanaú em primeiro plano	53
Figura 3 -	Folder da visão geral da formação: saberes docentes.....	61
Figura 4 -	Oficina Introdutória: Ambientação Pedagógica.....	64
Figura 5 -	Oficina 1 – Cesta dos saberes docentes.....	65
Figura 6 -	Oficina 2 – Marcadores das africanidades: convite da segunda Oficina.	79
Figura 7 -	Roda de conversa sobre os marcadores das africanidades selecionados.	80
Figura 8 -	Oficina 3 - A lei n. 10.639/2003 nos documentos curriculares da educação infantil de Maracanaú-Ceará.....	91
Figura 9 -	Oficina 4 - Construção coletiva de propostas pedagógicas para EREER na educação infantil.....	106
Figura 10 -	Momentos finais da oficina 4 - estratégias de implementação efetiva da lei n. 10.639/2003.....	113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Distribuição etária das participantes.....	56
Gráfico 2 -	Tempo de atuação das participantes.....	57
Gráfico 3 -	Distribuição da autodeclaração racial das participantes.....	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil das coparticipantes.....	55
Quadro 2 - Cronograma das oficinas formativas.....	62
Quadro 3 - Quadro dos Marcadores das Africanidades.....	83
Quadro 4 - Quadro dos marcadores das coparticipantes.....	84
Quadro 5 - Técnica de Produção de dados da Oficina 3.....	91
Quadro 6 - Construção Coletiva de Propostas Pedagógicas para ERER na Educação Infantil.....	105
Quadro 7 - Propostas Pedagógicas para ERER na Educação Infantil.....	109

LISTA DE SIGLAS

BCM	Base Comum de Maracanaú
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	Censo Demográfico
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Educação Infantil
ERER	Educação das Relações Étnicos Raciais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
CEB	Câmara de Educação Básica
FECLESC	Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central
IBGE	Estatuto Brasileiro de Geografia e Instituto
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LDBN	Leis e Diretrizes Bases da Educação
NACE	Núcleo de Estudos das Africanidades Cearenses
PMM	Prefeitura Municipal de Maracanaú
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNIFAMETRO	Centro Universitário Fametro
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	17
1	TRILHANDO CAMINHOS.....	27
1.1	Minha trajetória na educação: entre desafios e aprendizados.....	32
1.2	A construção da minha identidade docente.....	33
1.3	Os saberes que me constituíram.....	34
1.4	Narrativas afro e reflexões sobre o ensino.....	34
1.5	A educação como processo contínuo.....	35
2	CESTO DAS TEORIAS DA PESQUISA (OS FIOS QUE SUSTENTAM A TESSITURA DO CONHECIMENTO)	36
2.1	Cesto das Raízes e Memórias (o legado da Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Lei 10.639/2003: entre memórias, resistências e reconstruções)	36
2.2	Cesto dos Primeiros Tecidos (Educação Infantil como solo fértil para os saberes, identidades e pertencimentos)	38
2.3	Cesto da Tradição e Formação (a preparação dos mestres: a formação docente sob a luz da ancestralidade e do compromisso social)	40
2.4	Cesto dos Saberes Docentes Vividos (a didática que nasce da experiência: práticas, trocas e aprendizagens na trajetória docente)	42
2.5	Cesto da Didática afrocentrada (Metodologias afrocentradas como caminhos para uma educação decolonial e libertadora)	45
3	METODOLOGIA.....	49
3.1	Uma Pesquisa Formação.....	49
3.2	A Ética na Pesquisa.....	52
3.3	Lócus da Pesquisa.....	52
4	CESTO DA PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA.....,,,,,	55
4.1	Coparticipantes da pesquisa.....	55
4.2	Distribuição Etária.....	56
4.3	Tempo de atuação.....	56
4.4	Distribuição racial.....	57

5	OFICINAS FORMATIVAS PRETAGÓGICAS.....	59
5.1	Visão geral da formação.....	61
5.2	Produção e análise de dados das oficinas formativas.....	63
5.3	Produção e análise de dados: oficina 1 - saberes docentes.....	64
5.4	Produção e análise de dados: oficina 2 - quadro marcadores das africanidades	79
5.5	Produção e análise de dados: oficina 3 - a lei 10.639/2003 nos documentos curriculares da educação infantil de Maracanaú.....	90
5.6	Produção e análise de dados: oficina 4 - construção coletiva de propostas pedagógicas para EREER na educação infantil.....	94
6	PRODUTO EDUCACIONAL.....	117
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
8	REFERÊNCIAS	126
	APÊNDICE	130
	ANEXOS	

INTRODUÇÃO

O exercício da docência demanda uma constante reflexão sobre a prática educativa. Ao iniciar essa reflexão, surge a indagação crucial: Qual o papel da/o profissional do ensino? Estamos contribuindo para a construção de um estado democrático de direitos ou estamos inadvertidamente perpetuando as desigualdades e injustiças sociais? Nesse contexto, é imperativo que o profissional do ensino desenvolva seus saberes a partir de uma compreensão holística da realidade em que está inserido. O profissional da educação deve ser reflexivo, como enfatizou Paulo Freire, (1996), sobre a importância da práxis (união entre teoria e prática). A docência transcende a mera transmissão de conhecimentos; ele também é um agente de transformação, influenciando diretamente as próximas gerações e, por conseguinte, toda a sociedade.

Sou professora a mais de vinte anos, e na educação infantil, passei mais de oito anos, reconheço a relevância da mediação no processo de preparar as crianças, verdadeiros sujeitos ativos que constroem seus saberes por meio das interações com seus pares, adultos e a cultura de seu tempo histórico, para uma educação que reconheça seja essencial promover um trabalho pedagógico que valorize e respeite suas potencialidades e singularidades. Portanto, honro as diversas capacidades e a cultura das crianças, bem como a pluralidade de saberes que elas possuem. É por meio dessas interações que elas constroem suas identidades, expressando suas preferências e visões de mundo. Para tal, é imprescindível que eu seja uma professora reflexiva, informada, e preparada para promover uma educação mais igualitária, especialmente, uma educação antirracista que reconheça e valorize a pluralidade cultural presente na escola, na sociedade brasileira. Assim possa contribuir para a construção de uma escola mais justa, equitativa e democrática. Ajudando no desenvolvimento integral das crianças mediante ações desenvolvidas na escola.

A motivação para investigar a temática, com foco nas relações étnico-raciais na educação infantil de Maracanaú, surgiu da minha vivência no município e da experiência cotidiana no ambiente escolar. Ao estar inserida nesse contexto, percebi que não discutíamos a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), não por desinteresse, mas por desconhecimento. Essa constatação evidencia a importância de aprofundar a formação continuada dos docentes e compreender os saberes relacionados à ERER, essa lacuna é significativa, o que reforça a necessidade de estudos mais aprofundados, especialmente no que se refere à Lei 10.639/2003.

Ao justificar meu interesse pessoal por essa temática, compartilho com vocês minha jornada de autodescoberta racial, inspirada pelas palavras da escritora Bianca Santana em seu livro “Quando Me Descobri Negra” (2015). Ela expressa: “Tenho 30 anos, mas sou negra há apenas dez. Antes era morena.” Essa frase ressoa profundamente em mim. A identidade racial é um processo contínuo e pessoal. Assim como a escritora, também me reconheço como uma mulher negra, com cabelos crespos e castanhos, lábios grossos, nariz achatado, olhos pequenos e puxados. Tenho 57 anos, mas sou negra há apenas seis. Antes era morena”. Essa autodescoberta é um ato de resistência e empoderamento, uma afirmação de quem sou e de minha história. Mas não é fácil, não está sendo. Contudo, a cada passo, continuo apreendendo, me descolonizando gradualmente. Sinto que a cada dia estou mais perto da minha ancestralidade, buscando, me desprendendo do que está tão cravado em mim, tornando-se uma jornada de desamarrar nós invisíveis, mas profundamente enraizados.

Acredito que devemos dialogar sobre identidade racial desde a infância. Muito podemos fazer em nossas escolas, basta começar a compreender o nosso papel como atores principais neste roteiro escolar, pois é no chão da escola que tudo começa, o espaço escolar é o local adequado para iniciar discussões de temas relevantes do nosso dia a dia, podemos ser professora reflexiva posso trazer. Neste caminho de descobertas, quero continuar incentivando outros colegas de profissão a encontrar também esse caminho. Como disse, a escritora Bianca Santana, “descobri uma mulher negra” – e essa descoberta é um passo importante na nossa jornada de autoconhecimento e aceitação. Que continuemos a compartilhar nossas histórias e celebrar a diversidade que nos torna únicos e fortes. Neste instante dar-se início a minha jornada do nascer de novo, do pertencimento, vejamos o seguinte relato que culminou na mulher que vocês passam a conhecer hoje.

A trajetória do meu pertencimento

Desde a infância, minha relação com minha estética foi marcada por uma negação inconsciente da minha identidade racial. Durante anos, alisei meus cabelos como parte de um processo de adaptação a padrões estéticos hegemônicos que, conforme apontam estudiosos como Neusa Santos Souza (1983, 2021), atuam como mecanismos de branqueamento simbólico. Essa prática não era apenas uma escolha pessoal, mas um reflexo das pressões sociais que invisibilizam a estética negra e promovem ideais eurocêntricos de beleza.

Foi apenas em 2018, durante minha segunda graduação em Artes Visuais na Universidade Estadual do Ceará (UECE), que esse processo começou a ser ressignificado.

Nesse período, conheci Lia, a artista plástica e colega de curso, cuja amizade me levou a reflexões profundas sobre raça, estética e pertencimento. Nossas conversas abordavam frequentemente as complexidades do racismo estrutural e seus impactos na construção da identidade. Em um desses diálogos, Lia compartilhou a experiência de sua filha, que, ao ingressar na publicidade, sentiu a necessidade de alisar os cabelos para se enquadrar nos padrões da profissão. Essa narrativa revelou não apenas o peso da estética normativa, mas também os desafios da resistência a esses modelos impostos.

Diante dessas discussões, a colega nos apresentou contos afros e a boneca Abayomi, símbolo de resistência e ancestralidade na cultura afro-brasileira. Segundo Waldilena “Lena” Serra Martins, artesã maranhense, criadora da boneca, “a Abayomi representa não apenas um artefato lúdico, mas também uma estratégia pedagógica para reforçar a valorização das matrizes africanas na educação”. A oficina promovida por Lia foi um momento de troca e reflexão, e, ao ouvir sua história, percebi que minha trajetória estava entrelaçada à da filha dela. Assim como ela, eu também moldava minha aparência para atender às expectativas externas. Esse reconhecimento despertou uma série de questionamentos: por que não assumir minha estética natural? A quem eu estava tentando agradar? Qual o impacto dessa escolha na minha subjetividade?

A transição capilar, então, tornou-se um processo não apenas estético, mas político e identitário. Nos primeiros meses, enfrentei desafios: a necessidade de reaprender a cuidar dos meus cabelos, a insegurança diante dos olhares alheios e a luta contra os estigmas internalizados. Stuart Hall (1997) argumenta que a identidade não é fixa, mas construída historicamente e constantemente negociada. Assim, minha decisão de abandonar os alisamentos e aceitar minha estética natural representava um rompimento com padrões impostos e uma reconstrução do meu pertencimento racial.

Essa mudança não se limitou à aparência; ela impulsionou um aprofundamento teórico sobre o racismo e suas manifestações no cotidiano. Passei a estudar autores que discutem a questão racial, como Bell hooks (2014), que enfatiza a importância da autoestima e do amor-próprio na construção de uma identidade negra positiva. O contato com pesquisas sobre relações étnico-raciais, aliadas à minha experiência pessoal, permitiu uma leitura mais crítica das estruturas de poder que sustentam a marginalização da estética negra.

Como afirma Petit (2015), a transformação ocorre “pela porteira de dentro”, e foi exatamente assim que minha percepção sobre pertencimento se ampliou. O reconhecimento de minha identidade negra tornou-se um ato de resistência e afirmação, um processo contínuo de reconstrução e reafirmação de minha história. Esta jornada não se encerra em mim, mas se

estende ao coletivo, pois, como educadora, compreendo a importância de levar essa discussão para o espaço escolar, onde tantas outras crianças, jovens e colegas docentes, enfrentam os mesmos dilemas de identidade e pertencimento que um dia enfrentei.

Recorro aos escritos de Souza (1983,2021), em seu livro “Torna-se negro”, em seus estudos, traz consigo reflexões que dizem assim: “Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigência, compelida e expectativas alienadas”. hooks, (2014) completa a fala e me ajuda a entender esse fenômeno em seu livro: “Alisando o Nosso Cabelo”, me diz que, “Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades”.

A leitura dessas autoras, também, tem me ajudado na construção de minha identidade negra, que está sendo transformadora, proporcionando uma base sólida para compreender como o racismo se manifesta de diferentes formas e como é possível desconstruí-lo. A busca por minha identidade passa a ser minha bússola, a candidatura ao mestrado na UNILAB, através do sistema de cotas, já foi um passo dado ao reconhecimento da minha identidade negra, que antes, jamais pensaria em me candidatar. Passei pela seleção de mestrado na Universidade Estadual do Ceará- UECE, três vezes, sempre na demanda social, nunca pelo sistema de cotas.

Percebo que, durante muito tempo, por quase meio século, fui moldada a pensar como uma pessoa branca, ou morena, como citei a pouco. De acordo com Bento (2022), a branquitude, refere-se ao conjunto de privilégios e normas que naturalizam a visão de mundo da população branca, muitas vezes invisibilizando as opressões vividas pelas pessoas não-brancas. Ao tomar consciência disso, percebi que a luta contra essa estrutura não era apenas uma questão pessoal, mas coletiva, e exigia uma reflexão constante sobre práticas e atitudes cotidianas. A cada dia, me esforço para continuar nesse caminho de autoconhecimento, buscando minhas raízes e reafirmando meu pertencimento.

Como propõe Freire (1996), o processo de conscientização e libertação é um processo contínuo, onde a reflexão crítica sobre nossa realidade nos permite agir de forma transformadora. Neste sentido, a busca por um pertencimento autêntico é uma luta não apenas contra o racismo estrutural, mas também contra as formas de opressão internalizadas que, por muito tempo, guiaram minha visão sobre eu mesma e sobre os outros. Continuo essa trajetória, com a convicção de que, ao me conectar com minha história e raízes, estou contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Na busca por mais conhecimentos e com a ajuda de leituras afins, iniciei uma investigação nas plataformas de periódicos com as palavras-chave relacionadas ao tema das relações étnicos raciais na educação infantil e Lei n. 10.639/2003, educação antirracista e

educação infantil, formação e saberes dos docentes. Já com o intuito de pesquisar sobre a temática, como forma de contribuir com o meu projeto de pesquisa e com um produto educacional que levasse contribuições para outros professores.

Iniciei então, a pesquisa na plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foram encontrados diferentes trabalhos correlacionados aos temas, primeira fiz a busca das palavras Lei 10639/2003 e Educação Infantil, com estas encontrei 29, e 06 dissertações respectivamente, entre 2011 e 2024. Continuando a pesquisa, com a palavra Lei 10.639/2003, foram encontrados 415 resultados, entre os anos de 2007 e 2023, desse número, 259 foram publicados anos de 2016 a 2023. Na mesma plataforma, digitei as palavras, Formação de Professores e educação antirracista, encontrei 154 periódicos, entre os anos 2007 e 2024, as palavras, saberes docente e Educação para as Relações Étnicas Raciais (ERER), encontrei 25 artigos, entre 2011 e 2023. Na Plataforma Digital de Teses e Dissertações (BDTD), usei as mesmas palavras e encontrei o seguinte: Lei 10639/2003 e educação infantil, com estas encontrei 25 dissertações e 03 teses. Educação infantil e educação antirracista, encontrei 54 trabalhos, entre dissertações e teses.

Continuando a pesquisa, com a palavra Lei 10.639/2003, foram encontrados 87 resultados, entre os anos de 2023 a 2024, dentre esse número, 82 são de 2011 a 2024 e 05 apenas são dos anos de 2003 a 2010. Na mesma plataforma, digitei as palavras, Formação de Professores e Educação Antirracista, encontrei 154 periódicos, 26 teses e 138 dissertações, as palavras, Saberes Docente e Educação para as Relações Étnicas Raciais (ERER), encontrei 198 resultados, 101 dissertações e 97.

O referencial teórico da pretagogia, só vim pesquisar após já ter iniciado o projeto, quando após a qualificação, a orientadora e eu seguimos a orientação da banca e mudamos um pouco nossa trajetória da pesquisa. Foi quando comecei a pesquisar sobre a pretagogia, sua origem, suas precursoras, e outros estudiosos da temática, e me encantei, encontrei a metodologia que procurava inconscientemente, para tratar do assunto da ERER com os professores. Então, iniciei a busca em periódicos e repositórios de artigos e teses, da Universidade Federal do Ceará (UFC), na UNILAB, da CAPES, encontrei também na Plataforma Digital de Teses e Dissertações (BDTD). O termo pretagogia foram encontrados 15 artigos do ano de 2016 a 2025, na plataforma CAPES, na Plataforma BDTD, encontrei três teses e 25 dissertações, incluindo a tese de doutorado da Professora Sandra Petti, da Professora Geranilde, estudiosas da temática, incluindo também a tese da minha professora orientadora Rebeca Meijer. Todas desde o ano de 2013 a 2024. No repositório da UNILAB, encontrei 05 produções.

Diante desses dados pesquisados, observo que há um bom número de estudos referentes à temática da Pretagogia e das relações étnico raciais e suas implicações. Desde a implementação da Lei 10.639 em 2003, que alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. (Brasil, 2004). Acredito que, por já termos mais de vinte anos da promulgação da lei e obrigatoriedade do ensino nas redes oficiais, ainda é um desafio para as escolas trabalharem o tema, aja vista, o exemplo do meu desconhecimento anterior.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação da UNILAB/IFCE, percebi desde o início do processo que já havia em mim o desejo de aprofundar o tema das relações étnico-raciais na educação. Durante minha trajetória profissional e acadêmica, observei que, falamos muito pouco sobre essa temática, exceto no mês de novembro, quando lembramos do Dia da Consciência Negra. Sobre esse dia, fazemos referência ao dia da morte de Zumbi dos Palmares, em 1695. Infelizmente, esta data é vista apenas como um dia de festa e celebração, sem um aprofundamento significativo. Nos dois últimos anos, a presidência da república instaurou como feriado esse dia. Então mais um motivo para se falar sobre a temática.

Trazer essa temática para a educação infantil, não é inédito, ou seja, há diferentes artigos de revista, sites, e canais, que falam sobre a educação das relações étnico raciais, trazer esse assunto para trabalhar com as crianças pequenas, podendo ser diferente no futuro, como professores podemos fazer diferente. Por que não explorar mais? Acredito que a falta de conhecimento sobre o tema, o desinteresse e a falta de tempo para estudar e preparar propostas pedagógicas, são alguns dos motivos e, frequentemente, nos limitamos a desfiles de beleza negra, competições para eleger o turbante mais bonito ou o cabelo mais criativo, ações que pouco colaboram com o sentido real da situação histórica: nossa ancestralidade, nosso pertencimento, nossa história a partir do povo africano, nosso afro brasilidade, que se perde ao longo do tempo, por não termos estudos efetivos iniciados logo na educação infantil. Precisamos ter certeza que nossa contribuição de hoje, não vai apagar a segregação que durou quase cinco séculos, mas as nossas ações poderão mudar ou pelos menos contribuir para uma sociedade mais equitativa.

Os motivos para trazer essa temática para a formação continuada de professores da educação infantil., principalmente, para o município no qual estou inserida, e justamente para a formação em serviço, se dar por ser durante estas que os professores buscam compartilhar suas práticas, suas estratégias pessoais e profissionais. Uma oportunidade crucial para o aprimoramento pedagógico, acreditando que seja essencial para nós educadores, ir além

das celebrações superficiais e possamos promover uma educação que valorize a diversidade, a história e a luta dos povos negros. Assim, como nossa identidade e pertencimento, e tornar nossa sociedade mais justa e igualitária para todos. Mas será que o Município está dando suporte necessário para os professores realizarem estudos e formações sobre a temática? Logo abaixo trago um estudo realizado por dois institutos sobre a implementação da Lei nos municípios do Brasil.

Conforme o estudo conduzido pelo Geledés- Instituto da Mulher Negra e pelo Instituto Alana, lançado em 2023 em mais de mil Secretarias Municipais de Educação, equivalente a 21% das redes municipais de ensino do país, constaram que a maioria delas (71%) não está implementando efetivamente a Lei 10.639/03. Essa lei, promulgada há mais de 20 anos, torna obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Infelizmente, apenas 29% das secretarias estão adotando ações consistentes e duradouras para garantir a aplicação desta lei.

O estudo intitulado, Lei 10.639/2003: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”, demonstra para a sociedade em geral, que muitos gestores dos municípios brasileiros, enfrentam dificuldades para implantar a Lei 10.639/2003. E por isso acaba que, deixando as próprias escolas trabalharem a temática, sem nenhuma ação direta, ficando apenas nas comemorações do dia da consciência negra.

Diante do exposto, considero haver necessidade urgente de proporcionar mais oportunidade de conhecimento de temas como: A Pretagogia, a Lei 10.639/2003, a Educação para as Relações Étnicos Raciais (ERER), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, nas formações de professores.

Pesquisando referências nos documentos e do próprio município, encontrei no site da Secretaria de Educação, o festival intitulado, Festival Afro Arte, que havia sido realizado em anos anteriores envolvendo as escolas. Esse festival tinha como propósito incentivar professores e a comunidade escolar a identificar e apresentar iniciativas pedagógicas que incentivassem crianças, adolescentes e adultos a reconhecer, valorizar e aprender sobre a história da África, além do protagonismo de negros e negras, para preservar as expressões culturais afro-brasileiras no ambiente escolar do município. (PMM, 2024).

Nessa direção, surgiu o problema que alicerçou a pesquisa, “Que contribuições pode-se ter na implementação da educação para as relações étnico-raciais desde uma pesquisa-

formação com a pretagogia e a didática afrocentrada para formadoras de professoras da educação infantil de Maracanaú? Outras questões surgiram a partir desse questionamento: 1. Qual o lugar da Lei 10.639/2003 nos documentos curriculares do Município? 2. A partir de aplicação de diagnóstico, até que ponto os saberes docentes das formadoras de professoras estão contribuindo para a formação sobre a educação para as relações étnico-raciais? 3. Caso haja necessidade de formação para implementação da EREER para as formadoras, em que medida a pretagogia e a didática afrocentrada podem contribuir para o fortalecimento dos saberes docentes destas profissionais? 4. No caso de haver necessidade de uma formação, em que medida ela contribuiu para a implementação da EREER na educação infantil do município de Maracanaú-CE?

Diante da problematização apresentada, objetivou-se investigar a realização de uma pesquisa-formação sobre a educação para as relações étnico-raciais com formadoras de professoras da educação infantil com esteio na Pretagogia desde a didática afrocentrada em Maracanaú. Para tanto buscou-se: 1. Compreender qual o lugar da Lei 10.639/2003 nos documentos curriculares do Município. 2. Diagnosticar em que medida os saberes docentes das formadoras de professoras estão contribuindo para a formação sobre a educação para as relações étnico-raciais. 3. Examinar se há necessidade de formação para implementação da EREER para as formadoras. 4. Aplicar a Pretagogia desde a didática afrocentrada para analisar em que medida elas podem contribuir para o fortalecimento dos saberes docentes destas profissionais. 4. No caso de haver necessidade de uma formação, averiguar em que medida ela contribuiu para a implementação da EREER na educação infantil do município de Maracanaú-CE.

A dissertação está organizada da seguinte maneira, no primeiro tópico, apresentam-se minhas narrativas como educadora e mestranda, elaborando um panorama das memórias relacionadas à minha formação e saberes adquiridos no percurso, como pessoa e profissional da educação. Esse relato percorre os marcos mais significativos da minha trajetória e culmina no encontro com a temática central abordada neste estudo. Estudo que me levou a conhecer a metodologia da Pretagogia na disciplina Diversidade e Culturalidade na UNILAB, com as professoras Rebeca Meijer e Geranilde Costa. Em conversa com a professora orientadora, resolvemos abordar a temática em oficinas, que seria através dela que chegaríamos até nossos sujeitos de pesquisa. Assim, foi iniciada a pesquisa sobre a pretagogia, conheci a temática, e propus a utilizar os dispositivos pretagógicos na coleta de dados da pesquisa e, ao mesmo tempo, levar ao conhecimento das participantes, através das oficinas formativas.

O segundo tópico, desenvolvemos as categorias conceituais, abordando estudos sobre a Lei 10.639/2003, a Educação para as relações étnico-raciais, história, cultura afro-brasileira e

africana na educação básica, sua implementação e implicações desde autores relevantes como Kabengele Munanga (2010), um dos principais pensadores sobre educação e diversidade étnico-racial no Brasil, desde suas obras, como "Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra", (2005). É fundamental considerar os estudos de Nilma Lino Gomes, autora de obras como "O Movimento Negro Educador: Saberes Construídos na Luta por Emancipação"(2017) que aborda as contribuições do movimento negro para a educação e os desafios enfrentados pelos professores negros no contexto educacional brasileiro.

Abordamos a temática da **educação infantil** através da Lei e diretrizes Bases da educação Nacional- LDBN (1996). As diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), a Base Nacional comum curricular- BNCC (2019), e os documentos que orientam a educação infantil de Maracanaú, a Base Comum de Maracanaú -BCM (2019).

Outra categoria conceitual foi a **Formação de Professores**, mediante Farias (2014) com aprendendo a profissão, André (2016), com Práticas inovadoras na formação de professores, Imbernon (2010), Martins (2020) e Silva (2019), Meijer (2021 e 2023), que oferecem percepções concludentes da formação docente e como podem abordar as questões raciais de forma reflexiva e transformadora em suas práticas pedagógicas.

Para nos informar e formar sobre os **Saberes Docentes**, foi essencial incorporar as contribuições de autores como: Freire, (1997), Tardif (2020), Pimenta (2018) e Meijer (2019,2020,2023), que ofereceram perspectivas críticas sobre como os saberes docentes podem ser elaborados e fortalecidos promovendo uma educação mais justa e equitativa. Nesse tópico, os saberes docentes utilizados na formação analisada foram os propostos por Pimenta (2018) saberes docentes, pedagógicos, de conhecimentos e de experiências e Meijer (2020,2023) saberes da ancestralidade e de humanização. Discorre-se também sobre o conceito de didática afrocentrada, que passa a ser uma bússola na formação de professores para EREER, e principalmente para mim.

O terceiro tópico, trazemos a metodologia, composta por uma pesquisa-formação de cunho colaborativo, as estratégias de aproximação com a realidade, mediante oficinas elaboradas desde os princípios pedagógicos e filosóficos da Pretagogia e, por fim, serão apresentados o lócus e os sujeitos participantes da investigação. Neste mesmo tópico trazemos o espaço para produção e coleta de dados da investigação, apresentamos as informações sobre o grupo participante, a faixa etária, tempo de experiência na educação e autodeclaração racial.

No quarto tópico tratamos da produção e análise de dados, através das oficinas formativas, objeto da pesquisa. No quinto tópico, trazemos o produto educacional com o apanhado de todas as oficinas realizadas transformada em curso de quarenta horas, destinada

aos professores e formadores da educação básica, que será disponibilizado para a Secretaria de educação de Maracanaú em especial e para quem tiver interesse na temática. Por fim, fazemos as considerações finais.

1 TRILHANDO CAMINHO

Geralmente, quem opta por pesquisas que valorizam os sujeitos e as sujeitas participantes e as considera produtoras de conhecimento, não acredita no mito da neutralidade científica do pesquisador e da pesquisadora oficial. Considero que estou profundamente implicada com a pesquisa e que ela diz muito sobre mim. Esse fundamento aprendi com a Pretagogia e é por essa razão que, para abrir o texto dissertativo, resolvi apresentar a pesquisadora e seu enraizamento no solo da pesquisa, desde o nascimento. a criancice, até o início da carreira no magistério, haja vista que esse percurso não poderia ser esquecido, dada a importância que ele representa na minha vida.

Nasci na cidade de Quixadá, conforme figura 1, abaixo, em 15 de agosto de 1967, em uma modesta casa de taipa, coberta por telhas e com paredes de barro, construída pelas mãos de meu pai. O chão batido e seco era o cenário de minha infância, e no quintal simples se desenrolavam minhas brincadeiras e aventuras.

Figura 1 - Vista parcial do centro com Igreja Matriz da cidade de Quixadá em primeiro plano.



Fonte: Adaptado pela pesquisadora nos dados da CREDE 12 (<https://www.crede12.seduc.ce.gov.br/quixada/pdf>).

Quixadá, conhecida como "Terra dos Monólitos" e "Cidade Rainha do Sertão Central", destaca-se por suas formações rochosas únicas, que contrastam com a paisagem sertaneja. A cidade possui forte ligação com a literatura, sendo berço de Jäder de Carvalho e local de referência para Rachel de Queiroz, que frequentava sua Fazenda Não Me Deixes. Originalmente habitada pelos povos originários Canindés e Jenipapo, a região resistiu à colonização portuguesa até 1760, quando os conflitos decorrentes da expansão da pecuária levaram ao desaparecimento desses povos. A ocupação começou no século XVII, impulsionada pela busca de terras para a criação de gado. A primeira escritura registrada data de 1641, referente a terras do Mosteiro Beneditino, atual Casa de Repouso São José. Em 1728, o "Sítio Quixedá" foi adquirido por Carlos Azevedo e, posteriormente, vendido a José de Barros Ferreira, que em 1755 construiu casas, capela e curral, estabelecendo as bases da futura cidade.

No século XIX, a urbanização foi impulsionada pela estrada de ferro que ligava o Cariri a Fortaleza e pela exportação de algodão para a Inglaterra durante a Revolução Industrial. Quixadá tornou-se freguesia em 1869 e, em 1870, foi elevada a vila, desmembrando-se de Quixeramobim. A construção do Açude do Cedro atraiu cerca de 30 mil imigrantes, acelerando ainda mais o crescimento da cidade, que recebeu o título oficial em 1889. Desde sua emancipação, Quixadá teve 53 administrações municipais, sendo Laurentino Belmonte de Queiroz o primeiro gestor, entre 1871 e 1873. (WIKIPEDIA, 2025). O município é formado pela sede e mais 12 distritos: Califórnia, Cipó dos Anjos, Custódio, Daniel de Queiroz, Dom Maurício, Juá, Juatama, Riacho Verde, São Bernardo, São João dos Queiroz, Tapuiará e Várzea da Onça.

Minha mãe, Maria das Dores, filha de povos originários, fato que descobri recentemente, por uma prima, que trouxe evidência da nossa avó Maria da Conceição, natural de Várzea da Onça, era lavadeira de roupas, Natural de Quixadá, nasceu na Várzea da Onça, casou-se com meu pai ainda jovem, com apenas dezoito anos, o que conta é que ficou esperando um pretendente por muito tempo e este cá, não apareceu, e um dia indo para uma festa nas proximidades, conhece meu pai, casaram-se, e foram morar num distrito próximo, na localidade chamada Café Campestre. Quando nasci eles não moravam mais neste lugar, havia se mudado para mais perto da cidade, para a localidade São João dos Queiroz, onde nasci. Lá conseguiram um terreno na cidade, foi o tempo do papai fazer a casinha de taipa, fomos morar na cidade, cheguei lá com um aninho.

Meu pai, Paulo Alves, conhecido na cidade como "Mestre Paulo", era um homem negro e alto. De profissão, carpinteiro; de coração, músico. Cresci observando-o fabricar bancos, armários e mesas, que ele mesmo vendia na cidade. À noite, após o jantar, sua viola

preenchia o silêncio da casa com melodias. Eu e minhas irmãs – as três que ainda morávamos com nossos pais – gostávamos de ouvi-lo tocar. Os mais velhos já haviam partido para “ganhar a vida”, como meu pai dizia. Ao todo, éramos nove irmãos: cinco mulheres e quatro homens. Eu, a oitava filha. As lembranças desse tempo, marcado por simplicidade e afetos, permanecem vivas, ainda que os dias tenham passado e a infância seja agora um lugar ao qual só posso retornar pela memória.

O que trago na memória começa neste instante, foi lá neste lugar que se imprime o começo de entendimento da vida. Passa um filme na minha cabeça, ao lembrar desses momentos, me recordo de ver minha mãe sair diariamente com uma trouxa de roupas equilibrada na cabeça. Ao crescer um pouco mais, passei a acompanhá-la na árdua tarefa. O local onde lavávamos as roupas ficava distante, e partíamos ainda de madrugada, retornando por volta do meio-dia. Para enfrentar a jornada, levávamos uma pequena refeição: uma porção de rapadura raspada com farinha, que minha mãe chamava carinhosamente de “merenda”.

Naqueles anos, a cidade de Quixadá, já estava bem desenvolvida, e eu crescia também, já começava a dar os primeiros passos para escola. Ao começar minha vida estudantil no Grupo Escolar Nemésio Bezerra, no ano de 1974, localizado em um dos bairros da periferia da cidade, hoje, chama-se Escola de Ensino Fundamental Nemésio Bezerra (EEF). Ainda criança, antes de entrar na escola, minha mãe já relatava minhas peripécias e brincadeiras. Morar no interior, no meio dos monólitos, dava a sensação de liberdade, de busca, de ir além da imaginação, sempre procurando algo novo, principalmente nas brincadeiras. Como toda criança, minha infância foi permeada de reinações.

As condições financeiras não eram das melhores, sobrevivíamos naquela cidade quente e seca. Pensando nisso, percebo que os esforços da minha família (pai e mãe) foram de grande valia para que tivéssemos sucesso na vida. Naquela época, sobrevivíamos com o dinheiro das lavagens de roupas de nossa mãe que lavávamos para outras famílias, bem como dos trabalhos manuais de carpintaria de meu pai. Ele construía e vendia no mercado central em Quixadá. Assim, íamos driblando as dificuldades do caminho e seguíamos. Estudar não era para todos, mas para quem podia. Lutávamos contra o nosso destino, éramos teimosos.

É correto afirmar e destacar que não existiam políticas públicas direcionadas a famílias de baixa renda, e que as crianças, a partir de 7 anos, já podiam trabalhar para ajudar a família. Como éramos nove filhos, apenas os mais novos entraram na escola, os demais trabalhavam para ajudar no sustento da casa. Não tínhamos acesso a livros, pois, para a maioria das crianças pequenas e sem muitos recursos financeiros da minha geração, ter um livro era privilégio de

poucos. Ocasionalmente ganhávamos revistas das famílias que conhecíamos quando íamos deixar as roupas lavadas.

Naquela época, com sete anos, a matrícula era direta na alfabetização. Era 1974, não estive no jardim de infância. Na EEF Nemésio Bezerra, estudei até a 4ª série do 1º grau, sempre atenta aos acontecimentos da época. Naquele momento, ainda estávamos sob o domínio da Ditadura Militar. Lembro que minha alfabetização foi bem difícil, não me alfabetizei na idade certa, entrei na escola com 7 anos, tive que levar boas palmadas com a palmatória. “No século XIX, quando a educação dava seus primeiros passos em nosso país, a palmatória migrou para a escola”. Palmatória, férula, santa-luzia, menina dos cinco olhos, ou como narrou Pilar em Conto de Escola, os cinco olhos do diabo, muitos nomes para um objeto que assim como o livro, a carteira, o quadro, a pena, marcou sua presença na escola e no imaginário da sociedade sobre a escola. (Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 627-646, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade).

Eu era uma criança tímida dentro da escola, e as normas naquela época eram bem rígidas. Repeti a 3ª série, ficando mais atrasada do que os demais da sala. Lembro que a professora pedia para eu ler e me escondia debaixo da mesinha. Isso era bem desgastante, até mesmo doloroso. Mas havia os bons momentos, o lado bom da escola: as aulas; os desfiles cívicos, as festas juninas, que fazíamos questão de participar; as brincadeiras na hora do recreio, os lanches gostosos e tantos outros elementos que fizeram parte da minha trajetória escolar naquela época.

A década 80 chega e se torna um dos períodos mais marcantes da história no que diz respeito à luta, aos movimentos e, sobretudo, aos projetos no país. Ela corresponde a uma fase de resistência e de enfrentamento ao regime militar, que já havia perdido sua legitimidade perante a sociedade em razão da crise econômica que surgiu desde 1973. Todos esses problemas promoveram uma transformação de valores. Nesse momento histórico, muitas dessas transformações foram geradas por movimentos voltados à questão educacional do nosso país.

Nesta década, a educação no Brasil passava por mudanças significativas. Foram criadas organizações importantes como a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (Andes). Além disso, eventos como as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs) promoveram debates amplos sobre diversos aspectos educacionais. Houve também avanços na produção científica e acadêmica, com a integração da educação ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). As tendências educacionais dessa época incluíram a

Educação Popular, influenciada pelas ideias de Paulo Freire, e a Educação da Prática, inspirada por teorias marxistas, refletindo as transformações sociais e políticas do período. (

Inconsciente do que se passava naquele momento histórico, mas, na verdade, queria mesmo era ir para outra escola, naquele momento era a mudança para a 5ª série, ia estudar no Ginásio Municipal de Quixadá, uma escola “grande”, no centro da cidade, que chamava a atenção. Ficava bem longe de casa, precisávamos de transporte. Como não tínhamos, íamos a pé. Assim, vários alunos, colegas e vizinhos saíam em busca do ginásio, do novo. Acreditávamos que lá seria o ápice, que aprenderíamos tudo.

Esse período foi bem desafiador. Já me tornara uma adolescente, e apreciava um jogo de futebol, nossa casa ficava perto do estádio de futebol, o ABILHÃO, e era a nossa diversão, eu era a goleira do time, intercalava os jogos com as lavagens de roupas com a minha mãe. Certo dia, estava passando roupas com o ferro de brasas. Quando chega na minha casa uma colega e me convida para jogar, que o time estava precisando de mim. Era uma vida em que, apesar das dificuldades, éramos felizes. Nesse período, os estudos começaram a ficar para trás, não era mais interessante estudar. Por isso, fiquei reprovada na 5ª série.

Um ano depois, quando ia cursar a 6ª série, meu pai é contratado por uma empresa e se muda para outro município, nos levando também na bagagem. Chegando na nova cidade, não encontramos vagas nas escolas, ficamos eu e minha irmã mais nova sem matrícula. Não estudamos naquele ano. Já no final daquele mesmo ano, minha mãe resolveu voltar para nossa cidade.

Inicia-se um novo ciclo, o desafio agora era recomeçar. Ao retornar à terra natal, continuo os estudos através do Sistema de Televisão. Era ainda mais complicado que antes, pois agora eu tinha um professor orientador e a TV como opção de estudo. Um dos pilares do Telensino era a autonomia do educando. Para o sistema, o estudante era responsável pela sua própria aprendizagem. Após as aulas, os alunos se reuniam em grupos para discutir o texto apresentado na aula. Na época, eu não sabia ao certo o que significava a aula pela TV. Com a continuidade do programa, percebi que havia várias disciplinas e apenas um professor em sala para dar explicações sobre o assunto visto na aula da TV. O aluno tornava-se autodidata, aprendia fazendo, termo originado pelo educador e filósofo John Dewey (Zanatta, 2012), reconhecendo, no processo prático, o caminho para potencializar as possibilidades e os resultados da educação, pelo envolvimento direto dos educandos nessa experiência.

Tudo acontecia ao mesmo tempo que o país se abria à Democracia, o povo começava a respirar esse novo momento. Novas tendências vão aparecendo no meio escolar. Em 1985, conclui o ensino fundamental na E.E.F Deputado Flávio Portela Marcilio, conhecida como

Ginásio Municipal, no Centro de Quixadá. No ano seguinte, entro no curso normal, o pedagógico. Naquela cidade, a opção de estudo para os estudantes de periferia era a Escola de Ensino Médio Coronel Virgílio Távora, conhecida como o Colégio Estadual, havendo apenas dois cursos na época: o Normal e o Científico.

1.1 Minha trajetória na educação: entre desafios e aprendizados

Minha jornada na educação começou no final da década de 80, quando concluí o Curso Normal, na época correspondente ao 2º grau. Era um período de mudanças no país, com a promulgação da Constituição de 1988, que trouxe novas perspectivas para o ensino. Sentia que minha formação ainda não em andamento, e que precisava continuar a busca por mais conhecimento, então, em 1989, decidi cursar o científico. No entanto, logo percebi que desejava algo mais. Foi quando, em 1990, prestei vestibular para Pedagogia na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC-UECE) e, para minha felicidade, fui aprovada.

Durante esse período, tive minha primeira experiência docente. Meu estágio supervisionado em uma escola local se transformou em uma oportunidade inesperada quando fui convidada a substituir uma professora por alguns dias. O que parecia temporário acabou durando alguns anos, tornando-se um marco em minha trajetória. Como afirma Tardif (2002), a prática docente não se constrói apenas na teoria, mas na articulação entre a formação e o trabalho. Nesse período, aprendi a lidar com as rotinas escolares, as relações com os alunos e as práticas pedagógicas cotidianas, compreendendo a verdadeira essência do ensino.

Na universidade, mergulhei no mundo da pesquisa e extensão, conquistando uma bolsa de estudos por dois anos. Meu projeto, intitulado *O ensino da Língua Portuguesa: aquisição ou perda da norma culta?*, deveria ser apresentado na Semana Universitária da UECE, entrando para os anais da instituição. No entanto, em 1992, uma reviravolta em minha vida familiar me levou a trancar a faculdade e mudar para Fortaleza.

Esse período foi desafiador. O país vivia o impeachment do Presidente Fernando Collor de Melo, minha família enfrentava dificuldades e eu precisava reorganizar minha vida. Mas um pensamento não me deixava: voltar para a universidade e concluir a Pedagogia. Durante dois anos, mantive minha matrícula institucional e, sem desistir, a cada semestre solicitava transferência para a UECE-Fortaleza. Finalmente, em 1994, fui aceita.

Retomar os estudos exigiu sacrifícios. Tive que cursar disciplinas com turmas diferentes e reorganizar minha rotina para conciliar trabalho e faculdade. No terceiro semestre, me candidatei à monitoria da disciplina Ensino de Português e fui aprovada, iniciando uma

experiência enriquecedora de aprendizado e prática docente. Durante os estágios obrigatórios, percebi que as teorias, que antes pareciam distantes, só se concretizavam no fazer pedagógico. A cada nova etapa, sentia que não apenas concluía uma graduação, mas me tornava professora no processo.

Em 1999, finalmente me formei. Mas minha caminhada foi marcada por acontecimentos intensos: o falecimento do meu pai, meu casamento, a mudança de emprego e meu primeiro contrato temporário na rede estadual de ensino. Como professora substituta, passei por várias escolas, sem vínculos fixos, mas conhecendo diferentes realidades escolares. Foi nesse percurso que construí muitos dos saberes que me acompanham até hoje, pois compreendi que o ensino não se restringe ao conteúdo, mas envolve a interação com a comunidade, a adaptação ao contexto escolar e a busca constante pelo aprendizado.

1.2 A construção da minha identidade docente

Após anos de trabalho temporário, decidi buscar um novo desafio. Em 2009, fui aprovada no concurso público da Prefeitura de Maracanaú, ingressando na Educação Infantil. Essa experiência me transformou. Entendi que, nessa etapa do ensino, as crianças são protagonistas da aprendizagem, enquanto eu, professora, sou apenas mediadora do conhecimento. Meu interesse por essa área me levou a cursar uma Especialização em Educação Infantil, iniciada em 2010 e concluída em 2012. Uma área de estudo que seria um complemento para minha práxis na educação infantil.

A vontade de ampliar meus horizontes me levou a um novo desafio: em 2017, ingressei no curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Estadual do Ceará- UECE. Durante quatro anos, explorei diferentes linguagens artísticas e compreendi a arte como uma ferramenta essencial para o ensino.

Entretanto, no último ano do curso, a pandemia mudou tudo. A educação, tão habituada à presença física, precisou se reinventar. Aprendi a lidar com novas tecnologias educacionais, adaptando minha prática ao ensino remoto. Minhas aulas, que antes eram vivas e dinâmicas, precisaram ser repensadas. A sala de aula passou a ser minha casa, e ela se tornou minha sala de aula. O Trabalho de Conclusão de Curso, foi defendido por aplicativo, e até a colação de grau aconteceu na varanda da minha casa.

Esse período exigiu resiliência. Professores e alunos tiveram que aprender a aprender de uma nova forma. Foi um tempo difícil, mas que reforçou minha crença de que a educação é um processo contínuo de adaptação e reinvenção.

1.3 Os saberes que me constituíram

Minha trajetória me permitiu construir diferentes saberes docentes, que foram sendo moldados ao longo do tempo:

- Saberes experienciais: construídos no cotidiano escolar, por meio da prática pedagógica, dos desafios enfrentados e da convivência com alunos e colegas.
- Saberes curriculares: adquiridos ao longo da formação acadêmica, na graduação, monitorias e especializações.
- Saberes pedagógicos: aprofundados na atuação na Educação Infantil, onde aprendi a importância das interações e das brincadeiras no desenvolvimento da criança.
- Saberes tecnológicos: desenvolvidos durante a pandemia, ao adaptar minhas metodologias para o ensino remoto.

Esses conhecimentos não se formaram de uma vez, mas foram sendo ressignificados a cada nova experiência.

1.4 Narrativas afro e reflexões sobre o ensino

Minha história foi narrada sob uma perspectiva afrocentrada, que se baseia no resgate e valorização das epistemologias africanas e afro-brasileiras como formas legítimas de construção do saber. Percebo que minha trajetória é atravessada pela resistência e superação, elementos fundamentais na vivência de muitos educadores negros, cujas histórias são, muitas vezes, invisibilizadas nos espaços acadêmicos e escolares.

A luta pela permanência na universidade, os desafios do mercado de trabalho e a busca por melhores condições de vida refletem um caminho de persistência que não é apenas individual, mas coletivo e histórico. Nesse sentido, minha vivência se conecta à luta de pensadoras como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e bell hooks, que apontam a importância de pensar uma educação antirracista, emancipadora e afetiva.

Além disso, minha atuação na Educação Infantil e na Arte e Educação possibilitou uma abordagem pedagógica mais diversa, que valoriza diferentes culturas e formas de expressão, rompendo com os padrões eurocentrados que historicamente dominaram o currículo escolar. A arte, nesse contexto, assume um papel de linguagem potente para a construção de identidades, promoção do respeito às diferenças e fortalecimento da autoestima de crianças negras.

A escola precisa ser, portanto, um espaço de inclusão e representatividade, onde todas as identidades e histórias possam ser reconhecidas, valorizadas e celebradas. Isso significa rever práticas pedagógicas, repensar conteúdos e escutar ativamente os sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar. É pela via das narrativas que abrimos espaço para uma educação mais humana, que reconhece os saberes oriundos das comunidades negras e periféricas como centrais na construção de um projeto pedagógico realmente democrático.

1.5 A educação como processo contínuo

Olho para minha trajetória e percebo que ser professora nunca foi apenas um trabalho, mas uma missão, um compromisso ético e político com a transformação social. Cada obstáculo enfrentado, cada nova formação, cada aluno e cada colega de profissão com quem convivi deixou marcas profundas em minha história, ajudando-me a compreender que ensinar também é um ato de aprender.

A docência, para mim, é um processo constante de formação, permeado por desafios, mas também por reencontros com minha ancestralidade, minha identidade e meus propósitos. Como defende Paulo Freire, ensinar é um gesto de coragem e esperança, uma prática voltada para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nessa perspectiva, educar é também um ato de amor e resistência, como propõe bell hooks.

Sei que minha busca por conhecimento não se encerra neste momento. Ser educadora é estar em permanente movimento, aberta a novas aprendizagens, reformulações e possibilidades. Enquanto houver desigualdades, estarei disposta a enfrentá-las, pois minha caminhada na educação é contínua e comprometida com o coletivo.

2 CESTO DAS TEORIAS DA PESQUISA (OS FIOS QUE SUSTENTAM A TESSITURA DO CONHECIMENTO)

Ao refletir sobre os cestos que sustentam a tessitura do conhecimento, não consegui evitar a viagem no tempo que eles evocam. Esses cestos, entrelaçados com palha ou cipó, carregam muito mais do que objetos ou roupas. Eles guardam histórias, tradições e a força de quem os carregou. Minha mãe, por exemplo, uma mulher forte e resiliente, lavadeira de roupas, tinha uma relação especial com esses cestos. Quando ela equilibrava aquele peso com maestria na cabeça, não era apenas roupa que ela levava: era dignidade, era vida, era amor pela família.

Lembro-me de observá-la ao amanhecer, enquanto os primeiros raios de sol despontavam. Ela caminhava firme, passos seguros, rumo ao rio. O som da água corrente, o cantarolar dela enquanto lavava, e o cheiro de sabão misturado ao frescor da manhã formam um mosaico de lembranças que aquecem até hoje meu coração. E ao final do dia, lá estava ela, com o cesto novamente, trazendo de volta roupas limpas e perfumadas. Mas, no fundo, era muito mais do que isso. Ela trazia ensinamentos de cuidado, de trabalho duro, de orgulho pela simplicidade da vida.

Esses cestos me ligam à minha ancestralidade, às mulheres que vieram antes de mim e que, com seus esforços silenciosos, sustentaram nossas famílias e comunidades. Ao olhar para os cestos, vejo histórias de superação, de criatividade e de resiliência. Eles são uma metáfora perfeita para o conhecimento – algo construído fio a fio, com paciência e dedicação, mas que sustenta tudo aquilo que somos.

2.1 Cesto das Raízes e Memórias (o legado da Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Lei 10.639/2003: entre memórias, resistências e reconstruções)

A Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, desempenha um papel crucial na formação de professores. Ela nos convida a refletir sobre como abordar as questões étnico-raciais em sala de aula, promovendo o respeito à diversidade e a desconstrução de estereótipos (Araújo, 2004). Infelizmente, muitos ainda não a conhecem ou demonstram desinteresse, resultando na falta de prática ou na redução da abordagem desses conteúdos apenas ao mês de novembro, em alusão ao Dia da Consciência Negra. Essa falta de consciência reforça a necessidade de conhecer e aplicar efetivamente os preceitos da lei. A lei determina os seguintes artigos:

Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º – O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

§ 2º – Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Brasil, 2003, p. 7).

Para obter êxito no reconhecimento e aplicabilidade da lei efetivamente, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas.

Um dos diferentes obstáculos para a execução da lei é o viés conteudista presente em muitas instituições de ensino, onde as “provas externas” priorizadas em detrimento das orientações legais (Costa, 2016). Isso contribui para que problemas relacionados ao racismo e preconceito persistam nas escolas, muitas vezes sem uma intervenção eficaz por parte dos professores, que carecem de preparo específico para lidar com essas questões assertivamente (Munanga, 2003).

Diante desse cenário, torna-se imprescindível investir na formação de professores com ênfase na temática EREER e da lei 10.639/2003. Isso inclui a promoção de formações específicas, cursos e oficinas, que capacitam os educadores a compreenderem e trabalharem eficazmente os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e africana (Munanga, 2010). Essas formações devem destacar não apenas os aspectos históricos, mas também as contribuições culturais e sociais desses grupos, visando desconstruir estereótipos e promover uma educação antirracista e inclusiva.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), trazem em seu texto, um conjunto de orientações legais específicas a serem desenvolvidas no âmbito Nacional. Visando promover a inclusão e valorização da diversidade étnico-racial na educação brasileira. Com base legal na Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(Lei nº 9394/96). A lei tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio.

A educação básica é composta por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A educação infantil, primeira etapa, não é ministrada mediante uma carga horária baseada em conteúdo, mas conforme a BNCC e DCNEI a educação infantil é baseada em eixos estruturantes das práticas pedagógicas que são: as interações e as brincadeiras, pensadas e organizadas a partir dos campos de experiências. Por mais que a Lei supracitada não cite em enunciado a educação infantil, fica estabelecido no § 2º que tal conteúdo deve ser ministrado em todo o currículo escolar. Como o currículo escolar engloba todas as etapas de educação básica, por conseguinte, a educação infantil deve ser contemplada com esse conteúdo, que deve ser abordado dentro dos eixos estruturantes, campos de experiências e objetos de aprendizagens.

A BNCC enquanto documento normativo da elaboração do currículo, estabelece que os sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, devem incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas ‘a educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira (Lei nº 10.639/2003).

Com o objetivo principal de promover uma educação que reconheça e valorize a contribuição histórica, cultural e social dos povos afro-brasileiros e africanos. Busca-se combater o racismo, promover a igualdade racial e construir uma sociedade mais justa e plural. Os conteúdos abordam temas como a história da África, a cultura afro-brasileira, a luta contra o preconceito racial e a promoção da igualdade. Incluem também a formação de professores para abordar esses conteúdos adequadamente. Sua implementação abrange os entes federados (estados, municípios e o Distrito Federal) que devem garantir a implementação dessas diretrizes nas escolas, envolvendo a formação de professores, a inclusão dos temas nos currículos escolares e a promoção de atividades que valorizem a diversidade étnico-racial (CNE/2004).

2.2 Cesto dos Primeiros Tecidos (Educação Infantil como solo fértil para os saberes, identidades e pertencimentos)

Nas últimas décadas, a Educação Infantil no Brasil tem gradualmente se consolidado como uma etapa essencial da educação básica. Seu principal objetivo é oferecer educação e cuidado às crianças de zero a cinco anos. O direito à educação desde o nascimento é uma conquista significativa para a sociedade brasileira, legitimada por meio da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases

da Educação (LDB, 1996), que estabelecem a Educação Infantil como um direito fundamental, a primeira etapa da Educação Básica, de caráter obrigatório (BCM, 2019).

Conforme o artigo 29 da LDB, a Educação Infantil tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos, abrangendo os aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Para orientar a organização dos sistemas de ensino e o desenvolvimento das propostas pedagógicas nessa etapa, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram essenciais, conforme estabelecido pela Resolução nº 05/2009 e o Parecer nº 20/2009 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica. (BCM, 2019).

A inclusão da Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil, em 2017, evidencia sua história como a etapa inicial da educação básica. Essa inclusão trouxe inovações, como a organização curricular por Campos de Experiências e a definição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento por faixas etárias (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas).

Na construção desse diálogo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2019), também assegura que na educação infantil, de acordo com seus eixos estruturantes (interação e brincadeiras), devem assegurar direitos como: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conectar-se, para garantir o direito de aprendizagem e desenvolvimento da criança (Brasil, 2017). Na garantia destes direitos é necessário vivenciar e construir conceitos no trabalho docente, que desenvolve, através da percepção do pertencimento corporal, uma escuta sensível e ações distintas de alteridades, possibilitando assim o reconhecimento e a diferenciação entre o eu e o outro, nós, cujas relações dialógicas são mediadas por referenciais simbólicos (representações, saberes, crenças, convicções, valores) necessários à construção das identidades” (Brasil, 2017, p.438).

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil, conforme estabelecido pelo Brasil (2010, p.18), deve assegurar que cada criança tenha acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens em diversas linguagens. Nesse contexto, é fundamental considerar a linguagem corporal, que se manifesta por meio da imagem e do esquema corporal. Entretanto, ao adaptar esse princípio para a promoção da educação para as relações étnico-raciais na educação infantil, é necessário valorizar ainda mais o corpo e a identidade de cada criança.

O professor desempenha um papel crucial nesse processo, e algumas estratégias podem ser adotadas na valorização da identidade e corpo, reconhecendo e respeitando as características físicas, culturais e étnicas de cada criança. Propondo atividades que estimulem a autoimagem

positiva, como reflexões sobre origens familiares, histórias pessoais e tradições culturais. Explorando a diversidade: através da introdução de brincadeiras, histórias e músicas que abordam diferentes culturas e etnias, e ainda promovendo a convivência entre crianças de origens diversas, incentivando a troca de experiências e o respeito mútuo.

Dialogando sobre preconceitos e estereótipos nas rodas de conversas com as crianças, consoante a sua faixa etária. Para que isso aconteça o professor precisa desconstruir ideias negativas e promover a valorização da diversidade étnicas, incluindo materiais didáticos inclusivos, selecionando livros, brinquedos e materiais que representem diferentes grupos étnicos e culturas, incluindo histórias que mostrem a importância da igualdade e do respeito.

Portanto, ao trabalhar essa temática, o professor deve estar atento à indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança, conforme preconizado pelo Brasil (2010, p.16). Na busca de dar sentido e se contrapondo ao pensamento hegemônico presente em propostas pedagógicas que reforcem o preconceito e o racismo.

2.3 Cesto da Tradição e Formação (a preparação dos mestres: a formação docente sob a luz da ancestralidade e do compromisso social)

Quando pensamos em formação de professor, vem logo à nossa mente a formação institucionalizada, mas sabemos que esse conceito não se reduz a isso. Assim, como Garcia (1999) elabora em suas teorias, a formação de professor perpassa situações além de saberes curriculares e acadêmicos. O referido autor define a formação de professor por meio de relações entre conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que implicam em processo dialético na própria organização escolar no âmbito do ensino, do currículo e da qualidade da educação.

De fato, a formação docente não deve se limitar os muros de uma universidade, muito menos às influências neoliberais do capitalismo. Assim, como afirmam Martins e Pimenta (2020, p.6) “[...] é preciso ultrapassar a ideia de formação em que um profissional “recebe” e “repassa” como um mero replicador/multiplicador”. É seguindo esse olhar que Imbernón (2010) declara que a nova era requer um profissional diferente, com formação permanente, com funções de questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática.

Esse profissional diferente surge em meio às novas exigências da formação docente, e implica um novo olhar para a formação e o trabalho docente nas escolas, considerando as diversidades que ali se encontram, o currículo e as políticas de formação. Desse modo, a

formação continuada assume um papel que vai além do ensino, ela cria possibilidades de mudanças em espaços, materiais, tempo por meio de reflexão libertadora e transformadora. Em consonância com Freire (1997) o homem quando conhece e compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, e procurar soluções. Esse homem não é sujeito passivo das ideologias dos sistemas, mas é produtor e autor da transformação da realidade em que vive.

Mediante essa abordagem de formação como prática social, Brasil (2020) ao definir as Diretrizes para a formação continuada de professores da educação básica estabelece em seu artigo 4º:

A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p.2).

As mesmas diretrizes em seu artigo 5º estabelece os princípios norteadores da formação e dentre eles sublinhamos o inciso V, alínea b:

V - Reconhecimento e valorização da materialização objetiva do direito à educação dos alunos como principal função social da instituição escolar, da atuação profissional e da responsabilidade moral dos docentes, gestores e demais funcionários, de acordo com: b) o Estatuto da Criança e do Adolescente, em particular os artigos 5º, 6º, 15, 16, 17, 18 e 18-A, respeitando explicitamente quanto ao acolhimento, atenção, responsabilidade na valorização da dignidade individual e coletiva dos alunos, respeito às limitações, peculiaridades e diferenças, além das formas adequadas de relacionamento, estímulo ao desenvolvimento integral dos alunos com atenção para seus direitos, deveres e formação ética (Brasil, 2020, p.3).

Considerando as intenções normativas de Brasil (2020) supracitadas para a formação de professor, destacamos a qualidade do trabalho docente para a constituição de competências e desenvolvimento da prática social dos alunos na educação infantil, assim como a responsabilidade moral de toda a instituição estabelecida através das alíneas, a exemplo, alínea b que discorre sobre responsabilidades que podem ser atribuídas a ação coletiva da escola, dos professores e dos pais para com o desenvolvimento integral dos alunos com atenção para seus direitos, deveres e formação ética.

2.4 Cesto dos Saberes Docentes Vividos (a didática que nasce da experiência: práticas, trocas e aprendizagens na trajetória docente)

A base teórica deste tópico é fundamentada em Farias et al. (2008) e Meijer (2012, 2019), bem como nos trabalhos de Pimenta (2008) e Tardif (2001). Esses estudos fornecem suporte para as correntes teóricas no campo da Didática, argumentando que o exercício da profissão docente requer conhecimentos especializados. Meijer (2019), em sua pesquisa sobre saberes docentes, visou reunir percepções de diversos estudiosos da teoria educacional, descrevendo os principais conhecimentos especializados dos docentes em categorias semelhantes.

Esses conhecimentos abrangem áreas como saberes do conteúdo, pedagógicos e da prática. Por sua vez, Tardif (2008) aborda os saberes provenientes das formações profissionais, disciplinares, curriculares e da prática. Gauthier (1988) identifica os saberes docentes como sendo disciplinares, curriculares, das ciências da educação, de tradição pedagógica, experiências e de ação pedagógica (Meijer, 2019).

Pimenta (2008) defende que ser professor no processo de formação também se faz com a experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens, em escolas precárias.

Conforme Rabelo e Silva (2013), que também dialogam com Pimenta (2008), a complexidade de uma sala de aula impulsiona seus agentes para a resolução imediata de situações-problema e exige do professor a reunião dos diferentes saberes aprendidos no cotidiano escolar nas experiências particulares, nas teorias acadêmicas e em observações. Exige, também, a discussão e a compreensão sobre o ato de ensinar as práticas docentes desenvolvidas.

Observamos nos apontamentos de Garcia (1999) que o processo de formação perpassa situações além dos saberes curriculares e acadêmicos. Nesses termos o autor destaca que:

A formação de professores é a área do conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipe, em experiência de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, visando melhorar a qualidade da Educação que os alunos recebem (Garcia, 1999, p.26).

A formação docente, historicamente pautada por epistemologias eurocêntricas, tem sido desafiada por novas abordagens que buscam descolonizar o ensino e incorporar saberes diversos, valorizando conhecimentos historicamente marginalizados. Dentro desse movimento, os saberes docentes de humanização e os saberes docentes ancestrais emergem como categorias fundamentais para a reconfiguração do papel docente e das práticas pedagógicas no ensino contemporâneo. Esses saberes, desenvolvidos e teorizados por Meijer (2012; 2015), propõem não apenas um reposicionamento crítico do professor diante das desigualdades sociais, mas também uma ressignificação dos conteúdos e metodologias que orientam a prática pedagógica.

Nos estudos de Meijer (2012, 2015) o saber docente de humanização é desenvolvido como um conjunto de conhecimentos fundamentais para o professor estabelecer conexões humanizantes consigo e com os alunos. Diferente de uma abordagem meramente técnica, esse saber exige do docente uma compreensão ampla dos conflitos humanos e das dinâmicas de opressão e exclusão que afetam o aprendizado. Para Meijer et al. (2019), a docência não pode ser reduzida à transmissão de conteúdos, mas deve ser um exercício de interação humana que visa à construção de sujeitos críticos e emancipados.

A necessidade de um saber docente de humanização se justifica no atual contexto de aprofundamento das desigualdades e da violência simbólica e concreta nas instituições escolares. Como afirma, Paulo Freire (2001, p. 99), “o sonho pela humanização passa pela ruptura das amarras concretas que nos condenam à desumanização.”

Nesse sentido, o professor deve ser capaz de identificar e intervir pedagogicamente nas estruturas que perpetuam injustiças sociais dentro da escola. A curricularização da humanização, conforme proposta por Meijer (2019), deve ocorrer de forma transdisciplinar, mas encontra na didática um espaço privilegiado de desenvolvimento. Ao propor um ensino sensível às demandas do contemporâneo, a didática se torna um campo de reflexão sobre o impacto das práticas pedagógicas na formação identitária e cidadã dos estudantes.

O saber docente ancestral, desenvolvido por Meijer (2012; 2019), está ancorado na valorização dos conhecimentos tradicionais afro-brasileiros e africanos na formação de professores. Fundamentado na perspectiva da afrocentricidade, esse saber busca romper com a colonialidade do ensino e fortalecer a identidade negra dos docentes e discentes.

A afrocentricidade, conforme definida por Molefi Kete Asante (2009, p. 93), é um paradigma que posiciona os africanos como sujeitos da produção do conhecimento, rompendo com a tradição ocidental de estudá-los como meros objetos. Nesse sentido, a formação docente afra centrada visa resgatar os saberes dos griots, das tradições orais e das práticas pedagógicas

ancestrais, inserindo-os no cotidiano escolar como elementos legítimos do ensino-aprendizagem.

Em pesquisa sobre saberes docentes necessários ao contemporâneo, Meijer (2019) evidencia que a inclusão dos saberes docentes ancestrais na formação de professores contribui para a construção de identidades profissionais mais descolonizadas e comprometidas com a valorização da diversidade cultural. Além disso, fortalece a implementação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

O saber docente de humanização e o saber docente ancestral direcional o foco da formação docente para a necessidade da aquisição de conhecimentos para o trato com a educação das relações étnico-raciais e temas correlatos. Representam avanços significativos na busca por uma educação descolonizadora. O trabalho de Meijer (2012; 2015; 2019) demonstra que esses saberes são fundamentais para a construção de uma docência comprometida com a valorização das identidades afrodescendentes.

O saber docente de humanização, cunhado pela professora pesquisadora Rebeca De Alcântara Meijer (2019) me faz refletir sobre o compromisso que tem a docência com a humanização.

“O saber docente de humanização é uma prática pedagógica que exige do professor a habilidade de lidar com os desafios históricos e sociais que ameaçam a dignidade humana, promovendo, assim, a construção de um ambiente educativo que resgata e valoriza o protagonismo do sujeito, sua identidade e sua humanidade.” (Meijer, 2019, p.31).

A citação acima reflete a visão de Meijer, (2019) sobre o saber docente de humanização, onde o professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um mediador das relações sociais e históricas que afetam a experiência educativa. A humanização no ensino é entendida como uma ação pedagógica que vai além da mera instrução acadêmica, envolvendo o reconhecimento e a valorização das experiências, culturas e identidades dos alunos. Essa prática pedagógica também tem o objetivo de combater processos de desumanização, como o racismo e outras violências sociais, que podem afetar negativamente o ambiente educacional e a autoestima dos estudantes. Meijer (2019), enfatiza a importância de um ensino que seja capaz de restaurar a dignidade humana, criando espaços de aprendizagem que respeitem e promovam a diversidade e a equidade.

2.5 Cesto da Didática Afrocentrada (metodologias afrocentradas como caminhos para uma educação decolonial e libertadora)

A Didática Afrocentrada emerge como uma resposta crítica às limitações e exclusões impostas pelo modelo educacional eurocêntrico, que historicamente marginalizou as epistemologias africanas e afro-diaspóricas. No Brasil, essa abordagem tem se consolidado por meio do trabalho de intelectuais e pesquisadores comprometidos com a valorização das tradições educacionais afrodescendentes. Entre esses pesquisadores, destaca-se a professora Rebeca de Alcântara e Silva Meijer, cuja atuação na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) tem sido fundamental para a ressignificação dos processos de ensino e aprendizagem sob uma perspectiva afrocentrada.

A formulação da Didática Afrocentrada na UNILAB dialoga com conceitos fundamentais desenvolvidos por intelectuais do campo das africanidades, como a Pretagogia, conceito elaborado por Sandra Petit e pesquisadores do Núcleo de Estudos das Africanidades Cearenses (NACE). A Pretagogia propõe um modelo pedagógico enraizado na cosmovisão africana, no qual a oralidade, a espiritualidade e a coletividade são reconhecidas como pilares estruturantes da construção do conhecimento.

Além disso, a Didática Afrocentrada alicerça-se na teoria da Afrocentricidade, desenvolvida por Molefi Kete Asante, que reivindica a centralidade do protagonismo africano e afrodescendente na produção do saber. Esse referencial não apenas desafia a hegemonia epistemológica eurocentrada, mas também impulsiona a valorização dos modos de ser, saber e ensinar que foram sistematicamente desqualificados pelos processos coloniais e neocoloniais.

O trabalho da professora Rebeca Meijer na UNILAB representa um avanço crucial na luta por uma educação decolonial e antirracista. Sua atuação demonstra que a formação docente pode – e deve – ser um espaço de resgate e valorização das epistemologias africanas e afro-brasileiras, assegurando que os saberes ancestrais não sejam apagados, mas sim ressignificados e fortalecidos.

Dessa forma, a Didática Afrocentrada transcende a dimensão metodológica do ensino. Ela se configura como um movimento político, uma estratégia de resistência e um processo de reconstrução identitária. Mais do que um conjunto de técnicas pedagógicas, trata-se de uma abordagem que reivindica a centralidade das experiências e epistemologias africanas na educação, promovendo a autonomia intelectual e cultural das populações afrodescendentes.

Graças ao trabalho pioneiro da professora Rebeca e de outros intelectuais comprometidos com essa causa, uma nova geração de educadores está sendo formada,

consciente de que ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas afirmar a ancestralidade e desafiar as estruturas coloniais que ainda moldam o campo educacional. A Didática Afrocentrada, nesse sentido, consolida-se como um caminho essencial para a construção de uma educação verdadeiramente libertadora.

É imperativo fortalecer práticas pedagógicas e curriculares com tais formações que ora apresento. Conforme destacou a professora Rebeca Alcântara e Silva, o desejo de implementar novas práticas pedagógicas não era exclusivo dela. A chegada do tempo de construção dessas novas práticas permitiu explorar as inúmeras possibilidades proporcionadas pela sua personagem em sua dissertação, “Dadá” sentiu-se capacitada, juntamente com seus “eus” interiores, a buscar meios para incorporar a cosmovisão africana nas escolas. Em sua trajetória escolar, ela percebeu que o currículo adotado à época não incluía a história ou a cultura de povos indígenas, ou africanos, privilegiando predominantemente as culturas europeias. Embora a Lei 10.639/2003 estabeleça a inclusão desses conteúdos nas escolas de educação básica, ainda estamos longe de ver a implementação efetiva de práticas pedagógicas e curriculares que valorizem e reconheçam as culturas não-brancas, segundo (Meijer, 2012),

A partir do cosmo percepção africana. Pretagogizar é pensar e fazer ações educativas, direcionar atos que sejam comprometidos com a vida! Mas antes de experienciar e vivenciar com o outro, faz-se necessário vivenciar e experienciar consigo mesmo o/a próprio/o pesquisador/a. (Meijer, 2019, p. 63).

A autora destaca que a partir da cosmo percepção africana, "pretagogizar" refere-se ao ato de conceber e implementar ações educativas que estejam profundamente comprometidas com a vida e o bem-estar humano. Isso implica que tais ações educativas não se restringem apenas ao conhecimento teórico, mas também ao engajamento prático e vivencial com valores e princípios vitais. No entanto, antes de interagir e vivenciar experiências educativas com os outros, é fundamental que o pesquisador ou educador vivencie e experimente esses princípios consigo mesmo. Em outras palavras, Meijer (2019) sugere que a autenticidade e a eficácia das práticas educativas afrocentradas exigem um processo introspectivo e de autoconhecimento. Somente após essa autorreflexão e internalização dos valores e princípios da cosmovisão africana, o educador pode legitimamente guiar e apoiar os outros em suas jornadas educativas. Nesse entendimento, apresentamos a seguir o estudo da Pretagogia, referencial teórico-filosófico que guiou nossa pesquisa.

O que entendemos como PRETAGOGIA?

A Pretagogia está intrinsecamente vinculada aos valores da cosmovisão africana, que incluem a ancestralidade, a tradição oral, o corpo como fonte espiritual e produtor de conhecimentos, a valorização da natureza, a religiosidade, a noção de território e o princípio da circularidade. “Esse referencial teórico-metodológico foi desenvolvido de forma colaborativa pelas professoras Dra. Sandra H. Petit e Dra. Geranilde Silva, e Dra. Rebeca de Alcântara e Silva Meijer no contexto do I Curso de Especialização em Pós-graduação Lato Sensu em História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes, destinado à formação de professores de comunidades quilombolas no Ceará” (Jezabel, 2022).

A Pretagogia, com sua abordagem afro centrada e valorização da cosmovisão africana, tem várias aplicações significativas na educação. Primeiramente, na formação de professores, busca-se desenvolver práticas pedagógicas que enfatizem os conhecimentos e tradições africanas, preparando os professores para lidar com a diversidade cultural e combater o racismo nas escolas. Ademais, no que diz respeito aos currículos escolares, é fundamental integrar conteúdos afro-brasileiros e africanos, conforme estabelecido pela Lei 10.639/2003.

A Pretagogia é uma potência de experimentação educativa, de exercícios pedagógicos inventivos, criativos e artísticos. Ela se constituía enquanto referencial teórico metodológico, mas hoje ultrapassa tal conceituação e se configura como um referencial filosófico-teórico metodológico. Desenvolver uma perspectiva de educação antirracista que promova a igualdade e o respeito pela diversidade é essencial para a construção de uma sociedade mais justa. Por fim, ao implementar formações e propostas com atividades que resgatem e valorizem a história e a cultura afro-brasileira e africana, estimula-se a identificação e o orgulho da identidade negra entre professores e alunos.

É imperativo fortalecer práticas pedagógicas e curriculares com tais formações que ora apresento. Conforme destacou a professora Rebeca Alcântara e Silva, o desejo de implementar novas práticas pedagógicas não era exclusivo dela. A chegada do tempo de construção dessas novas práticas permitiu explorar as inúmeras possibilidades proporcionadas pela sua personagem em sua dissertação, “Dadá” sentiu-se capacitada, juntamente com seus “eus” interiores, a buscar meios para incorporar a cosmovisão africana nas escolas.

Em sua trajetória escolar, ela percebeu que o currículo adotado à época não incluía a história ou a cultura de povos indígenas, ou africanos, privilegiando predominantemente as culturas europeias. Embora a Lei 10.639/2003 estabeleça a inclusão desses conteúdos nas escolas de educação básica, ainda estamos longe de ver a implementação efetiva de práticas pedagógicas e curriculares que valorizem e reconheçam as culturas não-brancas (Meijer, 2012, p. 63).

A partir da cosmo percepção africana. Pretagogizar é pensar e fazer ações educativas, direcionar atos que sejam comprometidos com a vida! Mas antes de experienciar e vivenciar com o outro, faz-se necessário vivenciar e experienciar consigo mesmo o/a próprio/o pesquisador/a. Meijer (2019).

A autora destaca que a partir da cosmo percepção africana, "pretagogizar" refere-se ao ato de conceber e implementar ações educativas que estejam profundamente comprometidas com a vida e o bem-estar humano. Isso implica que tais ações educativas não se restringem apenas ao conhecimento teórico, mas também ao engajamento prático e vivencial com valores e princípios vitais. No entanto, antes de interagir e vivenciar experiências educativas com os outros, é fundamental que o pesquisador ou educador vivencie e experimente esses princípios consigo mesmo. Em outras palavras, Meijer (2019) sugere que a autenticidade e a eficácia das práticas educativas afrocentradas exigem um processo introspectivo e de autoconhecimento.

Somente após essa autorreflexão e internalização dos valores e princípios da cosmovisão africana, o educador pode legitimamente guiar e apoiar os outros em suas jornadas educativas. Por conseguinte, é essencial a formação contínua de professores em exercício, pois, como afirma Imbernón (2010), "a formação contínua é um processo indispensável para o desenvolvimento profissional dos docentes, permitindo-lhes enfrentar os desafios da prática educativa com competência e inovação". Exemplo disso são as oficinas planejadas e desenvolvidas com os formadores da educação infantil, intituladas "Formação de Professores para a EREER na educação Infantil desde a metodologia da Pretagogia".

Essa formação foi dividida em quatro encontros, cada um abordando um subtema diferente, com o propósito de atender aos objetivos da pesquisa. Os encontros e seus respectivos subtemas foram. Oficina I – *Saberes docentes*. Oficina II – *Marcadores de africanidades*. Oficina III – *A Lei 10.639/2003 na educação infantil*; e Oficina IV – *Construção coletiva de propostas pedagógicas para a EREER na educação infantil*.

Nesse entendimento, apresentamos a seguir o estudo da Pretagogia, referencial teórico-filosófico que guiou nossa pesquisa. Foi por meio da metodologia adotada que se tornou possível a produção e a coleta dos dados, desenvolvidos a partir de uma dinâmica investigativa que contemplou a distribuição etária e racial das participantes, além das oficinas formativas pedagógicas, organizadas para promover reflexão, escuta e construção coletiva. É nesse contexto que a metodologia da pesquisa se delineia como espaço fecundo de escuta sensível, produção simbólica e partilha de saberes, articulando teoria e prática no âmbito da formação docente antirracista.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, que permite uma análise detalhada e aprofundada do objeto de estudo, levando em consideração sua complexidade e inserção no contexto natural. Essa abordagem foi escolhida por possibilitar uma análise enriquecida pela contribuição das nove formadoras da educação infantil de um município cearense, proporcionando uma compreensão mais profunda dos fenômenos investigados e direcionando o processo investigativo de maneira consistente, conforme afirmado por Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa visa compreender os pontos de vista dos sujeitos investigados no contexto em que vivem, buscando entender como interpretam suas experiências e estruturam o mundo social em que estão inseridos.

Ainda, segundo os autores, essa abordagem é fundamental para uma análise mais rica e contextualizada, permitindo captar as complexidades do comportamento humano e das interações sociais, aspectos essenciais para a compreensão profunda dos processos educacionais. Nesse sentido, a pesquisa-formação, inserida nesse campo, objetiva fornecer aos participantes e pesquisadores meios necessários para responder de forma eficaz aos desafios enfrentados, por meio de ações transformadoras que visam modificar a realidade dos envolvidos. Corroborando com essa ideia, Thiollent (2011), nos diz que a pesquisa pode ser também participante e cooperativa, vejamos a seguir:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 14).

3.1 Uma Pesquisa Formação

No que diz respeito à pesquisa-formação, seu objetivo é fornecer aos participantes e pesquisadores os meios necessários para responder de maneira mais eficaz aos desafios que enfrentavam, com base em ações transformadoras. Essa abordagem facilita a busca de soluções por parte dos participantes, aspecto em que a pesquisa convencional obteve resultados limitados (Thiollent, 2011). A pesquisa formação, tanto quanto a colaborativa, são emancipatórias e valorizam o espaço coletivo como um local de colaboração e tomada de decisões. A pesquisa formação nesse cenário, não há relações de poder hierárquicas; em vez disso, prevalecem a

negociação, a colaboração e a coprodução de conhecimentos. O processo envolve um movimento dialético entre teoria e prática, com ciclos sucessivos de reflexão.

Ibiapina (2008), advoga que a pesquisa pode ser colaborativa, visando romper com a lógica da racionalidade técnica, comum em pesquisas que apenas descrevem e analisam práticas pedagógicas. Nesse processo, pesquisador e pesquisados trabalham juntos, deixando de ser uma pesquisa “sobre” o pesquisado para se tornar uma pesquisa colaborativa. A autora considera que a pesquisa formativa é um instrumento relevante para a formação continuada, permitindo reflexões coletivas entre pesquisadores e pesquisados. Tornando-se uma pesquisa emancipatória.

Compreendendo a pesquisa-formação como um espaço propício para a construção e ressignificação de saberes, optamos por estruturar e conduzir um percurso formativo desde a Pretagogia sob o título: "Formação de professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, com inspiração na Pretagogia".

A proposta dessas oficinas se tornou um eixo central do projeto, pois proporcionou um aprofundamento na experiência e na perspectiva dos sujeitos pesquisados sobre a educação para as relações étnico-raciais, usando os dispositivos pretagógicos, com o intuito de criar condições concretas para a construção de narrativas sobre si das participantes, como nos assevera Josso (2004), que:

“[...] o uso desses dispositivos permite que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenha sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos” (Josso, 2004, p. 25).

A pesquisa-formação aliada a Pretagogia, nos propiciou partir da escrita sobre si, o pertencimento negro das participantes, para em seguida intentar contribuir para o estudo e implementação da Lei 10.639/2003 no município de Maracanaú, através das formações dos professores. Seguindo os objetivos do estudo, desenvolvemos quatro oficinas formativas desde a Pretagogia. Um referencial teórico-metodológico aforreferenciado que se baseia em saberes, conceitos e conhecimentos oriundos de matriz africana, refletindo um modo de ser e estar no mundo (Petit, 2015).

Segundo a citada autora, a Pretagogia é estruturada nos princípios da cosmovisão africana, sendo moldada pela ancestralidade, espiritualidade, circularidade, tradições orais e a valorização do corpo como fonte de aprendizagem. Esses princípios não são estáticos, mas dinâmicos, em constante movimento, interligando-se e se fortalecendo nas práticas cotidianas de nosso povo (Petit, 2015).

Petit (2015), apresenta a “Pretagogia”, como um referencial teórico-metodológico afinado na perspectiva afro referenciada para a formação de professores (as), nos fala sobre a necessidade de incluir os elementos da cosmovisão africana na formação docente e afirma que:

[...] Não estamos mais nos referindo ao africano como distante, na terceira pessoa, e sim como parte do nosso convívio diário e é isso que traz sentimento de pertencimento. Por isso, não acredito em formação, na qual a formadora e o formador se situam na exterioridade, onde o docente pretende ensinar sem realizar a partilha dos marcadores da sua própria africanidade, que não exige pigmentação negra na pele, mas consciência e capacidade de identificação desses marcadores. Essa temática, acima de qualquer outra, não permite se manter numa postura de espectador ou de pesquisador neutro que só objetiva o outro (Petit, 2015, p. 176).

A autora advoga que os processos formativos são intrinsecamente intencionais, não sendo neutros. Argumenta que as questões raciais transcendem a cor da pele, devendo permear toda a educação, inclusive a formação dos educadores. Só assim é possível alcançar uma educação verdadeiramente libertadora, conforme defendido por Paulo Freire. Petit (2015) apresenta, então, os valores fundamentais da Pretagogia, que são:

- o autoconhecimento e o enraizamento enquanto afrodescendente;
- a ancestralidade, que busca nas memórias e experiências dos mais velhos um sentimento de pertencimento; a religiosidade, entendida como espiritualidade e respeito à vida;
- o corpo, considerado a primeira fonte de saber e expressão;
- a tradição oral, essencial para a transmissão de saberes; a circularidade, que envolve práticas de conexão com os ancestrais e com os territórios de vivência e;
- o território, que diz respeito às relações sociais formadas no espaço e no tempo.

Buscando compreender as vivências, valores e significados atribuídos pelas professoras formadoras à sua prática pedagógica na formação de professores em relação à Educação para as relações étnicas raciais a partir da Lei 10.639/2003. Foi possível aprofundarmos o estudo, por meio dos dispositivos da Pretagogia, que está intrinsecamente vinculada aos valores da cosmovisão africana, que incluem a ancestralidade, a tradição oral, o corpo como fonte espiritual e produtor de conhecimentos, a valorização da natureza, a religiosidade, a noção de território e o princípio da circularidade.

Esse referencial teórico-metodológico foi desenvolvido de forma colaborativa pelas professoras Dra. Sandra H. Petit, Dra. Geranilde Silva e Dra. Rebeca de Alcântara Meijer no contexto do I Curso de Especialização em Pós-graduação Lato Sensu em História e Cultura

Africana e dos Afrodescendentes, destinado à formação de professores de comunidades quilombolas no Ceará.

A Pretagogia, com sua abordagem afro referenciada de valorização da cosmovisão africana, tem várias aplicações significativas na educação. Primeiramente, na formação de professores, busca-se desenvolver práticas pedagógicas que enfatizem os conhecimentos e tradições africanas, preparando os professores para lidar com a diversidade cultural e combater o racismo nas escolas. Ademais, no que diz respeito aos currículos escolares, é fundamental integrar conteúdos afro-brasileiros e africanos, conforme estabelecido pela Lei 10.639/2003. (Silva, 2013). É a partir das contribuições que a Pretagogia vem dando à educação, que realizamos as intervenções dessa pesquisa-formação, compreendendo a grande relevância deste aporte teórico-metodológico para o êxito desta investigação.

3.2 A Ética na Pesquisa

Seguimos algumas orientações sobre como incorporar as oficinas em nosso trabalho de pesquisa, desenvolvendo oficinas formativas, contribuindo para a formação dos professores que atuam na educação infantil da cidade. Para ser possível a realização das oficinas, foi-se inicialmente solicitado a autorização da Secretaria Municipal de Educação, no setor da coordenação responsável pela formação de professores da rede municipal. O trabalho de pesquisa contou com as nove professoras formadoras, que se deram um codinome. As participantes tiveram interesse em participar e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme o Termo em anexo,

3.3 Lócus da Pesquisa

O estudo teve como Lócus a Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú-CE. setor da Educação Infantil, e a Universidade Fametro- UNIFAMETRO, espaço destinado a encontros dos professores da Rede de Municipal. A opção por esse espaço de formação deu-se pelo fato de concentrar os encontros de formação mensal, e na Secretaria por concentrar suas ações e documentos oficiais, além de residir a oportunidade de aplicação da pesquisa voltada para as atividades propostas.

Maracanaú é uma das cidades da região metropolitana da capital Fortaleza, a palavra Maracanaú significa, em tupi, lagoa onde as maracanãs bebem. Seu povoamento, de acordo com dados do Site da prefeitura (PMM, 2023) deu-se em torno de quatro equipamentos: o

primeiro, o trem metropolitano que dava acesso a Maranguape /Fortaleza; O segundo, o Sanatório de Maracanaú, hoje Hospital Municipal; o terceiro, a Colônia Antônio Justa; e por último e o Instituto Carneiro de Mendonça – Centro de reabilitação de Menores, o lendário Santo Antônio do Buraco. Segundo dados estatísticos (IBGE/2022), a cidade conta com uma área: 105,696 km², população: 234.392 habitantes, densidade demográfica: 2.230,80habitantes/km².

Figura 2 - Vista panorâmica da cidade de Maracanaú em primeiro plano.



Fonte: Adaptado pela pesquisadora com base em: www.maracanau.ce.gov.br/maracanau-tem-quatro-lagoas-proprias-para-banho/

A Secretaria Municipal de Educação de Maracanaú visa formular, coordenar e executar a política educacional na rede pública municipal de ensino, gerir e manter estabelecimentos educacionais municipais, supervisionando e fiscalizando o funcionamento, assegurando a universalização das etapas de ensino, para proporcionar os meios necessários à oferta e qualidade dos serviços, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.9394/96 (Brasil, 1996).

Sua abrangência fica em torno das seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil (Creche e Pré-Escola): às crianças recebem uma educação que visa o desenvolvimento afetivo,

cognitivo, social, psicomotor, cultural e linguístico. Nas escolas municipais, todos os professores possuem graduação e são concursados, garantindo a qualidade nesse estágio da formação dos alunos. O município atende, na Educação Infantil, tanto as modalidades creches como de pré-escola. A merenda escolar é uma das prioridades. O cardápio é elaborado pelas nutricionistas da Secretaria de Educação que também ministram palestras nas escolas com temas relacionados à nutrição e boa alimentação.

O Município de Maracanaú conta ainda com o Programa de Alimentação Escolar com objetivo de atender às necessidades nutricionais dos alunos durante sua permanência em sala de aula, contribuindo para o crescimento, desenvolvimento, aprendizagem e rendimento escolar dos estudantes, bem como promover a formação de hábitos alimentares saudáveis. Integram também o sistema municipal duas creches que funcionam em tempo integral, atendendo crianças de 0 a 3 anos. Além das creches municipais, a educação também conta com o apoio de creches contratadas para proporcionar uma quantidade maior de alunos atendidos.

Ensino Fundamental: essa modalidade de ensino tem como objetivos, conforme a Lei nº 9.394/96, a formação básica do cidadão, mediante:

- I – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p. 1).

O equipamento conta com uma quantidade razoável de 52 instituições municipais, 48 possuem Pré-escola. E 15 possuem Creches. Conta, ainda, com um total de 41 unidades de Creches Contratadas (Site da Prefeitura e SME, 2024).

A seguir, apresentamos o cesto da produção da pesquisa, em relação aos dados dos coparticipantes, distribuição de faixa etária, tempo de atuação e distribuição racial.

4. CESTO DA PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

4.1 Coparticipantes da Pesquisa

A pesquisa seguiu os critérios de ética, resguardando a identidade das coparticipantes. A Equipe de formadoras contempla nove professores formadoras, distribuídos conforme o seguinte: todos os professores são responsáveis pela das formações das professoras das turmas das creches e pré-escolas. No ano de 2024, Maracanaú contava com 316 Professores para a educação infantil e 144 professores de Creche (SME, 2024). Logo abaixo vemos o quadro com perfil das coparticipantes:

Quadro 1 - Perfil das coparticipantes

Participantes	Idade	Formação Acadêmica	Tempo de atuação	Autodeclaração da cor
Flor-	37	Pedagoga	10 anos	Parda
Beija Flor-	36	Pedagoga	12 anos	Branca
Vanessa-	34	Pedagoga	11 anos	Parda
Gabriele-	44	Pedagoga	18 anos	Branca
Luz-	38	Pedagoga	15 anos	Parda
Malhê -	62	Pedagoga	25 anos	Parda
Estrela-	38	Pedagoga	14 anos	Branca
Borboleta-	47	Pedagoga	20 anos	Branca
Cecília-	45	Pedagoga	24 anos	Parda

Fonte: produzido pela autora (2025).

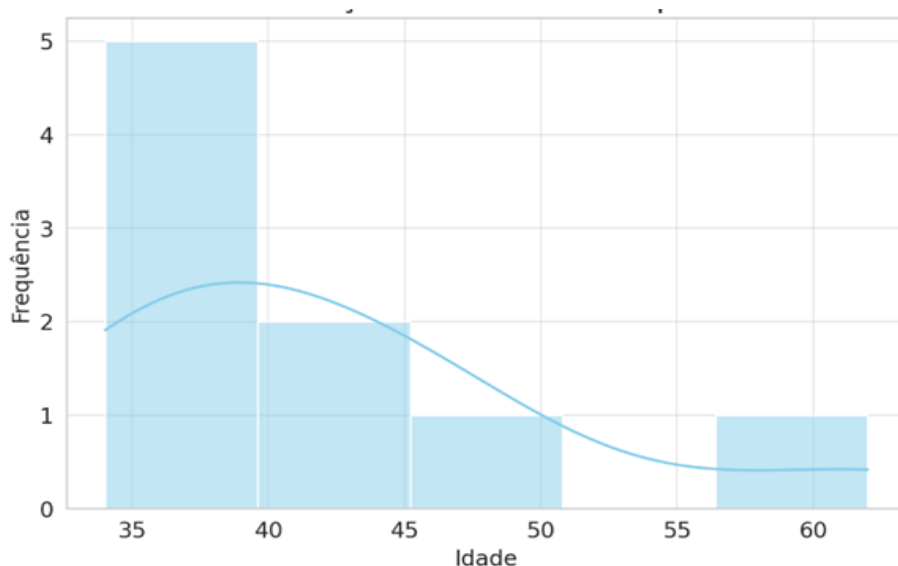
Observamos que as participantes envolvidas na pesquisa têm formação em Pedagogia, o que demonstra um perfil acadêmico homogêneo, com idades acima de trinta anos. Relacionada ao tempo de atuação, percebemos que as formadoras possuem experiência profissional superior a dez anos. Metade delas se autodeclararam brancas e a outra metade parda. Enquanto nenhuma delas se autodeclarou Negra.

A seguir, apresentamos a análise em gráficos dos perfis das coparticipantes.

4.2 Distribuição Etária

A maioria das participantes apresenta uma faixa etária entre **30 e 50 anos**, com um pico na faixa dos **38 a 45 anos**. Há um caso isolado de uma participante com **62 anos**, que pode indicar uma maior experiência.

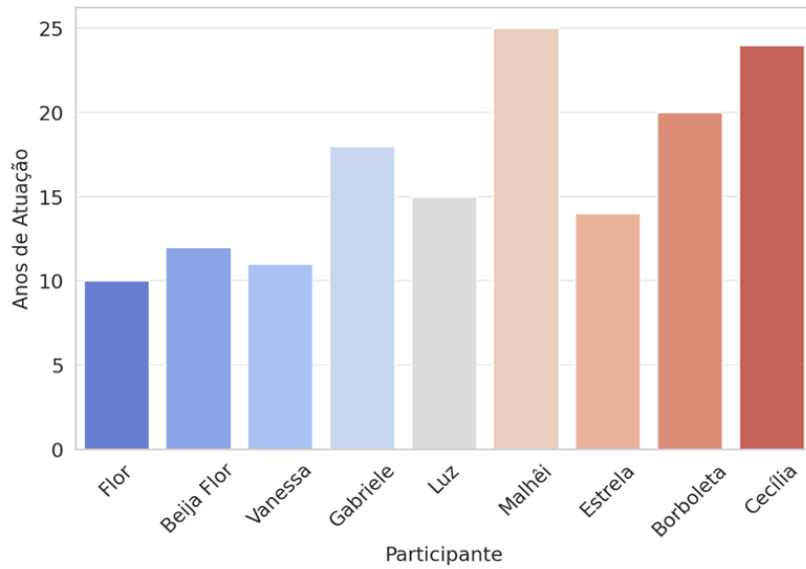
Gráfico 1 – Distribuição etária das participantes



Fonte: produzido pela autora (2025).

4.3 Tempo de experiência

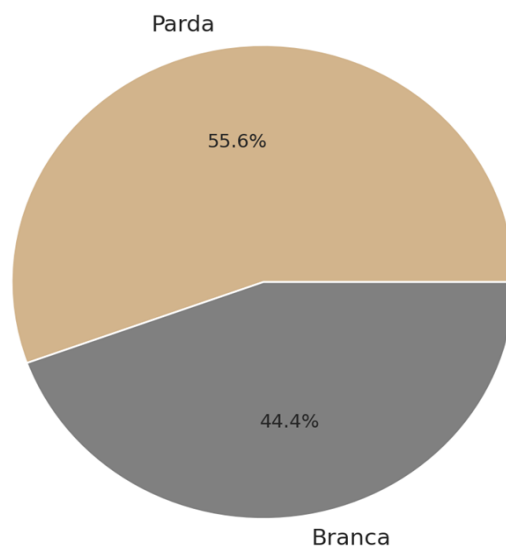
O tempo de experiência varia bastante, com participantes atuando entre 10 e 25 anos. A participante com maior tempo de experiência tem 25 anos de atuação, enquanto a menor experiência registrada é de 10 anos, conforme representados no gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 – Tempo de experiência das participantes

Fonte: produzido pela autora (2025).

4.4 Distribuição Racial

A distribuição racial entre as coparticipantes mostra que, das nove mulheres analisadas, 55,6% se autodeclaram pardas e 44,4% se identificam como brancas. Esse equilíbrio entre os grupos pode indicar diversidade racial dentro da amostra, o que foi um aspecto relevante para a pesquisa

Gráfico 3 – Distribuição da autodeclaração racial das participantes

Fonte: produzido pela autora (2025).

Além disso, os dados revelam que a maioria das participantes se identifica como parda, alinhando-se às tendências observadas nas pesquisas demográficas mais recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Censo Demográfico de 2022 aponta um aumento no número de pessoas que se autodeclaram pardas em comparação às que se identificam como brancas (IBGE, 2022). Dessa forma, essa análise reflete a dinâmica racial atual no Brasil, evidenciando a crescente representatividade da população parda.

Diante desse entendimento, é importante destacar que este estudo se configurou como uma investigação de natureza qualitativa, que possibilitou uma interpretação mais sensível e profunda do objeto de análise, considerando sua inserção no ambiente cotidiano. Essa vertente metodológica foi adotada por favorecer a escuta atenta e o olhar ampliado sobre a realidade vivida por nove formadoras da Educação Infantil em um município do interior do Ceará.

Por meio dessa abordagem, possibilitou-se captar a riqueza das experiências, dos sentidos atribuídos e das interações estabelecidas pelas participantes no exercício de sua prática formativa. Assim, essa escolha metodológica orientou o percurso investigativo de forma coerente com os objetivos desta pesquisa. A seguir a produção e coleta de dados através das oficinas formativas pretagógicas,

5 OFICINAS FORMATIVAS PRETAGÓGICAS

Nos estudos de Ibiapina (2008), a pesquisa formação de cunho colaborativo é compreendida como uma abordagem que visa transformar uma realidade específica por meio da participação ativa dos envolvidos. Nesse contexto, pesquisadores e participantes têm a oportunidade de contribuir conjuntamente para a produção de conhecimento, adotando uma postura de corresponsabilização em relação às situações investigadas. Além disso, a autora considera que essa abordagem pode ser simultaneamente uma atividade de pesquisa, mas também de formação.

A pesquisa é, portanto, emancipatória e valoriza o espaço coletivo como um local de colaboração e tomada de decisões. Nesse cenário, não há relações de poder hierárquicas; em vez disso, prevalecem a negociação, a colaboração e a coprodução de conhecimentos. O processo envolve um movimento dialético entre teoria e prática, com ciclos sucessivos de reflexão. Ibiapina também destaca que a pesquisa formação visa romper com a lógica da racionalidade técnica, comum em pesquisas que apenas descrevem e analisam práticas pedagógicas.

Nesse processo, formadores e pesquisadores trabalham juntos, deixando de ser uma pesquisa “sobre” o formador para se tornar uma pesquisa conjunta. A autora considera que a pesquisa colaborativa é um instrumento relevante para a formação continuada, permitindo reflexões coletivas entre pesquisadores e pesquisados. Tornando-se uma pesquisa emancipatória. É uma abordagem valiosa para elaborar um produto educacional a partir das oficinas, valorizando as experiências dos pesquisados e promovendo a reflexão sobre as questões raciais na construção de seus saberes docentes.

As oficinas foram realizadas nos meses de agosto, setembro e outubro de 2024, cada oficina contou com 4 horas de duração: com início às 8h e término às 11 30min, no Centro Universitário Fametro (UNIFAMETRO), localizada em Maracanaú/Ce., uma instituição de ensino privada cearense, espaço onde são realizadas as formações dos professores de Maracanaú mensalmente. Os objetivos de cada oficina seguiram os objetivos do projeto. Cada oficina recebeu um subtítulo, conforme apresentados, a seguir.

A **primeira** oficina, foi intitulada **Saberes docentes**, foi desenvolvida, com a contribuição das professoras formadoras, inserindo suas narrativas sobre os saberes docentes. Foi delimitada pelo objetivo: perceber se as professoras formadoras demonstram possuir saberes docentes necessários à prática educativa da temática, educação para as relações étnico-

raciais, e a técnica de produção de dados foi a cesta dos saberes docentes. Teve como eixo temático os saberes docentes. Nesse momento inicial, as participantes foram convidadas a refletir sobre distintas dimensões do saber: o saber do conhecimento, da experiência, o saber pedagógico, o saber da humanidade e o saber ancestral. Cada uma dessas categorias foi previamente registrada em folhas individuais, colocadas em uma cesta. A dinâmica consistia em retirar aleatoriamente uma dessas folhas, escrever uma breve reflexão sobre o saber correspondente e, em seguida, devolvê-la à cesta. Essa atividade foi simbolicamente nomeada de "Cesta dos Saberes Docentes", por representar o compartilhamento coletivo e circular dos conhecimentos presentes na trajetória das educadoras participantes.

Na **segunda** oficina, com o título **Marcadores das Africanidades**, cujo objetivo foi construir em colaboração com as professoras formadoras propostas pedagógicas de formação docente para a EREER na educação infantil usando a técnica do quadro dos **marcadores das africanidades**, aplicado para as participantes, e analisado posteriormente, de acordo com narrativas de pertencimento e africanidades das participantes. Nessa atividade formativa, as participantes foram convidadas a preencher o quadro de africanidades — uma ferramenta metodológica desenvolvida por Petit e Alves (2015) — composta por trinta marcadores, dispostos em uma folha de papel. Esse dispositivo teve como objetivo favorecer a evocação das memórias individuais e coletivas, bem como fortalecer as africanidades que atravessam e constituem a identidade das participantes.

A **terceira** oficina, intitulada "*A Lei 10.639/2003 nos documentos curriculares do município*", teve como objetivo identificar o lugar ocupado por essa legislação nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação. Para mediar a discussão, foi empregada a "técnica do bicho", oriunda da abordagem metodológica da sociopoética. Nessa dinâmica, a Lei 10.639/2003 foi simbolicamente associada a um animal. Cada participante escolheu um bicho que, em sua percepção, representasse a referida lei e, em seguida, realizou a ilustração da figura escolhida. A proposta promoveu uma reflexão crítica e criativa sobre a presença e a aplicação da legislação nos currículos escolares do município.

Na **quarta** oficina, buscou-se, em colaboração com os professores formadores, construir propostas pedagógicas voltadas à formação docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na educação infantil, fundamentadas na Lei 10.639/2003. Para isso, os participantes foram organizados em três trios, responsáveis pelo planejamento de propostas pedagógicas com base em documentos de referência. As produções resultaram em três propostas coletivas, nas quais se procurou articular teoria e prática no âmbito da formação

antirracista. A seguir apresentamos o detalhamento da formação, desde o material produzido, planejamento, descrição e análise.

5.1 Visão Geral da Formação

Elaboramos um pôster apresentando a visão geral da formação, que foi apresentado na Secretaria de Educação de Maracanaú para as formadoras da educação infantil, as coparticipantes da pesquisa.

Figura 3 – Pôster da visão geral da formação: saberes docentes

UNILAB **PPGEF** **UNIFAMETRO/SME**

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO
INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFRO-BRASILEIRA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ

PROGRAMA ASSOCIADO DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
E FORMAÇÃO DOCENTE

MESTRADO EM ENSINO E
FORMAÇÃO DOCENTE

Coordenadora:
REBECA ALCÂNTARA
MEIJER

Formadora:
ROSA MARIA ALVES DE
OLIVEIRA

Formação de Professores para a
ERER na Educação Infantil desde
a metodologia da Pretagogia

Dias: 07/08, 09/09 E 04/10
Local:
UNIFAMETRO/SME

OFICINA I
Saberes Docentes
DIA 07/08/2024
(De 13h as 16h)

OFICINA II
Marcadores das Africanidades
Dia 09/09/2024
(De 8:30m as 11:30m)

OFICINA III
OFICINA IV
A Lei 10.639/2003 na Educação Infantil
Construção coletiva de propostas pedagógicas para ERER na Ed. Infantil

A Pretagogia é uma potência de experimentação educativa, de exercícios pedagógicos inventivos, criativos e artísticos. Ela se constituía enquanto referencial teórico-metodológico, mas hoje ultrapassa tal conceituação e se configura como um referencial filosófico-teórico metodológico

A partir da cosmo percepção africana. Pretagogizar é pensar e fazer ações educativas, direcionar atos que sejam comprometidos com a vida! Mas antes de experienciar e vivenciar com o outro, faz-se necessário vivenciar e experienciar consigo mesmo o/a próprio/a pesquisador/a. Meijer (2019)

Fonte: Produzida pela autora (2025)

Conforme explicitado, a formação foi dividida em quatro oficinas, como descrito no quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Cronograma das Oficinas formativas

OFICINA: Formação de Professores para a ERER na Educação Infantil inspirada na Pretagogia.			
Oficina/tema	Objetivos	Mediadoras	Data/Local
I OFICINA – Saberes Docentes	Perceber se as professoras formadoras demonstram possuir saberes docentes necessários à prática educativa da temática, educação para as relações étnico-raciais.	Professora Dr ^a . Rebeca de Alcântara Meijer Professora: Rosa Maria Alves de Oliveira	07/08/2024 UNIFAMETRO
II OFICINA – Marcadores das africanidades	Desenvolver de forma intencional o pertencimento/identidade afro desde o reconhecimento dos marcadores das africanidades na história de vida.	Prof ^a Rosa Maria Alves de Oliveira	09/09/2024 (Sala da Educação Infantil) Secretaria Municipal de Educação
III OFICINA – A Lei 10.639/2003 na educação Infantil	Identificar o lugar da lei 10.639/2003 nos documentos curriculares da Secretaria municipal de Maracanaú	Professora Dr ^a . Rebeca de Alcântara Silva Meijer Professora Rosa Maria Alves de Oliveira	04/10/2024 UNIFAMETRO
IV OFICINA – Construção coletiva de propostas pedagógicas para ERER na educação Infantil.	Construção Coletiva de Propostas Pedagógicas para ERER na Educação Infantil	Professora Dr ^a . Rebeca de Alcântara Silva Meijer Professora Rosa Maria Alves de Oliveira	04/10/2024 UNIFAMETRO

Fonte: Produzido pela Autora (2025).

5.2 Produção e análise de dados das oficinas formativas

Oficina Introdutória: Ambientação Pedagógica

Objetivo: Promover aproximação das participantes com o ambiente da pesquisa - formação a fim de facilitar o processo de aprendizagem e de produção de dados.

Técnica: A Dança do codinome

Procedimento Metodológico:

- Café da manhã;
- Alongamento;
- Dança em círculo;
- Associação do seu nome e de suas características com um codinome

A oficina iniciou com uma técnica de apresentação das participantes, com músicas e danças. Cada participante entrou na roda e apresentou-se a partir de um codinome criado durante a dança no círculo. A ideia de se apresentar pelo codinome foi de deixar as participantes mais à vontade para a produção de dados da pesquisa, não identificando diretamente nenhuma das formadoras.

Após o café da manhã, colocamos uma música ambiente e realizamos juntas um alongamento dos nossos corpos, convidando-os a se entregar ao momento, promovendo um espaço propício para nos dispormos a trabalhar juntas e produzir conhecimentos.

Em seguida ao momento de alongamento, iniciamos a vivência com músicas afro-brasileiras dispostas em uma seleção que evocava ancestralidade e pertencimento. Formamos um círculo e, gradualmente, conduzimos o grupo por meio de movimentos rítmicos, inspirados pela musicalidade pulsante das canções. A proposta buscava reconectar as coparticipantes com suas africanidades e memórias afetivas, evocando lembranças ligadas a vozes marcantes como as de Clara Nunes e Maria Bethânia — artistas profundamente entrelaçadas à cultura popular brasileira e às raízes afrodescendentes.

À medida que a música guiava os corpos, as participantes se deixavam envolver pelo ritmo, permitindo-se estar presentes de forma integral — corpo, mente e emoção. O círculo tornou-se um espaço seguro e potente de expressão, onde cada gesto, cada olhar e cada passo reverberava pertencimento e identidade.

A culminância desse momento se deu com a “dança do codinome”, quando cada participante, ao pronunciar seu nome simbólico que escolhera anteriormente, adentrava o centro da roda, sendo acolhida pelo grupo com palmas, olhares de reconhecimento e vibração coletiva. Essa dinâmica provocou fortes emoções: algumas participantes sorriram com o brilho nos

olhos; outras se emocionaram ao perceberem-se legitimadas naquele espaço de escuta e celebração.

O encerramento dessa etapa da oficina foi marcado por uma atmosfera de comunhão e empoderamento. As participantes relataram sentir-se reconectadas com suas histórias, mais confiantes e reconhecidas como sujeitos históricos e culturais. A dança do codinome não apenas rompeu o gelo inicial da formação, como também instaurou um pacto de confiança e pertencimento que sustentaria todo o percurso formativo, como vemos na figura 3 abaixo:

Figura 4 - Oficina Introdutória: Ambientação Pedagógica



Fonte: Produzido pela autora 2024

5.3 Produção e Análise de dados: Oficina 1 – saberes docentes

Oficina I: Cestas dos Saberes Docentes

Objetivo: perceber se as professoras formadoras demonstram possuir saberes docentes necessários à prática educativa da temática, educação para as relações étnico-raciais.

Procedimentos Metodológicos:

- Exposição teórica dos saberes docentes;
- Coleta dos saberes docentes das participantes;
- Roda de conversa sobre os saberes docentes coletados.

Técnica de Produção de dados: Cesta dos saberes docentes

A primeira oficina formativa teve como foco central os saberes docentes. As participantes foram convidadas a refletir sobre diferentes dimensões do saber: o saber do conhecimento, o saber da experiência, o saber pedagógico, o saber da humanidade e o saber ancestral. Para conduzir essa atividade, foi utilizada a dinâmica intitulada “Cesta dos Saberes Docentes”.

No centro da sala de aula, dispusemos um tapete, sobre o qual foram colocadas cestas de palha, cada uma identificada com uma tarjeta contendo o nome de um dos saberes mencionados: *cesta do saber pedagógico*, *cesta do saber do conhecimento*, *cesta do saber da experiência*, *cesta do saber da humanização* e *cesta do saber ancestral*. Apresentamos às co participantes o roteiro metodológico, os objetivos da oficina e realizamos uma breve exposição teórica sobre os saberes docentes. Consideramos essa introdução teórica necessária, especialmente porque dois dos saberes trabalhados haviam sido elaborados recentemente e ainda não eram de conhecimento das professoras participantes da pesquisa-formação.

A fundamentação teórica da exposição baseou-se nos estudos de Pimenta (1999), Meijer (2019) e Meijer, Paulino e Reis (2019), que abordam a constituição e a complexidade dos saberes no exercício da docência. A seguir vemos a foto da exposição da orientadora Dra. Rebeca sobre os saberes docentes e a exposição da sala durante a oficina formativa.

Figura 5 - Oficina 1 – Cesta dos saberes docentes



Fonte: Produzida pela autora 2024



Fonte: Produzida pela autora 2024

Concluída a explanação inicial, entregamos folhas de papel às participantes, solicitando que cada uma escrevesse sobre suas experiências e percepções relacionadas aos saberes docentes. No cabeçalho de cada produção, elas indicaram a que saber estavam se referindo e, em seguida, depositaram o papel na cesta correspondente àquela categoria.

Posteriormente, os relatos foram recolhidos e organizados conforme os saberes indicados, permitindo uma análise mais sistemática e aprofundada das produções (conforme material anexo).

A oficina formativa prosseguiu com a socialização dessas reflexões individuais. As cestas circularam entre as participantes, que, uma a uma, retiravam um papel para leitura e partilha em voz alta com o grupo. Ao término da exposição de todos os saberes e conteúdos, promovemos um momento de escuta sensível, diálogo coletivo e valorização das experiências docentes compartilhadas.

Esse processo colaborativo possibilitou o reconhecimento e a legitimação dos saberes construídos e vivenciados pelas professoras ao longo de suas trajetórias formativas, fortalecendo vínculos e reafirmando a importância da escuta e da partilha na formação continuada. A seguir, apresentamos os principais elementos emergentes dessa construção coletiva:

Saberes Docentes de Experiência das participantes

Participante Malhê:

Tenho muitos anos de vida trabalhando com a educação[...]como professora, com projetos educacionais. Na escola pública, foi onde [...] queria entender

por que as coisas não acontecem como na escola privada, onde os recursos são muito maiores[...] trabalhei muitos anos na escola privada. Na escola pública, passei dez anos realizando muitas coisas. Depois, fui para a coordenação pedagógica, onde tive a oportunidade de fortalecer os projetos dos professores [...] pude olhar para o professor e dar a oportunidade para que ele pudesse exercer e executar os projetos que sonhava, mas não tinha oportunidade.

Um desses projetos, que falo com muito orgulho, foi “Os Países que Contam Histórias da África” e o projeto “Cacheados e Trançados” [...] Participei disso e depois fui para a Secretaria de Educação trabalhar como formadora. sou mãe de parteira na tradição. Participei de todos os projetos de tecnologia natural e assisto às reuniões que acontecem com todas as parteiras do Brasil. Onde contam suas experiências. ESCTA- A escola é formada por pessoas como os curandeiros, os raizeiros. Parteiras, rezadeiras, E é isso. Continuo aprendendo.

Participante Beija-Flor

Quando eu tenho oportunidades de roda de conversa com os alunos[...] nesse momento em que eu tento refletir a minha ação, reflexão e ação, dentro do que vivenciei na sala de aula, dentro do que vivenciei enquanto formadora[...] quando eu participo de oficinas, realizar algumas leituras, e assim, como isso reverbera lá na minha experiência, tanto agora com os professores, quanto lá na instituição[...] como eu organizo essa rotina na sala de aula, porque passa por essa experiência, que dependendo como eu organizo, como eu penso, como eu vejo, eu posso modificar essa vivência com as criança[...] aquele professor que tive na graduação, por exemplo, que serviu como experiência, como eu vou trazer isso a partir do que vi e vivenciei.

Participante Cecília:

[...] quando eu era aluna no sentido real da palavra, porque somos aprendentes a vida inteira, eu trouxe a escuta atenta com o corpo todo[...] durante todo esse tempo de vida, de profissão, é muito forte e que eu tenho aprendido muito. [...]tanto quando eu estava em sala com os adultos, quanto com os professores. [...] eu considero essencial o protagonismo de todos os sujeitos.

Participante Gabriele

[...]eu tenho muitos anos de experiência em sala de aula, só que a maioria do tempo foi na educação infantil, na creche, no pré 1 e no pré 2. Nos primeiros anos foi traumatizante para mim. [...] são muitos anos de experiência na educação. Estou há um ano como formadora, e com muitos anos em sala de aula. [...] é muito importante ter essa experiência em sala, [...] aquele contato, aquela troca com as crianças, é bem importante. Isso é muito rico. Tantas experiências, cada dia é único para as crianças. Você aprende mais do que ensina.

Na cesta dos saberes docentes de experiência coletamos a produção das participantes Malhê, Beija-Flor, Cecília e Gabriele. Analisando suas narrativas destacamos alguns elementos

importantes. O primeiro deles é o lugar que as participantes ocupam de formadoras de professoras da educação infantil, resultado da vasta experiência profissional como educadoras neste nível de ensino, podendo contribuir para o êxito das práticas pedagógicas das docentes através da formação continuada. Nesta oficina formativa, apenas sete participantes estavam presentes, duas delas, faltaram. Então, quatro produziram relatos sobre as suas experiências, três não contribuíram e, apenas uma destacou a sua experiência com a educação das relações étnico-raciais (ERER). De acordo com Meijer

O que sabemos e sentimos, assim como o que fazemos e pensamos é a representação do que somos, provisoriamente, já que a trajetória de vida, toda ela, é o jogo em que, a partir das oportunidades, somos submetidos a um painel de escolhas dos conhecimentos, saberes relevantes que influenciam o modo como conduzimos as ações cotidianas[...] (Meijer, 2015, p.20)^[1]

Na mesma senda que Meijer (2015), Tardif enfatiza que a multiplicidade e a diversidade dos saberes docentes evidenciam a relevância dos saberes advindos da experiência. Estes saberes, que se tornam o cerne do conhecimento docente, são constantemente reinterpretados e validados por meio das certezas formadas na prática e nas experiências vividas (Tardif et al., 1991, p. 234).

Esse repertório de experiências que acumulamos ao longo da vida guia como docentes manipulam a sua profissão, selecionam conteúdos escolares, planejam práticas pedagógicas, elaboram novas experiências. Os dados demonstram o lugar periférico que tem o cumprimento da Lei 10.639/2003 na aquisição de saberes de experiências das participantes.

Saberes docentes ancestrais das participantes

Na cesta dos saberes ancestrais foram coletadas quatro produções das sete participantes que estavam presentes, dentre elas: Cecília, Borboleta, Vanessa e Malhê. Ao analisar as narrativas, observamos que elas ressaltam a importância dos saberes ancestrais em suas vidas, e também refletem a necessidade de uma educação que valorize as raízes. Vejamos o que diz a participante Cecília:

Participante Cecília

“[...] O respeito que aprendi com minha mãe é fundamental. [...] Ela sempre nos respeitou, e isso me levou a entender que, ao não ser respeitosa com os

outros, é porque não me respeito. [...] O respeito, enraizado na ancestralidade, me fortalece e me impede de aceitar desrespeitos. [...].

Participante Borboleta

Fiquei curiosa sobre quais seriam os meus saberes sobre ancestralidade[...] O que é mesmo esse saber? Será que eu tenho algo desse saber? O que eu tenho? [...]. Fiquei pensando que essa ancestralidade envolve a minha identidade, quem eu sou hoje e quem eu estou me formando a cada dia. Então, tem muito dessa educação que recebi através da educação da minha mãe e da educação que recebi do meu pai. [...] Isso foi algo sempre muito forte na minha educação. Eu acho que esses costumes entram na questão cultural. [...] Os costumes estão dentro dessa cultura que trouxe como parte dessa ancestralidade da história. A história que eu carrego é essa que eu estou escrevendo na minha vida, juntamente com outras pessoas, mas também com a minha família.[...].

Participante Vanessa-

“ [...], mas aqui, no meu saber ancestral, coloquei algo bem trivial, até simplório, que seria o uso medicinal de ervas para chás. Citei alguns exemplos, como casca de laranja para dor de estômago, camomila para acalmar, eucalipto para resfriado. [...] Acredito que esse saber ancestral fez com que eu tivesse, por muito tempo, até hoje, um pouco de receio de remédios e fármacos. Mesmo assim, prefiro recorrer a algo mais natural do que a um medicamento em si.[...].

Participante Malhê

[...] quando vem essa palavra ancestralidade. Tenho toda uma reverência aos que vieram antes de mim. [...] É nessa conexão também. [...] Com a natureza de me sentir parte com tudo que gera vida. [...] Eu gosto muito de escutar as histórias da minha mãe e também do meu pai. Eles contaram histórias que mudaram a minha forma de ser, tanto com a história da minha mãe. Foi uma história bem sofrida e da minha avó. [...] Eu tenho um fogão a lenha lá no sertão e escrevi a frase: acende o fogo para alegrar. Quando escrevi essa frase, me emocionei porque meus pais passaram muita fome de não ter mesmo o que comer. Mas minha avó, com toda a força, tinha um sorriso luminoso, independente da situação. Ela dizia: "Raimundo, acenda o fogão." Mas não tinha o que botar para comer. [...] Ela, muito contente, dizia para alegrar. [...] Então é a força de uma mulher, que mostra que independente da situação, tem que acender o fogo. A primeira vez que acendi o fogo nesse fogão a lenha foi para honrar a memória da minha avó. Quando honro minha avó, honro todas as pessoas que passaram por mim e tudo de bom que elas me trouxeram. Tudo de belo, todo o amor que me trouxeram. Acho que é só pelo amor que a gente vai entender.

A temática do saber ancestral nas falas das participantes enfatiza os valores das histórias familiares, dos legados culturais e emocionais deixados pelos antepassados,

especialmente os genitores, e a importância de manter viva essa herança mediante gestos simbólicos e reverência contínua. De acordo com Meijer (2019).

"O saber docente ancestral torna consciente ao profissional do ensino a necessidade de preservar nossa conexão com as tradições, pensamentos, costumes, tecnologias, dentre tantos outros conhecimentos, criados pelos nossos antepassados, dando ênfase aos conhecimentos dos ancestrais. (Meijer, 2019 p. 599)

Conforme a autora, a formação docente deve integrar os conhecimentos da nossa ancestralidade, valorizando e preservando as tradições e conhecimentos de quem veio antes de nós, abrindo estradas e possibilidades. O saber docente ancestral é o compromisso de não abandonarmos as tradições, pensamentos e conhecimentos transmitidos pelos nossos antepassados. Esses saberes, muitas vezes silenciados e desvalorizados, são indispensáveis para uma prática pedagógica de diálogo entre as gerações, deixando entrever para nossos alunos a reverência a história e a memória.

Saberes docente de humanização das participantes

Na cesta dos saberes de humanização foram coletadas apenas três narrativas das participantes, Cecília, Beija-flor e Vanessa. Logo abaixo trazemos seus relatos. Vejamos:

Participante Cecília:

"Falando dos saberes de humanização. Consideramos os sujeitos, os contextos, os saberes já adquiridos, o que cada um tem a contribuir mutuamente. [...] Esse saber de humanização nos acompanha desde o início, persistindo além da matéria física. [...] Esse processo de humanização avança a passos lentos, mas acredito que cada um de nós traz uma parte do ideal que, juntos, construímos."

Em seguida foi a vez da participante Beija-flor, que trouxe exemplos de humanização dentro da instituição, e de como os professores podem usar práticas e métodos diferenciados para que temas como preconceito, racismo, possam ser discutidos, vejamos o que ela traz:

Participante Beija-flor

"[...] Humanizar é entender o contexto, sem julgamentos. [...] Humanização envolve um sujeito que pensa, fala e age em diversos contextos. [...] Ao perceber as entrelinhas, chego a esse saber. [...] Questiono o conceito de

humanização: é uma humanização passiva ou uma que realmente se alinha ao ser humano em sua totalidade? [...]"

A participante Vanessa, traz uma visão holística, observando os demais saberes, quando ela diz:

Juntando os demais saberes, tendo em vista a diminuição das micros violências em sociedade, pode-se citar o uso de literatura e artes no geral voltadas para as relações étnicos raciais, desde a educação infantil, tanto nas escolas, quanto em demais espaços sociais. Outra mostra de humanização é informar-se sobre o racismo, privilégios da branquitude e temas afins que contribuem para a não perpetuação dessa cruel estrutura social."

A participante Cecília relaciona saber de humanização ao respeito mútuo, dizendo:

" O respeito aos saberes dos outros, é sinal de humanização, assim como a cooperação entre os sujeitos, a escuta atenta, o diálogo, a valorização da vida coletiva e individual, a ruptura com preconceitos e outras formas de desumanização."

Ao observar as falas das participantes Cecília, Beija-flor e Vanessa à luz dos saberes docentes de humanização propostos por Meijer (2019), podemos perceber que, embora todas as falas tragam aspectos relevantes sobre práticas humanizadoras, elas não incorporam, de forma explícita, o processo metodológico sugerido pela autora, que envolve a autoavaliação, o reconhecimento das micro violências, a criação de estratégias de minimização e a avaliação das ações educativas. Para Meijer (2019), esse processo é essencial para garantir que as práticas pedagógicas se alinhem a um compromisso real com a humanização no contexto escolar. [...] O saber docente de humanização se converte na capacidade que deve ter o professor de lidar com fenômenos sociais e históricos que ameaçam a humanidade, combatendo riscos de desumanização" (Meijer, 2019, p. 31).

A autora destaca a relevância de o educador se engajar em um processo reflexivo contínuo sobre suas próprias práticas e comportamentos, reconhecendo as violências sutis no ambiente escolar e criando estratégias para combatê-las. No entanto, nas falas das participantes, embora haja uma forte ênfase na importância da humanização, a reflexão sobre a própria prática pedagógica e a implementação das estratégias para minimizar essas agressões simbólicas não são evidentes.

Cecília, por exemplo, enfatiza o respeito mútuo, a escuta atenta e a valorização dos saberes dos alunos como práticas de humanização e construção coletiva do saber. No entanto, ela não menciona explicitamente a necessidade de uma autoavaliação crítica sobre suas próprias ações ou atitudes que possam reproduzir formas de desumanização. Embora destaque a importância da construção coletiva, não aborda como a prática docente pode ser ajustada para reduzir essas violências invisíveis.

Beija-flor, por sua vez, questiona a natureza da humanização e propõe uma abordagem ativa, que se alinha ao ser humano em sua totalidade. Ela também reconhece a relevância de tratar das relações étnico-raciais e do enfrentamento do racismo, mas sua fala não detalha as etapas sugeridas por Meijer, como o reconhecimento das micro violências ou a avaliação das ações educativas. Sua crítica, embora pertinente e alinhada aos princípios de uma educação transformadora, carece de maior profundidade no que se refere à prática pedagógica.

Vanessa, em sua fala, também aponta a importância de uma educação que combata as violências sutis, especialmente em relação à questão racial, mas não especifica como essa abordagem se dá de forma prática, por meio de ações concretas e reflexivas que envolvam a autoavaliação e a minimização dessas agressões invisíveis.

Em síntese, as falas das participantes, embora estejam alinhadas com os princípios da humanização e da educação antirracista, não abordam de forma explícita o processo metodológico proposto por Meijer (2019). Sentimos falta de um elemento significativo deste saber docente, trata-se da ausência de dados acerca dos passos para apropriação do saber docente de humanização. Meijer (2019) ensina que se faz necessário primeiro a autoavaliação na busca das nossas microviolências. Em seguida, o reconhecimento das microviolências, depois a criação de estratégias de minimização e, por fim, a avaliação da ação educativa, ou seja, a partir da teoria de Meijer, não foi percebido a consolidação desde saber docentes nas narrativas analisadas.

Saberes docentes pedagógicos das participantes

Na cesta dos Saberes docentes pedagógicos recebemos contribuições de três participantes, Borboleta, Malhê e Beija Flor, as demais não relataram. Temas como a formação continuada e a afetividade, bem como o currículo da educação infantil, foram pontos centrais abordados pelas participantes e que também se destacam na literatura acadêmica. Vejamos suas narrativas:

Participante Borboleta

“Sobre saberes pedagógicos, podemos falar sobre o currículo da educação infantil e a didática que envolve os processos de ensino e aprendizagem. [...] Os saberes voltados para o currículo são fundamentais para exercer minha função como professora. A formação continuada deve desenvolver metodologias que possibilitem a troca de conhecimentos entre os professores. [...] É essencial que o formador de professores tenha esse saber, compreendendo como as crianças aprendem e, atualmente, como os adultos aprendem. [...] Outro aspecto importante é o planejamento da prática pedagógica; precisamos ter esse saber e nos autoavaliar sobre ele. [...] É crucial saber quais conteúdos estão incluídos no planejamento para garantir uma boa prática pedagógica.”

Participante Malhê

“Toda minha formação docente, pós-graduação que teve como tema: A influência da afetividade no processo ensino e aprendizagem. E formação em Biodança . Uma forma bem geral para aprender. E aí veio à minha cabeça o valor da afetividade em nossa ação pedagógica. A construção de vínculos emocionais. Entre vários outros. A gente entrou em sintonia nesse saber. Assim como eu coloquei, assim o eu da minha vida, da minha formação docente. A minha pós-graduação teve como tema a influência da afetividade no processo de ensino aprendizagem do conhecimento. É também a essa lógica que eu recomendo a formação.

Participante Beija-flor:

“O saber pedagógico está sempre em construção, sem afetividade não há aprendizagem/construção frequente de vínculo. Eu trouxe essa questão de forma geral para refletirmos. Lembrei imediatamente da importância do saber pedagógico, especialmente da afetividade nesse processo. Isso me fez pensar em Wallon, cuja teoria pedagógica destaca o valor da aprendizagem e da construção de vínculos como elementos essenciais para o desenvolvimento.”

A fala da Participante Borboleta sublinha a importância do currículo e da didática como saberes pedagógicos essenciais. Ela destaca que o domínio do currículo e o desenvolvimento de metodologias específicas para a educação infantil são fundamentais para a prática pedagógica. Essa reflexão vai ao encontro das contribuições de Tardif (2014), que argumenta que os saberes pedagógicos emergem das práticas cotidianas e do domínio curricular dos professores. “[...] Os saberes docentes, especialmente aqueles relacionados ao currículo e à didática, constituem-se como saberes fundamentais na prática educativa, pois orientam os processos de ensino e aprendizado” (Tardif, 2014, p. 72).

Além disso, a Participante Borboleta enfatiza a necessidade da formação continuada para a troca de conhecimentos, algo amplamente discutido por autores como Nóvoa (1992), que propõe que a formação docente seja um processo contínuo de construção de saberes, essencial para a renovação e a prática colaborativa entre professores.

Tanto a participante Malhê quanto a participante Beija-flor abordam o papel da afetividade no ensino, elemento que se relaciona com as teorias de Wallon sobre o desenvolvimento emocional e social. A formação docente, conforme as falas das participantes, deve incluir o desenvolvimento da afetividade para garantir uma relação pedagógica enriquecedora, que promova o vínculo entre aluno e professor.

Suas narrativas vão de encontro com a teoria de Wallon (2007), quando diz: "O desenvolvimento emocional e a construção de vínculos são elementos essenciais para a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes" (Wallon, 2007, p. 105).

Levando-se em consideração que o ensino e a aprendizagem se desenvolvem em um ambiente interativo, é imprescindível a adesão de estratégias que proporcionam tal engajamento. Tardif (2002), aponta que "uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional", baseando-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos. (Tardif, 2002, p. 130).

O autor mencionado ressalta a relevância do aspecto afetivo e emocional no ensino, destacando a necessidade de compreender e acolher as emoções dos estudantes. De modo similar, as revisões literárias sobre saber pedagógico enfatizam a importância da afetividade e do estabelecimento de vínculos, elementos amplamente discutidos também por Wallon (2007), conforme referenciado pelas coparticipantes.

Suas falas refletem uma compreensão mais ampla dos saberes pedagógicos. Desde o domínio curricular, mas também em alinhamento com a afetividade e a prática reflexiva, deixando-nos pensativos sobre a indissociabilidade entre ensinar e ser afetivo na profissão docente. Ressalta que o saber pedagógico é construído em múltiplas dimensões, que abrangem não só o conhecimento técnico, metodológico, mas também o desenvolvimento emocional quando se leva em conta a natureza interativa do processo de ensino.

Saber docente do conhecimento das coparticipantes

Para concluir a última rodada das cestas dos saberes docentes, o último a ser discutido foi o saber docente do conhecimento, duas coparticipantes trouxeram seus relatos, Cecília e Beija-Flor, as demais não relataram. Conforme Pimenta (2018), os saberes do conhecimento, estão ligados a disciplina que o docente leciona, portanto, os saberes do conhecimento são aqueles adquiridos na formação acadêmica, e que se figurarão como conteúdo a ser ensinado.

Abaixo os relatos das duas coparticipantes, sobre o saber docente de conhecimento. Vejamos:

Coparticipante Cecília:

"Conhecer os sujeitos e seus contextos para propor práticas significativas ancoradas nas teorias e legislação que as legitimam."

Coparticipante Beija-flor:

"Existe o currículo acadêmico e o currículo de humanização. Todos vão formar essa criança, mas qual é a funcionalidade principal?"

As coparticipantes não refletiram diretamente sobre seus saberes do conhecimento. Elas procuraram ampliar o olhar sobre ele, compreendendo-os como currículo explícito, que, ao seu ver, deveria ter o mesmo peso do saber docente de humanização. A coparticipante crítica a super valorização do conteúdo acadêmico, compreendendo a tarefa de humanizar tão importante como saber o conteúdo a ser ensinado. Outro olhar sobre o saber do conhecimento é que ele pede conhecimento sobre os alunos para que a assimilação do conteúdo seja significativa. Vejamos o que diz Pimenta (1999) sobre o saber do conhecimento,

"O conhecimento passa inicialmente pela informação, mas exige também análise, contextualização e inteligência, ou seja, a capacidade de vincular conhecimentos de forma útil e significativa. Além disso, requer sabedoria e consciência para refletir criticamente sobre as informações, criando novas formas de existir e agir no mundo, o que implica em entender a relação entre conhecimento e poder" (Pimenta, 1999, p. 21-22).

Essa reflexão de Pimenta, (1999), ajuda a contextualizar o ponto trazido pela coparticipante Beija-flor sobre o "currículo acadêmico" e o "currículo de humanização",

sugerindo que o saber do conhecimento se materializa não apenas na transmissão de conteúdos formais, mas na articulação deles com os aspectos humanos e éticos. Segundo Tardif (2014), a prática docente eficaz exige o equilíbrio entre o saber técnico e a sensibilidade para adaptar o conteúdo à realidade dos alunos. Freire (1996) nos ajuda a compreender que:

“[...] os professores precisam conhecer profundamente o contexto de vida de seus alunos para desenvolver práticas que realmente dialoguem com suas realidades e necessidades, tornando-se assim práticas educativas significativas” (Freire, 1996, p. 45).

Para criar práticas educacionais eficazes, é essencial que os educadores possam se apropriar ou familiarizar-se com as particularidades e/ou subjetividades dos estudantes. Isso envolve uma sensibilidade para as características individuais e culturais dos estudantes, assim como para os contextos sociais, econômicos e familiares que influenciam suas experiências e perspectivas.

Essa compreensão permite que os educadores desenvolvam estratégias e práticas de ensino que realmente façam sentido para os alunos ("práticas significativas"), em vez de usar métodos que podem parecer desconectados de suas realidades. Além disso, essas práticas devem ser baseadas em teorias pedagógicas e em leis educacionais que as justifiquem e as respaldem. Em outras palavras, a prática docente deve ser não apenas empática e contextualizada, mas também fundamentada em marcos teóricos e legais que garantem sua validade e adequação no ambiente educacional.

Durante a socialização dos dados, surge a pergunta da coparticipante Beija-flor, trazendo uma reflexão significativa sobre a relação entre o currículo acadêmico e o currículo de humanização, e o papel que cada um desempenha na formação integral da criança. Alguns estudiosos dos temas, como Nóvoa (2009), diz que: "o trabalho docente requer a construção de uma identidade profissional que valorize o saber, mas que também reconheça a relevância do contexto e da experiência humana." (Nóvoa, 2009, p. 123). Da mesma forma, Freire (1996), corrobora dizendo: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Freire, 1996, p. 47).

Estes dois autores, explicam que, o "currículo acadêmico" refere-se ao conjunto de conteúdos formais, englobando disciplinas tradicionais e conhecimentos teóricos essenciais para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Em outra perspectiva, o saber docente de humanização abarca valores, habilidades socioemocionais, o respeito à diversidade e uma visão crítica sobre a sociedade, promovendo o desenvolvimento ético e humano.

A pergunta "qual é a funcionalidade principal?" requer reflexão sobre o propósito central da educação. Embora ambos os conhecimentos contribuam para a formação do professor, a questão convida à reflexão sobre a que eles servem. Ora, vejamos que, servem exatamente para a promoção da humanização, despotencializando os atos desumanizadores, como entrega Meijer (2019).

Este percurso de narrativas e análises dos saberes docentes das coparticipantes revelou uma compreensão razoável sobre os saberes docentes necessários à docência, contudo, revelaram a não compreensão de conteúdo para uma prática educativa voltada às relações étnico-raciais. Cada um desses saberes deve ser sistematicamente fortalecido, já que contribui de maneira distinta para formar uma base educativa que acolhe e valoriza a diversidade cultural e racial, alinhando-se ao objetivo da pesquisa.

Na tabela abaixo temos uma visão geral das coparticipantes sobre os saberes docentes

Tabela 1 - Saberes docentes por coparticipante

Coparticipantes	Saberes pedagógicos	Saberes do conhecimento	Saberes de experiências	Saberes de humanização	Saberes ancestrais
Flor	-	-	-	-	-
Beija-flor	X	X	X	X	
Vanessa				X	X
Gabriela			X		
Luz	-	-	-	-	-
Malhê	X		X		X
Estrela					
Borboleta	X				X
Cecília		X	X	X	X

Fonte: produzido pela autora 2025

A tabela dos saberes docentes por coparticipante apresenta os registros realizados durante a primeira oficina formativa, cujo objetivo era mobilizar e reconhecer os diferentes saberes que atravessam a prática docente das coparticipantes. A técnica proposta visava, por meio de uma abordagem simbólica e interativa, estimular a reflexão sobre cinco dimensões de saberes: saberes pedagógicos, saberes do conhecimento, saberes de experiências, saberes de humanização e saberes ancestrais.

No total, participaram nove educadoras da dinâmica. Dentre elas, seis realizaram registros, ainda que com intensidades distintas. Três participantes — Beija-flor, Luz e Estrela — não assinalaram nenhum dos saberes, o que pode estar relacionado à ausência na atividade no momento da coleta. Quanto à frequência dos registros, os saberes de experiências e os saberes ancestrais foram os mais mencionados, cada um com quatro marcações. Tal evidência reforça a compreensão de que as trajetórias pessoais e as heranças culturais exercem papel central na constituição da identidade docente das participantes. Esse dado converge com os fundamentos da Pretagogia, que valoriza a ancestralidade e a corporeidade como elementos indissociáveis da formação.

Os saberes de humanização e pedagógicos apareceram em três registros cada, revelando que as participantes também reconhecem em sua prática a importância das relações afetivas e das estratégias didático-pedagógicas. Por outro lado, os saberes do conhecimento — vinculados ao saber sistematizado, teórico e científico — foram os menos assinalados, com apenas duas ocorrências. Essa baixa frequência pode indicar dificuldades em nomeá-lo como parte constitutiva do exercício docente.

Dentre as coparticipantes, destacam-se Flor e Cecília por mobilizarem a maior diversidade de saberes. Flor identificou-se com quatro dos cinco saberes, enquanto Cecília assinalou igualmente quatro dimensões. Essas contribuições demonstram maior abertura à autorreflexão e à partilha dos saberes múltiplos que sustentam suas práticas educativas.

A análise da tabela evidencia, portanto, a potência dos dispositivos metodológicos sensíveis, como a “cesta dos saberes docentes”, na valorização dos saberes experienciais e ancestrais das professoras. Ao possibilitar que as participantes expressem seus conhecimentos de forma simbólica e coletiva, tais práticas rompem com modelos hegemônicos e unidimensionais de formação docente, reafirmando a urgência de uma pedagogia antirracista, afetiva e plural.

Para encerrar o momento, nos reunimos em círculo para uma reflexão coletiva. Ouvimos a música de Milton Nascimento e Dani Black, com o título de “MAIOR”, que estimulou a reflexão e a descobertas de novos saberes. Enquanto ouvíamos, permitimos que a mensagem tocasse em nossos corações e nos inspirasse a seguir promovendo uma educação que valoriza nossos saberes docentes. Após, agradecemos a todos pela coparticipação e pelo empenho demonstrado no encontro.

5.4 Produção e Análise de dados: Oficina 2 - quadro marcadores das africanidades

Figura 6 - Oficina 2 – Marcadores das africanidades: convite da 2ª Oficina



Fonte: produzido pela autora 2024

Técnica de Produção de dados da Oficina 2: Os Marcadores das Africanidades

Objetivo: Desenvolver de forma intencional o pertencimento/identidade afro desde o reconhecimento dos marcadores das africanidades na história de vida.

Procedimento Metodológico:

- Distribuição do quadro com os marcadores das africanidades;
- Exposição teórica sobre os marcadores das africanidades;
- Produção de dados: as copesquisadoras escolhem os marcadores que se relacionam com sua história de vida.

A segunda oficina foi realizada na sala da Coordenação da educação infantil, na Secretaria de Educação do Município, com a participação de professoras formadoras da Secretaria Municipal de Educação, visando fortalecer o pertencimento afro de cada uma.

Figura 7 - Roda de conversa sobre os marcadores das africanidades selecionados



Fonte: produzido pela autora 2024

Na acolhida ouvimos uma música que nos remeteu a ancestralidade africana com o título “Mama África” de Chico César. A letra da música fala sobre a identidade afrodescendente, evocando a conexão com as raízes africanas e a resistência das mulheres negras. Seguindo a agenda da oficina, prosseguimos com a técnica pretagógica dos marcadores das africanidades.

Produção de Dados

A abordagem adotada consistiu em uma estratégia de elaboração de dados que se relacionam com as africanidades ao longo da história de vida. Como se trata de um tema gerador que exige introspecção e acionamento da memória, criamos um ambiente propício à reflexão. No início apagamos as luzes, proporcionando um clima calmo e acolhedor. O processo de condução da experiência interior as levou a revisitar memórias significativas de suas trajetórias pessoais, permitindo-lhes explorar aspectos que remetiam à sua ancestralidade africana desde o percurso individual. A seguir, apresentaremos os comandos utilizados:

Começamos a técnica com um momento de conexão emocional. Solicitamos às coparticipantes que fechassem os olhos, respirassem profundamente e se conectassem com suas

raízes. Foram convidadas a revisitar as primeiras lembranças da infância, evocando sons, cheiros e cores que marcaram essa fase. Foi uma viagem no tempo, uma oportunidade de resgatar memórias adormecidas e que de alguma forma as tivessem marcado.

Em seguida, orientamos que mergulhassem mais fundo na infância. - "Quem estava ao seu redor?", perguntamos: "Quais cheiros e sabores eram familiares? Quais tradições e brincadeiras marcaram sua casa?" Propusemos que refletissem sobre práticas culturais e possíveis influências das africanidades em elementos como a comida, a música e as histórias vividas.

Avançamos então para a adolescência. Pedimos que lembrassem como era a escola, quem foram suas amigas e quais desafios enfrentaram. Foram convidadas a pensar nos professores e colegas que marcaram sua trajetória, além das mudanças físicas e emocionais desse período. Seguimos para vida adulta, orientamos a pensar nos primeiros passos profissionais. "O que influenciou sua escolha de carreira?", perguntamos. Pedimos que se lembrassem do início na docência e refletissem sobre as experiências marcantes dos primeiros anos como professoras.

Na etapa final, propusemos que conectassem todas essas fases às marcas que trazem consigo e em suas trajetórias, como pessoa e profissional do ensino. Lançamos a pergunta - "Que histórias, tradições e saberes se destacaram? Quais os elementos que atravessaram suas vidas nesse período? Que marcas de pertencimento afro trazem? Ao término dessa viagem, passamos, então, a conversar sobre suas memórias afetivas, por onde visitaram, e revisitaram, as coparticipantes estavam entusiasmadas para a partilha.

Após esse momento, entregamos para cada uma das coparticipantes uma cópia impressa contendo os trinta marcadores das africanidades, pedimos então que cada uma fizesse a leitura e depois escrevessem ao lado de cada marcador o elemento que mais lhe trouxe memórias. Foi dado alguns minutos para preencherem o quadro das africanidades. Passados aquele momento, fizemos o lanche e retornamos para a apresentação das falas de cada uma. Nos anexos trazemos as produções do quadro das africanidades pelas coparticipantes.

Concluído o tempo de produção de dados, foi iniciada as apresentações, cada uma falou de marcas que lembraram ao longo da viagem, marcas de pertencimento que não sabia que tinham, e que a partir das falas das demais colegas, iam se vendo, lembrando que aquele marcador fazia parte de sua trajetória também, ao narrar suas descobertas, iam se conhecendo, se identificando durante o caminho. A cada fala, as coparticipantes se oportunizaram a se conectar com o seu eu, encontrando marcas de identidade e pertencimento. Para que aquele

momento ficasse registrado e fosse analisado, distribuí uma cópia impressa do quadro dos marcadores das africanidades para que registrassem por escrito suas memórias.

Os Marcadores das Africanidades, conforme delineado por Petit e Alves (2021, p. 8), constituem conceitos centrais da Pretagogia, e visam "possibilitar a identificação de uma conexão histórico-cultural com a África". Tais marcadores têm como propósito fomentar um processo de ressignificação das nossas africanidades, estimulando a reflexão sobre as referências que fundamentam e orientam as trajetórias de vida individuais e coletivas.

A compreensão da Pretagogia exige a valorização do pertencimento afro, que se torna um elemento essencial nesse processo. Para isso, é necessário revisitarmos os territórios negros por meio de nossas histórias e memórias, reconhecendo o conjunto de experiências que moldam nossas trajetórias. Este reencontro com nosso passado possibilita a chance de disputar as narrativas que anteriormente foram silenciadas. Dessa forma, é crucial abordar os Marcadores das Africanidades, como destaca Farias (2021).

O pertencimento afro torna-se fundamental à compreensão da Pretagogia. Por isso devemos visitar os territórios negros a partir de nossas histórias e memórias, voltando-nos para o conjunto que constrói nossas trajetórias de mundo. Nos permitindo o reencontro com nossas histórias e a possibilidade de disputarmos narrativas outrora silenciadas. Por isso é importante falarmos dos Marcadores das Africanidades (Farias, 2021).

Os marcadores de africanidades são os elementos relacionados à afrodescendência que conectam ao nosso território de formação histórica e cultural comum, sendo o território africano. São aspectos que reforçam nosso pertencimento africano enquanto os reconhecemos, percebendo neles os valores, conhecimentos, artefatos e expressões culturais que simbolizam nossa conexão com o continente-mãe, abrangendo nossa linhagem, práticas religiosas e espirituais, cuidados com a saúde, manifestações artísticas, saberes e tecnologias culinárias (Petit, 2015).

A autora identificou a necessidade de um instrumento que evidenciasse a presença da cosmovisão africana no cotidiano brasileiro. Para isso, conceituou e sistematizou 30 marcadores de africanidades, desenvolvidos a partir de suas pesquisas e autobiografia, visando auxiliar educadores no processo de autodescoberta e na aplicação das atividades da Pretagogia. Entre esses marcadores, destacam-se elementos como a história do nome, a linhagem familiar, mitos e lendas, a valorização da oralidade e narrativas sobre o território e pertencimento negro (Petit; Alves, 2015, p. 10). A seguir mostraremos um apanhado dos marcadores nas falas das

coparticipantes. Antes, porém, apresentamos o quadro dos Marcadores das Africanidades conceituado por Petit e Alves (2015).

Quadro 3 - Quadro dos Marcadores das Africanidades

1 – História do meu nome	16 – Danças afro
2 – Histórias da minha linhagem, inclusive agregados	17 – Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) - práticas corporais de afirmação e negação dos traços negros diacríticos
03 – Mitos/lendas/o ato de contar/valorização da contação	18 – Representações da África/relações com a África
4 – Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade/Territorialidades e desterritorialidades negras (movimentos de deslocamento geográficos, corporais e simbólicos)	19 – Negritude – Força e Resistência
5 – Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida	20 – Artesanatos
6 – Pessoas negras referência da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referência do mundo, significativas para mim	21 – Outras tecnologias
7 – Simbologias da Circularidades: tempos cíclicos e da natureza	22 – Valores de família/filosofias
8 – Práticas e valores de Iniciação/Ritos de transmissão e ensino	23 – Racismos (perpetrados e sofridos)
9 – Mestras e Mestres negras/negros (da cultura negra)	24 – Formas de conviver/laços de solidariedade/relações de comunidade
10 – Escrituras Negras	25 – Relação com a natureza
11 – Curas/Práticas de saúde	26 – Religiosidades Pretas
12 – Cheiros “negros” significativos	27 – Relação com as mais velhas e os mais velhos
13 – Festas afro da minha infância e festas de hoje	28 – Vocabulário/formas de falar
14 – Lugares míticos e territórios afro marcados (investidos pela negritude)	29 – Relação com o chão (vivências e simbologias)
15 – Músicas/cantos/toques/Ritmos/estilos afro	30 – Outras Práticas corporais (brincadeiras tradicionais/jogos e outros)

Fonte: Adaptado pela pesquisadora de Petit e Alves (2015).

Conforme observado no quadro 4, logo abaixo, as coparticipantes escolheram marcadores que apresentam registros associados a sua memória e história de vida e estão detalhados na tabela, composto pelo codinome das coparticipantes, os registros individuais, e os marcadores identificados.

O quadro 4 a seguir, é um apanhado das falas das coparticipantes, cada uma delas recebeu um quadro com os marcadores das africanidades, e foram preenchidos com suas marcas associadas a suas memórias ao longo do desenvolvimento da técnica. (conforme nos anexos).

Quadro 4 - Marcadores das africanidades das coparticipantes

Codinome Participante	Registros	Marcadores Identificados
Vanessa	“[...] desconfio que há indígenas na origem da minha família, os Sousa.” “[...] eu amava ouvir história, uma curiosidade é que minha mãe contava uma única história, [...] ouvia de olhos fechados para imaginar. “[...] rezadeiras, de chás, quando se fala em quebranto.... Me remete a minha infância [...] às minhas raízes [...] “ [...]visita ao terreiro de Candomblé quando estava na graduação, foi lá que quebrei meus preconceitos incutidos outrora. “Os negros da minha família (poucos) não se enxergam como tal, minha maior referência é meu esposo (Negro).”	2. História da minha linhagem 3.Mitos/lendas/o ato de contar/valorização da contação. 6 – Pessoas negra referência da minha família e da minha comunidade e pessoas negra referência do mundo, significativas para mim. 11. Curas/Práticas de saúde. 14. Lugares míticos e territórios afro marcado (investidos pela negritude).
Cecília	[...] Meu avô materno descendente de português, meu bisavô paterno negro, minha avó materna tinha origem indígena. “[...] Lembro do bolo e suco de maracujá, feitos por minha mãe, e na casa da minha avó lembro de comer rapadura e suspiro Referências musicais: Gilberto Gil, literatura: Conceição Evaristo [...] “Minha avó paterna fazia bolinho de feijão, o famoso ‘capitão.’ “Aprendi a bordar com minha mãe, tias e avós, que eram costureiras e faziam crochê e bordavam[...] “Nasci no dia da consciência Negra, tenho muito orgulho [...]”[...] “Lembro também de uma situação com meu avô, que usava a frase "Cunhã, traga a minha chinela", de um personagem do Chico Anysio. Minha raiva não era pelo apelido, mas pelo ato de servi-lo, refletindo uma hierarquia e submissão que me incomodavam, mesmo sendo criança.”[...]	2 – Histórias da minha linhagem, inclusive agregados. 5 – Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida. 15- Músicas/cantos/toques/Ritmos/estilos afro 10. Sabores da minha infância 11. Artesanato 19. Negritude – Força e Resistência 23. Racismo (perpetrados e sofridos) 27. Relação com as mais velhas e os mais velhos

Gabriela	[...] lembrei do prato que minha mãe fazia que se chamava “cachorrinho”, (arroz, com feijão amassado que parecia um cachorro.	5- Sabores da minha infância- pratos, modos de comer e valor da comida
Luz	[...] lembro do bolo da minha mãe, cheirinho dela [...] Na minha adolescência, fui curada pela espiritualidade, eu fui curada por um homem famoso . [...] “O que eu lembro são as reuniões em família na casa da minha avó.”	5. sabores da minha infância. 18. Curas/práticas de saúde 29. Formas de conviver/laços de solidariedade/relações comunitárias.
Flor	[...]” meu nome foi em homenagem a minha tataravó que tinha o mesmo nome.” “Meu avô paterno era branco e minha avó morena, meu bisavô era negro, não conheci a minha bisavó que era branca, Meu pai é negro e minha mãe é branca, eu sou morena, metade deles, na verdade.” [...] Mas o meu bisavô nunca aceitou ou nunca soube que ela se casou com um negro. “Lugar de pertencimento, Maracanaú, minha escola, brincadeiras na rua, da casa dos avós, da bisavó nos finais de semana, férias, comidas, brincadeiras[...]. “[...] Lembro dos chás, quando eu criança tomava se fosse meus familiares que fizessem, se não, era considerado “macumba”. [...] "A minha irmã, que tinha o cabelo crespo. Ela tinha sérios problemas com o cabelo dela e era muito apontada. O meu cabelo era cacheado, mas ouvia falar muito sobre o da minha irmã, que era constantemente alisado, daí isso me levou a não gostar do meu na adolescência. [...]"	1 – História do meu nome 2 – Histórias da minha linhagem, inclusive agregados 4 – Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade/Territorialidades e desterritorialidades negras (movimentos de deslocamento geográficos, corporais e simbólicos) 5 – Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida 17 – Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) - práticas corporais de afirmação e negação dos traços negros diacríticos
Malhê	“Meu nome é em homenagem a minha avó materna.” “Mãe preta, minha avó do coração, morava perto da minha casa. Uma referência da minha família, eu senti muita saudade dela. Era assim que a minha mãe a chamava, mãe preta. E era uma mulher de uma espiritualidade tão forte [...]”. A formação em biodança traz para esses lugares, capoeira para as crianças nas escolas por onde passei”[...] “Projeto cacheados e crespos e trançados, meu cabelo é um ato político”. Projeto de escola em Maracanaú. “As capulanas e as histórias das freiras missionárias dos cappuccinos”.	1 – História do meu nome 2 – Histórias da minha linhagem, inclusive agregados 6 – Pessoas negras, referências da minha família e da minha comunidade e pessoas negras, referências do mundo, significativas para mim. 21. Relação com as mais velhas e os mais velhos/senhoridade (respeito aos mais experientes) 16. Danças afro 17 – Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) - práticas corporais de afirmação e negação dos traços negros diacríticos 18. Representação da África/Relações com a África.

		20 – Artesanatos
Beija-flor	“Sou do Interior de Inhamus meu bisavô não era brasileiro.” “A contação de história pela minha mãe na hora dormir, o menino de ouro era o nome da história.” “Lembro da minha mãe preparando paneladas, buchadas e alfenim, ela produzia colocando no fogão a lenha, e do feijão-tropeiro que ela fazia. Ainda sinto o cheiro quando falo”. “Minha mãe me levava para uma senhora rezar em mim quando eu estava doente de uma senhora que morava próximo a minha casa” [...]Os reisados que a minha mãe me levava lá no interior. “[...]Eu lembro de uma senhora que morava próximo a minha casa [...] ela tinha uma imagem de Iemanjá, e perguntava o que seria [...] e minhas colegas diziam, ela é macumbeira,. [...]” "[...] a minha cunhada [...] ela se branqueou todinha no sentido de que o cabelo dela é muito liso [...]"ela mexeu no próprio corpo[...].	2 – Histórias da minha linhagem, inclusive agregados 3. Mitos/lendas o ato de contar/valorização 5 – Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida 6 – Pessoas negra referência da minha família e da minha comunidade e pessoas negra referência do mundo, significativas para mim. 8 – Práticas e valores de Iniciação/Ritos de transmissão e ensino 14 – Lugares míticos e territórios afro marcado (investidos pela negritude) 23 – Racismos (perpetrados e sofridos)

Fonte: Produzido pela autora 2025

Nesta oficina contamos com sete coparticipantes que registraram suas marcas conforme os marcadores relacionados no quadro acima. Os elementos culturais, afetivos, espirituais e raciais foram destacados pelas participantes, narrando as experiências que moldaram suas trajetórias de vidas.

Iniciamos com o registro da coparticipante Vanessa, quando ela traz os seguintes marcadores: 2. História da minha linhagem, 3. Mitos/lendas/o ato de contar/valorização da contação. 11. Curas/Práticas de saúde. 14. Lugares míticos e territórios afro marcado (investidos pela negritude).

No marcador História da minha linhagem (Marcador 2): a coparticipante menciona a possibilidade de haver indígenas na origem de sua família e fala sobre os "Sousa", indicando uma busca por entender suas raízes familiares. Isso se conecta diretamente com a história de sua linhagem, uma vez que ela está refletindo sobre sua genealogia e questionando suas origens, o que é fundamental para o reconhecimento de sua identidade.

Ela demonstra uma conexão com os marcadores das africanidades, havendo uma valorização do autopertencimento, como aponta Petit (2015), a coparticipante destaca suas experiências pessoais, familiares e culturais que se entrelaçam com os elementos, refletindo sobre sua identidade e o pertencimento à ancestralidade africana. Outro marcador mencionado é o número 3- Mitos/lendas, Vanessa resgata histórias de sua infância, como as narrativas contadas por sua mãe e a curiosidade sobre os mitos que a formaram, apontando o ato de contar histórias como central para a construção de identidade. A valorização das histórias orais é uma marca de africanidade, pois a tradição oral é um pilar da cultura africana e afro-brasileira.

Neste relato aparece o marcador 14. Lugares míticos e territórios afro marcado (investidos pela negritude). Aqui Petit (2015), afirma que a “Pretagogia é uma semântica que carrega a arte e o direito de ser genuíno e assim se afirmar. É incorruptível perante o respeito por raízes orgulhosamente à mostra. Mas não por vaidade. E sim pelo combate sem tréguas ao monstro que se alimenta do racismo que a desqualifica.” (Petit, 2015, p. 21). Observamos que o marcador encontrado na narrativa da coparticipante Vanessa, quando ela narra que foi em uma visita ao terreiro de Candomblé quando ainda estava na graduação, que conseguiu iniciar o combate ao racismo e preconceitos incutidos em sua cabeça, ainda criança. Hoje ela respeita e se orgulha de conhecer, e se aprofunda em pesquisas em livros e cursos que se aproxima de sua ancestralidade.

No registro de Cecília, observamos o marcador 5 – Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida. Neste relato aparece a cultura alimentar afro-brasileira: A culinária, como o bolo de maracujá e a rapadura, são expressões afetivas e culturais que remete às tradições familiares e à memória afetiva da infância. Aqui observamos uma relação com a memória e ancestralidade, a ligação com a avó e as lembranças de infância estão diretamente relacionadas ao legado familiar e cultural.

A relação com os mais velhos, como sua avó, demonstra o valor da tradição oral e da transmissão de saberes, fundamentais para o fortalecimento do *autorreconhecimento afrodescendente* (PETIT, 2015). Além disso, sua referência à literatura e música negra, junto ao enfrentamento do racismo, está diretamente alinhada com a proposta da Pretagogia de trabalhar a identidade afro a partir de uma base de saberes ancestrais que atravessam a vivência do indivíduo. Cecília faz um movimento de ressignificação e resistência, elementos essenciais da metodologia, onde o pertencimento afro é celebrado e afirmado.

A coparticipante Luz registra o seguinte, “[...] *Na minha adolescência, fui curada pela espiritualidade, eu fui curada por um homem famoso*” [...]. A fala de Luz, embora não tão fortemente enraizada em marcador afro, revela um processo de reconhecimento da sacralidade

e da espiritualidade de matriz africana (Petit, 2015). A prática espiritual ligada à cura, ao uso de chás e ervas, pode ser vista como uma reverência aos saberes ancestrais, especialmente no que tange às práticas de cura tradicionais de comunidades afro-brasileiras.

Nesta outra análise de registro observamos a coparticipante Flor, relatando o seguinte. Ela registra o marcador 1, trazendo sua origem no marcador 2, conta que seu nome é uma homenagem à sua tataravó, compartilha memórias de Maracanaú, com destaque para a escola. Outro ponto apresentado é o registro da história de bullying que a irmã sofreu devido o cabelo crespo, que começou a alisar e ela seguiu o mesmo exemplo.

Flor compartilha sua experiência de alisar o cabelo como forma de se "ajustar" aos padrões de beleza dominantes. Isso reflete a pressão para modificar características físicas, como o cabelo crespo, em um esforço para se encaixar no modelo eurocêntrico. Petit (2015) observa como essas mudanças estéticas estão ligadas a um processo de "embranquecimento" da aparência.

Malhê inicia seus registros homenageando a sua avó, ressaltando mulheres fortes na família e valorizando práticas de cura com ervas, além de enfatizar a importância do cabelo afro como um ato político. Ela celebra tradições, danças e brincadeiras afro. Na sua fala verificamos exemplo de pertencimento afro profundo e afirmativo. A valorização do corpo como templo espiritual e como fonte de conhecimento, especialmente ao destacar a importância do cabelo afro, como um ato político. As práticas de cura, o respeito pelas figuras femininas fortes e as danças tradicionais são elementos que constroem uma identidade negra robusta, baseada nos saberes ancestrais. A circularidade dos saberes também é evidente em sua fala, onde as memórias de infância se entrelaçam com a experiência da ancestralidade e da resistência.

Outra coparticipante, a Beija-Flor, descreve a escolha do seu nome, suas origens não brasileiras e rememora brincadeiras de infância, além de valorizar comidas típicas e danças afro. Ela celebra figuras negras e se conecta profundamente com suas tradições culturais. A fala de Beija-Flor reflete um pertencimento afro significativo, com ênfase na valorização das danças e tradições afro-brasileiras.

A referência a brincadeiras e alimentos típicos, como buchada e feijão-tropeiro, é um exemplo claro de como a cultura afro-brasileira está presente na vida cotidiana e, segundo a Pretagogia, deve ser incorporada ao currículo como parte da transmissão de saberes ancestrais Petit (2015). Além disso, a valorização das figuras negras e das tradições afro, especialmente as danças, mostra a importância de elementos culturais como forma de afirmação e resistência. Esse pertencimento se entrelaça com a circularidade, proposta da Pretagogia, onde a transmissão de saberes e práticas culturais é feita de forma dinâmica e não fragmentada.

A técnica dos Marcadores das Africanidades revelou-se poderosa na promoção de reflexão e do reconhecimento das raízes afrodescendentes. As coparticipantes puderam identificar e valorizar aspectos culturais, históricos e pessoais, reconhecendo a importância de suas trajetórias e como elas influenciam suas práticas educativas. A abordagem proporcionou um espaço seguro e acolhedor para compartilhar experiências e fortalecer o sentido de pertencimento.

Nas suas falas, foram reveladas um rico tecido de memórias que entrelaçam histórias familiares, tradições culturais, experiências de racismo e resistência. Os marcadores de africanidades são visíveis nas discussões, com destaque para aqueles relacionados às histórias de vida (nome, linhagem), tradições alimentares, e brincadeiras da infância. A presença constante das memórias de racismo e resistência evidencia a luta e a resiliência da negritude. A análise também demonstra um respeito profundo e uma conexão forte com os antepassados e a cultura africana.

Para encerrar a oficina dos marcadores das Africanidades, perguntamos ao grupo se é pertinente para elas realizarem a mesma oficina na formação dos professores do município, duas coparticipantes responderam, vejamos o que disseram:

Cecilia assim falou:

"Eu acho possível. Se a gente levar explicando, contextualizando, eu acho que dá para levar. Não sei se com todos os elementos. Acho que poderia fazer uma síntese do que mais é gostoso de falar. Seria possível, Rosa? fazer em dois momentos, faz um num dia e conclui em outro momento, faz um, depois traz outro. Todos são importantes. Mas, por exemplo, tem muitos aqui (números de marcadores no total de 30) que eu não preenchi porque eu não tenho conhecimento. E também é por isso que eu tô dizendo que é importante a gente levar para explicar para depois fazer com os professores.

Consoante a fala da coparticipante Cecília, é possível levar a oficina Marcadores das africanidades para a formação de professores do Município. Porém, ela alerta que deva ser em dois momentos distintos, primeiro para apropriar-se da temática, e outra, porque conforme o tempo de formação, é diferente nos dias normais. Ressaltou que ao dar certo naquele dia, mas talvez não desse nos dias normais. Que precisavam planejar para que acontecesse em dois momentos.

A análise das falas demonstra que a técnica dos **marcadores das africanidades**, possibilita a aproximação das docentes com a ancestralidade africana, constatando-se que

estamos conectados com nossa matriz africana. A técnica promoveu reflexões preciosas sobre ancestralidade, identidade, memória e racismo. A oficina proporcionou um espaço de escuta e troca de experiências, permitindo que as coparticipantes repensassem suas próprias histórias.

Dessa forma, a nova metodologia da Pretagogia se reafirma como uma metodologia potente para a descolonização do ensino, promovendo um aprendizado que valoriza a diversidade e fortalece identidades negras em nossa brasilidade.

5.5 Produção e Análise de dados: Oficina 3 - a Lei 10.639/2003 nos documentos curriculares da Educação Infantil de Maracanaú

Objetivo: Identificar o lugar da lei 10.639/2003 nos documentos curriculares da Secretaria municipal de Maracanaú

Procedimento Metodológico:

1. Acolhimento - Boas vindas e apresentação dos objetivos da oficina
2. Atividade de produção de dados

Técnica: O bicho da Lei 10.639/2003

A técnica do bicho, utilizada nesta oficina, tem origem na sociopoética, abordagem metodológica concebida pelo filósofo Jacques Gauthier. Essa perspectiva compreende a pesquisa como uma construção coletiva, na qual os sujeitos envolvidos tornam-se coautores do processo investigativo, organizando-se enquanto grupos-pesquisadores. Como a Pretagogia é fortemente influenciada pela sociopoética, é comum que dispositivos como esse sejam incorporados na produção de dados em estudos pretagógicos, valorizando a escuta sensível, a criação simbólica e a reflexão compartilhada

¹Pergunta norteadora: “Se a Lei 10.639/2003 nos documentos curriculares da Secretaria de Educação pudesse ser transformada em um animal, que animal seria e por quê?”

¹A técnica do bicho foi idealizada como dispositivo de pesquisa sociopoética. Como a Pretagogia tem forte influência sociopoética, não é incomum sua influência na produção de dados dos estudos pretagógicos. O método foi idealizado pelo filósofo Jacques Gauthier. Ele publica que a socio poética é uma prática de pesquisa que converte os objetos de investigação em grupos-pesquisadores que apresentam as principais características de um filósofo coletivo. <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i12.4360>

Quadro 5 – Técnica de Produção de dados da Oficina

OFICINA III: A Lei 10.639/2003 nos documentos curriculares da Educação Infantil de Maracanaú		
Atividade	Descrição	Tempo Estimado
Acolhimento	Apresentação do objetivo da oficina	05 min
Atividade de Produção de Dados	Pergunta norteadora: “Se a Lei 10.639/2003, nos documentos curriculares da SME, pudesse ser transformada em um animal, que animal ela seria? Por quê?”	30 min
Atividade	Desenho dos animais escolhidos Discussão em grupo e compartilhamento das respostas	30min

Fonte: Elaborado pela autora 2024

- ❖ Desenho do animal, discussão em grupo e compartilhamento das respostas.
- ❖ **Materiais necessários:** documentos da educação infantil: BCM, Educação infantil, Lei 10.639/2003, Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/2003, papel sulfite, canetinhas coloridas para o desenho do animal.

Figura 8 - Oficina 3 - A lei n. 10.639/2003 nos documentos curriculares da educação infantil de Maracanaú-Ceará



Fonte: produzida pela autora 2024

As atividades da 3ª oficina aconteceram dia 04 de outubro de 2024, no período da manhã, das 8h30 às 10:00, na UNIFAMETRO. Ao dar as boas-vindas para iniciar o momento, as coparticipantes foram convidadas a formar um círculo, a orientadora professora Dra. Rebeca Meijer, oficineira do dia, iniciou o acolhimento com músicas de relaxamento e logo depois foram apresentados os objetivos e a estrutura da oficina.

Escolha do animal



Fonte: produzida pela autora 2024 Partilha da escolha e desenho

Deitadas em círculo, o relaxamento conduzido, a condutora da oficina perguntou: “Se a Lei 10.639/2003 nos documentos curriculares da SME pudesse ser transformada em um animal, que animal ela seria e por quê?” Conforme os comandos, cada coparticipante foi respondendo de maneira calma e ponderada. Após todas as respostas, a orientadora pediu para que levantassem e retornassem às suas cadeiras, onde foram solicitadas a desenhar o animal mencionado, suas características e o porquê da escolha.

Para ajudar na ilustração do animal, foram disponibilizados lápis de cores, canetas coloridas e papel. Aquele momento era silencioso, cada coparticipante estava debruçada em suas produções. Concluído esse momento, a orientadora pediu que cada uma mostrasse sua produção plástica, porque da escolha do animal e quais palavras o representavam, fazendo referência a Lei 10639/2003. As coparticipantes apresentaram os seguintes animais: pássaro, borboleta, leão, onça, águia, jacaré e cavalo, cada uma explicou sua escolha e por quê. Com palavras-chave, representaram as características do animal escolhido, fazendo referências a lei 10.639/2003 nos documentos curriculares da educação infantil do município.

Questão 1- Se a Lei 10.639/2003 nos documentos curriculares da SME pudesse ser transformada em um animal, que animal ela seria e por quê?”

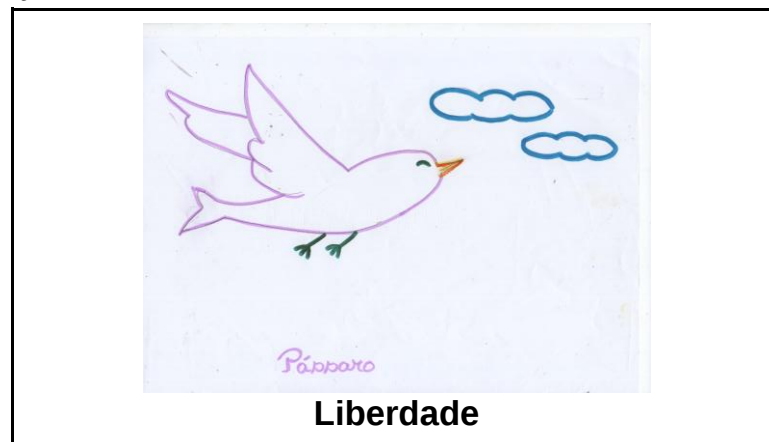
Bicho 1 - O Pássaro e a Liberdade

A coparticipante Vanessa trouxe uma reflexão sobre o animal selecionado por ela. Vejamos o que ela diz:

Pássaro – Eu penso em liberdade mesmo, porque tudo é uma oportunidade para libertar aquilo que em tantos anos foi e infelizmente, ainda é aprisionado. E aí colocar isso no currículo. Além de ser esse marco grande, por mais que não seja a lei, não seja seguida à risca e que nós sabemos que nunca é, mas representa para mim essa liberdade de expor, de mostrar, de estudar, de levar adiante a questão da negritude, mas de toda a cultura que por muito tempo foi aprisionada (Vanessa).

A palavra-chave é *Liberdade*, a lei é "aprisionada na gaiola", representando a necessidade de liberdade. A percepção é de que a lei ainda se encontra restrita, mas possui a capacidade de cantar e de se expandir, como um pássaro que anseia por liberdade.

QUADRO n.1



Fonte: Produzido pela autora 2024

Bicho 2 - A borboleta transformação - liberdade-beleza

Borboleta, a segunda coparticipante, trouxe seu codinome para ilustrar a lei 10639/2003 no currículo, vejamos o que ela diz:

Borboleta – Pensando no animal, eu pensei na borboleta porque para mim ela representa transformação, eu penso que estamos nesse processo de transformação, acho que eu mesma me sinto nessa busca, a gente conversando, eu até fiquei lembrando aqui de algumas situações em que nesse momento eu tenho participado, não sei se de forma involuntária ou voluntária, mas as coisas ao meu redor vêm acontecendo nessa busca de entender melhor sobre as questões étnico raciais, de trazer isso para minha prática. De compreender melhor para poder assumir melhor a posição que eu tenho diante disso. E aí eu me vejo nesse processo de transformação, estou nessa busca e aí eu vejo aqui, a gente tá discutindo sobre isso no grupo de estudo que eu faço parte. Nós também estamos nessa busca coletiva, estudando sobre isso na educação infantil, mais especificamente voltada para os bebês e as crianças bem pequenas. As práticas das professoras na nossa formação lá no Compromisso Nacional, Criança alfabetizada em vários momentos, é um assunto que revisitado nas discussões entre as formadoras. Então, assim, eu estou feliz por estar com todos esses processos diretos e indiretos ao meu redor, falando individualmente. Eu me vejo nesse processo de transformação e consequentemente, eu vejo além desse currículo, buscando essa transformação. E aí é uma transformação que busca essa liberdade, que é a segunda palavra que propus aqui. Essa busca pela liberdade de ser e de estar, de ser o que quiser, de estar onde quiser. A liberdade é o que também requer a busca pelos direitos, de ter a consciência desses direitos, a garantia desses direitos. E isso é a beleza de se ser o que é. A beleza de cada um é que cada um tem. Cada um traz com suas características, com suas singularidades e individualidades (Borboleta).

QUADRO n. 2



Fonte: produzido pela autora 2024

A coparticipante evidencia em suas palavras, as transformações que ora enfrenta perante a novas informações acerca da Lei 10.639/2003, trazendo as palavras, liberdade e beleza associando ao processo de transformação. A coparticipante afirmou estar em um momento de

transição, com um desejo de transformação, especialmente relacionado à compreensão e aplicação da Lei 10.639/2003.

Analisando as falas das coparticipantes, constato que essas reconhecem e valorizam as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Ao ler este documento, quando adverte que “A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores” (Brasil, 2004, p.17), entendo que as duas co-pesquisadoras estão em pleno acordo com as Diretrizes, todavia deixam entrever que, na sua posição como formadoras há ainda muitos desafios, incertezas e enfrentamentos para que essa determinação legal seja efetivamente liberta para figurar nos documentos curriculares de Maracanaú exibindo a beleza e transformando a realidade.

Bicho 3 - Leão Força-visão-equilíbrio

O próximo animal é o leão, as palavras-chave foram *Força, Visão e Equilíbrio*.

Leão – Primeiramente, trazendo as características dele, pela diversidade, eles não são iguais, pela sua força, pela sua visão que é uma bem ampla, principalmente de forma noturna, pela sua velocidade e por manter o equilíbrio que ele gosta muito de manter o equilíbrio na natureza. Por isso que ele tem essa questão dessa força. É lutar mesmo para manter a natureza em harmonia com o máximo de pessoas. Ainda mais ele está defendendo lá o habitat dele. Por isso que ele tem essa ferocidade, E aí, trazendo para dentro do currículo, por que a diversidade? Porque ela traz essa ampliação dentro do currículo que antes não tinha, com o advento dessa lei, então passou se a ter. Então assim vem para que a gente possa se apropriar melhor dos estudos, das leituras, para que assim a gente possa também ampliar esse campo dentro das nossas formações com união. A união faz a força. Então a gente, unidos, consegue quebrar mais essa questão do preconceito que ainda existe dentro das escolas. E aí é perceptível que muitas vezes as crianças hoje em dia já se percebem. A gente já vê bonecas negras. No meu tempo não tinha. Então, assim, que bom que hoje em dia já tem crianças que já cresce com essa nova percepção, já crescem inseridas, e incluídas. A palavra veloz, coloquei porque já poderia ter acontecido. Contudo, ainda há tempo para que a gente possa buscar e se apropriar melhor dos estudos e das leituras, para que a gente possa repassar melhor para as nossas professoras. (Luz)

O leão simboliza a força necessária para defender o habitat, ou seja, a Lei 10.639/2003. A relação com a atual situação é que o leão tenta manter o equilíbrio, assim como a lei busca alcançar um equilíbrio entre a educação e o reconhecimento da diversidade e da história afro-brasileira nos documentos curriculares da educação infantil.

QUADRO n. 3

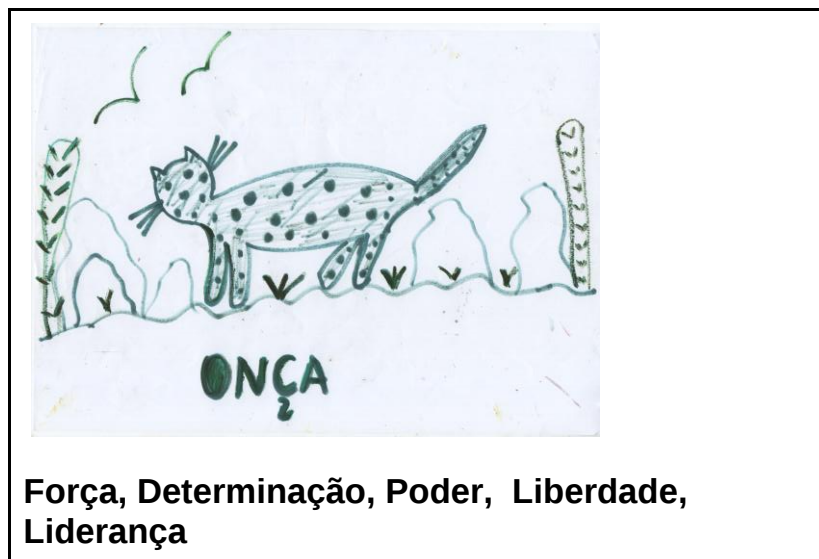


Fonte: Produzido pela autora 2024

Bicho 4 - Onça orça-determinação-liberdade-segurança

Após essa fala, foi a vez da coparticipante Beija-flor, ela escolheu o animal Onça para representar a Lei 10.639/2003 nos documentos curriculares da educação infantil, segundo suas palavras, “alguém lutou muito para que a lei fosse promulgada”, e implantada. Vejamos o que ela traz:

QUADRO. 4



Fonte: Produzido pela autora 2024

Onça - Porque que escolhi a onça, porque eu penso que uma lei quando ela consegue nascer, ela vem a partir de uma **força** mesmo, porque foi muita luta, o que está ali escrito, determinado, e para ser colocado em prática. As

*palavras: **força e determinação**, porque teve alguém com certeza que ficou insistindo e insistindo para que a lei acontecesse. Porque de alguma forma, no imaginário, representa esse poder. O poder de sustentação, de autoafirmação, de liberdade. Porque de alguma forma trouxe liberdade para as pessoas que se achavam invisibilizadas, não ouvidas, abriu espaço nas instituições e na sociedade. E, querendo ou não, também representa uma certa liderança. Porque eu acho nós, enquanto formadoras, de alguma forma, exercemos uma certa liderança quando estamos em sala de aula. Uma liderança que pode indicar os caminhos. O fazer, pensar e refletir pode ensinar currículo, E no município, eu vejo ações pequenas, mas eu vejo. Por exemplo, já realizávamos três formações e introduzíamos na sala de aula objetos, brincadeiras, vídeos e textos que abordavam questões raciais e éticas. Apesar das limitações, era possível perceber ações concretas nesse sentido. Ao ingressarmos no ambiente, organizamos o espaço com bonecas pretas e outros artefatos, utilizamos textos, como um artigo da professora Silvia Cruz, para encaminhamentos. Na creche e no pré, as mães também trabalharam textos relacionados a essas temáticas, e realizamos uma pesquisa com as crianças sobre questões raciais e éticas. Além disso, exibimos vídeos para sensibilização. O projeto de vocês nos inspirou e ajudou a concretizar essas ações. Mesmo sem recursos para uma formação contínua, entendemos a importância de manter a temática presente, pois ela impacta o imaginário e o inconsciente dos professores, despertando inquietações necessárias para a transformação da prática pedagógica. (Beija-flor).*

Nesta comparação a coparticipante escolheu o animal onça, as palavras-chave trazidas foram: Força e Determinação, a onça é vista como a personificação da Lei que chegou com força e determinação, destacou o poder de afirmação da Lei, que promove visibilidade para as pessoas e grupos historicamente marginalizados. Ela associou isso à força necessária para a implantação de ações relacionadas à lei, citando como exemplo, a formação docente oferecida no contexto da pesquisa que a mestranda Rosa Maria iniciou, que já está em andamento e causando impacto.

Partindo das premissas apresentadas pelas duas coparticipantes acima, podemos perceber que a aplicabilidade das legislações envolvendo as questões raciais envolvem proposições como reconhecimento identitário, pertencimento e não silenciamento. O que coaduna com as propostas trazidas pelos autores Munanga (2002), Petit (2015) e Cavalleiro (2001).

As coparticipantes Gabriela, Estrela e Beija-flor, expressaram suas perspectivas sobre a Lei 10.639/2003 nos documentos curriculares da educação infantil, trazendo a analogia, a águia, simbolizada como coragem, representando a visão e a bravura necessárias para a plena implementação da Lei, especialmente nas escolas. O jacaré foi comparado à distância e ao desconhecimento, refletindo a percepção de que, embora a Lei seja reconhecida, continua distante da realidade de muitos, evocando o desconforto ao enfrentar o desconhecido. Por fim,

o cavalo foi associado à força e beleza, mas com a necessidade de cautela e domínio de técnicas específicas, destacando que a responsabilidade pela implementação da Lei é compartilhada por toda a comunidade escolar, e não apenas pelo poder público. Vejamos o que cada uma falou:

Bicho 5 - Águia força-coragem-habilidade de enxergar

Águia – *Eu pensei que as palavras que trazem essa ideia de **força**, a ideia de **coragem**, uma habilidade de enxergar além. Temos que ter essa habilidade de enxergar, não ver aquele contexto ali e visualizar além. Nós, como formadores, temos que ter também essa esse olhar juntamente com as professoras. E também traz essa ideia de **liberdade**, porque querendo ou não, A águia é livre, traz essa ideia de liberdade e lutamos para isso, para ter temos essa força. Temos que ter essa força, essa coragem para estar sempre lutando por uma causa que Já era para ter esse conhecimento, não ter esse preconceito. Já era para ter quebrado essas amarras, a águia, traz a ideia também de liberdade, além da força de coragem. Essa habilidade de enxergar além, ela também traz essa liberdade, de ser o que é. (Gabriela).*

Quadro n. 4



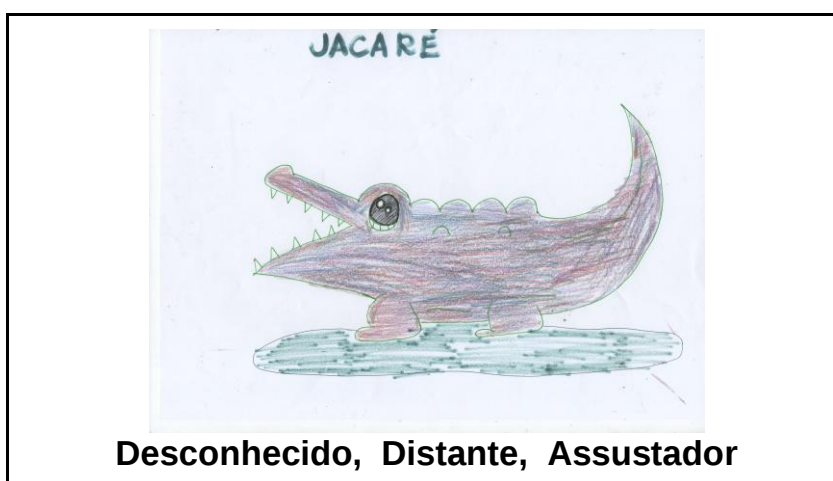
Fonte: produzido pela autora- 2024

A águia foi escolhida como símbolo da coragem para visualizar um futuro em que a lei seja implementada em toda a sua plenitude, especialmente nas escolas. Para essa coparticipante, a águia representa a visão além da liberdade, simbolizando a coragem necessária para garantir que a Lei 10.639/2003 seja efetivamente aplicada.

Bicho 6 - Jacaré Distância-Desconhecido-Assustador

Nas palavras-chave: *distância, desconhecimento e assustador*: O jacaré foi associado à ideia de um animal distante, difícil de alcançar, assim como a lei, que ainda é desconhecida para muitas pessoas. A coparticipante explicou que, embora a lei esteja presente e seja reconhecida, ela continua distante de algumas realidades, assim como o jacaré no seu habitat. A comparação foi feita com o desconforto que se sente ao sair da zona de conforto para lidar com questões complexas e desconhecidas, como a aplicação plena da Lei.

Quadro n. 5



Fonte: produzido pela autora- 2024

Jacaré – *Eu comecei a pensar nele quando ainda estava ali no chão, deitada. Não sei se já mencionaram seu nome. Por que pensei no jacaré? Porque ele é um animal que não está ao nosso alcance, não é tão acessível. Escolhi as palavras: **desconhecido, distante e assustador** propositalmente. O jacaré é um animal cuja existência conhecemos, assim como conhecemos a lei, mas ela ainda nos é, em muitos aspectos, desconhecida. Especialmente para os professores que lidam diretamente com o público nas salas de aula. Podemos supor que eles conheçam a lei, mas será que sabem como aplicá-la? De que forma deve ser trabalhada? Ela também é distante, assim como o jacaré, que vive nas florestas e lagoas, longe do nosso cotidiano. Quem sairia de casa para capturar um jacaré? Da mesma forma, a lei precisa se aproximar, chegar cada vez mais perto de nós, das crianças, do público-alvo. E assustador, por quê? Porque tudo que é novo, tudo que o cérebro humano não controla, gera medo. O jacaré assusta. Não se pode ficar diante dele sem cautela, pois, a qualquer momento, sua boca pode se fechar. Por isso, quis representá-lo com a boca aberta. É como nas situações de preconceito e racismo em sala de aula —seja por corpo, orientação sexual*

ou qualquer outra questão. Muitas professoras se veem nesse dilema: E agora, como devo agir?" Como se estivessem diante da boca do jacaré, prestes a ser fechada. Em suma, o jacaré representa a lei. Não seria a "lei do rio", mas sim uma força imponente, grande, que ainda assusta e parece distante. (Estrela).

A obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras sem dúvida representa um marco significativo na educação do país, no entanto, sua implementação enfrenta diversos desafios, que podem ser ilustrados pela analogia com um jacaré, como destacado na fala de Estrela.

As palavras-chave Desconhecido, Distante e Assustador, revelam três aspectos principais da Lei 10.639/2003. Primeiramente, assim como o jacaré é um animal conhecido em teoria, mas pouco acessível e compreendido na prática, a lei ainda é desconhecida para muitos educadores. A falta de formação específica sobre a história e a cultura afro-brasileira impede a integração eficaz desses conteúdos no currículo escolar. Além disso, a lei é comparada a um jacaré distante, que vive em florestas e lagoas, longe do cotidiano das pessoas. Da mesma forma, a legislação ainda não está totalmente integrada ao dia a dia das escolas. Existe uma lacuna significativa entre a legislação e sua aplicabilidade, na prática, o que exige um esforço conjunto para aproximar a lei dos educadores e alunos.

O caráter assustador da lei é destacado pela comparação com o jacaré, cuja presença impõe cautela e medo. Tudo que é novo e desconhecido pode gerar medo, e a Lei 10.639/2003, ao abordar questões complexas como preconceito e racismo, pode parecer intimidante para os professores. A falta de clareza sobre como agir adequadamente em situações de discriminação racial cria um dilema semelhante ao de enfrentar a boca aberta de um jacaré.

Bicho 7 - Cavalo - força-beleza

O cavalo foi associado à força e à beleza, mas com a ressalva de que é preciso ter cautela ao lidar com ele. Para a coparticipante, a analogia com o cavalo sugere que, mesmo estando perto da lei, é necessário dominar técnicas específicas (representadas pelas leituras e formações) para caminhar com ela. A coparticipante enfatizou que a responsabilidade pela implementação da Lei 10.639/2003 não é apenas do poder público, mas também de toda a comunidade escolar, que precisa estar à frente desse movimento.

Quadro n. 6



Fonte: produzida pela autora 2024

Cavalo - O cavalo não havia feito nenhum movimento. Quando estava deitado, até começar a falar, e eu não conseguia pensar em nenhum outro animal. Mas o cavalo não saía da minha cabeça. Então, me sentei e comecei a desenhá-lo. Depois, percebi como ele era lindo. A partir daí, comecei a refletir sobre a relação entre o cavalo e a lei. Associei-o à **força e beleza**, mas entendi que essa força e beleza precisam ser cuidadas para se manterem vivas. Assim como a lei, o cavalo sempre existiu- veja a Arca de Noé, ele sempre esteve lá. No entanto, nem sempre conseguimos nos aproximar dele. Mesmo estando presente, o cavalo, assim como a lei, precisa ser conquistado, compreendido. No contexto da educação, não basta que a lei exista; é necessário saber como aplicá-la, criar estratégias para caminhar com a prática pedagógica. O cavalo, por si só, não se movimenta; ele precisa ser conduzido. E dependendo do contexto, seu ritmo muda, o galope pode ser rápido ou mais cadenciado. Não foi por acaso que o cavalo veio à minha mente. Em síntese, o cavalo representa a Lei 10.639 no currículo da educação infantil. Ele precisa do ser humano para caminhar, para ganhar direção e sentido. Afinal, a transformação educacional não acontece sozinha; ela exige ação, estratégia e compromisso. (Cecília)

A partir dos comentários das três últimas coparticipantes, podemos constatar que conforme a professora que citou “coragem”, essa é essencial possuir para aplicar os conceitos sobre as questões raciais, uma vez que muitos são os desafios ao longo do processo. Essa fala legitima a das outras duas colegas quando citaram o jacaré e o cavalo. Embora sejam animais

diferentes, a definição trazida pelas coparticipantes revela principalmente a necessidade de preparo e responsabilidade ao se empregar essas leis nas escolas. Uma citando que a chegada do novo assusta e a outra complementando que é preciso conhecer e estar preparado para essa aplicação. As falas reforçam a necessidade de formações iniciais e continuadas para os professores no que tange essa temática. Confirmando a proposição apontada por Pereira *et. al.* (2019, p.147), “[...] é preciso remodelar as práticas pedagógicas, no que tange às relações étnicas na escola, dar-se uma maior atenção à formação inicial e continuada de professores para esse assunto”.

A discussão permitiu identificar alguns pontos relacionados à temática nos documentos curriculares da SME, com base nas metáforas feitas pelas coparticipantes, bem como os desafios para sua implementação e os potenciais transformações que ela poderia gerar no contexto educacional do município.

As falas das coparticipantes evidenciam compreensão dos desafios enfrentados na implementação da legislação, nos documentos curriculares e nas práticas. Dessa forma, a Lei 10.639/03, ainda não se faz presente de maneira orgânica, na prática, docente. Sua efetivação exige mais do que conhecimento superficial, ela requer engajamento, estratégias pedagógicas e aproximação constante com a realidade das crianças e professores. Assim, o desafio não está apenas em reconhecer a existência da lei, mas em torná-la parte ativa do cotidiano escolar, rompendo barreiras e promovendo uma educação verdadeiramente antirracista desde a infância. Conforme as recomendações do Plano Nacional de Implementação da Lei, o Artigo 11 da LDB e o disposto na Resolução CNE/CPnº 01/2004, alterada pela Lei nº10.639/2003. Para que essas ações possam ser postas em prática, o município deve seguir as seguintes orientações:

- a) Apoiar as escolas para implementação das Leis 10639/2003 e 11645/2008, através de ações colaborativas com os Fóruns de Educação para a Diversidade Etnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil;
- b) Orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de Educação para a implementação da lei 10639/03 e Lei 11645/08;
- c) Promover formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa atores como os Fóruns de Educação, Instituições de Ensino Superior, NEABs, SECAD/MEC, sociedade civil, movimento negro, entre outros que possuam conhecimento da temática; [...]
- h) Instituir nas secretarias municipais de educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação das relações etnicorraciais, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano; [...] (Brasil, 2013, p.31)

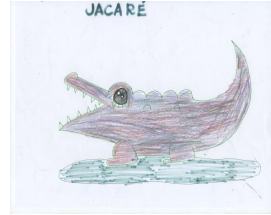
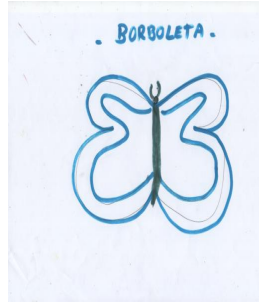
A implementação da Lei 10.639/2003, conquista dos movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro, representa um marco importante na construção de uma sociedade mais justa, plurirracial e democrática. Ela provoca uma transformação no currículo e nas práticas pedagógicas em todos os níveis de educação, buscando superar visões eurocêtricas e promover uma nova compreensão sobre a população negra. Quando bem aplicada, a lei tem o potencial de transformar a escola em um ambiente de promoção de políticas antirracistas.

No entanto, os desafios para a plena efetivação da lei ainda são evidentes. As mudanças necessárias precisam envolver as práticas pedagógicas, já que há uma carência de formação adequada dos professores.

Conforme os itens b e c das ações do governo municipal, este deve orientar as equipes gestoras e técnicas das Secretarias de educação para implementação da Lei 10639/2003 e Lei 11645/2008; e promover formação dos quadros funcionais do sistema educacional, de forma sistêmica e regular, mobilizando de forma colaborativa outros órgãos afins.

Assim, a formação continuada em serviço se apresenta como um instrumento essencial para superar essas lacunas e deve ser amplamente valorizada e incentivada pelo município, a fim de garantir uma educação que efetivamente contemple as relações étnico-raciais e as diretrizes da Lei 10.639/2003. A formação de professores é, portanto, um pilar fundamental para a concretização desses avanços e para o fortalecimento de uma educação verdadeiramente antirracista. Logo abaixo trazemos as produções das participantes, seus desenhos representam as analogias referente Lei 10.639/2003. Com palavras-chave para cada animal. O Quadro abaixo trazemos um conjunto desenhos das co-participantes, neles estão expostos os desenhos analógicos referentes a Lei 10639/2003.

Representação por desenhos dos animais escolhidos pelas coparticipantes

 Força, Determinação Poder Liberdade Liderança	 Liberdade	 Desconhecido Distante Assustador	 Transformação, Liberdade, Beleza
 Força, Coragem Habilidade de enxergar além. Liberdade	 Força, Beleza Precisa ser cuidado, manter- se firme	 Diversidade, Força, Visão, Veloz. Manter o equilíbrio.	

Fonte: produzida pela autora 2024

5.6 Produção e Análise de dados: Oficina 4: Construção Coletiva de Propostas Pedagógicas para EREER na Educação Infantil

Objetivo: Construir, em colaboração com as professoras formadoras, propostas pedagógicas de formação docente para a EREER na educação infantil

Procedimentos Metodológicos:

- 1- Divisão em grupo - Formação de três trios
2. Elaboração de Propostas pedagógicas de formação docente para EREER na educação infantil.

Quadro 6 – Construção Coletiva de Propostas Pedagógicas para EREER na Educação Infantil

OFICINA IV - Construção Coletiva de Propostas Pedagógicas para EREER na Educação Infantil				
Objetivo: Construção Coletiva de Propostas Pedagógicas para EREER na Educação Infantil				
Atividade	Divisão em Grupos	Formação de três trios para iniciar a construção das propostas pedagógicas.		5 min
		Elaboração das Propostas Pedagógicas	Cada trio elabora uma proposta pedagógica de formação docente para a EREER na educação infantil.	40 min
Atividade		Exposição e Discussão das Propostas	Apresentação das propostas por cada trio, seguida de discussão em grupo e síntese das principais ideias.	25min
		Reflexão Coletiva	Reflexão conjunta sobre os resultados das discussões e encerramento do momento.	10 min
	• Referencias: • Documentos da Educação Infantil: Base Curricular de Maracanaú (BCM). • Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.			

Fonte: Elaborado pela autora, 2024

A IV oficina aconteceu logo após o termino da terceira. Cada trio elaborou uma proposta pedagógica de formação docente para EREER na educação infantil visando construir, em colaboração com as coparticipantes, propostas pedagógicas de formação docente para a EREER na educação infantil, durante esse tempo, a quarta oficina teve como foco a elaboração

de um planejamento de propostas de ações concretas a serem realizadas na formação de professores da educação infantil de Maracanaú.

Para consolidar a formação, foi entregue às professoras o documento oficial do Município de Maracanaú, Base comum de Maracanaú, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil, o Plano Nacional De Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino De História E Cultura Afro-Brasileira e Africana, impressos para consulta e estudo.

Figura 9 - Oficina 4 - Construção coletiva de propostas pedagógicas para ERER na educação infantil (fotos 1, 2, 3 e 4)



foto 1



foto 2



Foto 3



Foto 4

Fonte: produzido pela autora- 2024

Os grupos foram reorganizados para sistematizar as propostas de ação. Foram formados três grupos, cada um responsável por elaborar uma proposta pedagógica concreta para a formação de professores no próximo ano. A ideia era que essas proposições fossem organizadas em um produto educacional, possivelmente um caderno didático, que serviria como base para futuras formações. Esse material será assinado por todas as coparticipantes, valorizando a construção conjunta do conhecimento. Conforme as fotos 1, 2 e 3 com as formadoras na construção das propostas, a 4ª foto a apresentação das propostas pedagógicas.

As coparticipantes dividiram-se em três grupos. A tarefa de cada um foi elaborar uma proposta pedagógica de formação docente para a implementação da (ERER) nas escolas. Com base nos documentos apresentados e nas reflexões anteriores, os grupos trabalharam para criar

propostas que visassem promover uma educação mais inclusiva, respeitando e valorizando as diferentes etnias e culturas presentes no ambiente escolar.

Cada grupo dedicou quarenta minutos à elaboração, levando em consideração as especificidades educacionais do município. Também foi considerado o Plano Nacional de implementação das Diretrizes Nacionais, que traz em um de seus objetivos, “o desenvolvimento de ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país” (Brasil, 2013, p.19).

O Plano de 2013, visando institucionalizar e promover a aplicação da Resolução CNE/CP 01/2004, reflete uma importante estratégia para a inclusão de temas relacionados às relações étnico-raciais e à história e cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras. Ele estabelece diretrizes claras para a Educação Infantil, como “ampliar o acesso e a qualidade do atendimento, especialmente para crianças afrodescendentes, e garantir que os educadores recebam formação contínua para integrar os conteúdos afro-brasileiros e indígenas nos currículos, no qual se ressalta a necessidade de formação contínua para os docentes, de modo a garantir que as práticas pedagógicas se adequem às diretrizes da Lei 10.639/2003” (Brasil, 2019, p.49).

A seguir apresentamos as propostas elaboradas pelas coparticipantes conforme os trios formados: a primeira proposta com o título: Utilização de Recursos e Materiais nas Práticas Pedagógicas, teve como objetivo principal: propor o uso de recursos e materiais que favoreçam as interações e brincadeiras, promovendo as relações entre as crianças em sua diversidade.

A segunda proposta com título: Promovendo a Igualdade Racial, para ser construído com os campos de experiências: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, visando possibilitar um diálogo ampliado sobre a implementação da educação das relações étnico raciais. Garantir uma educação que supere as desigualdades geradas pelo racismo. Outro objetivo foi oportunizar um espaço de estudo e sensibilização por meio da literatura e promover momentos de aprendizagem através do contato com as brincadeiras africanas.

A terceira proposta trouxe como título o Cumprimento da Lei 10.639/2013 e Sensibilização sobre História e Cultura Afro-Brasileira, o objetivo principal foi cumprir o que determina a Lei 10.639/2013, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira. E Sensibilizar as docentes para a temática racial.

Quadro 7– Propostas Pedagógicas para EREER na Educação Infantil

Proposta Pedagógica 1 -

Título: **Utilização de Recursos e Materiais nas Práticas Pedagógicas**

Objetivo Principal:

Propor o uso de recursos e materiais que favoreçam as interações e brincadeiras, promovendo as relações entre as crianças em sua diversidade.

❖ Ações Formativas Necessárias:

- Desenvolver ações formativas para capacitar o docente a compreender os seguintes pontos:
- Organização do Ambiente:
 - Considerar o ambiente como "segunda educadora", criando espaços que favoreçam as interações entre as crianças.
- Uso da Literatura Infantil:
 - Utilizar a literatura infantil como recurso gráfico, que mais se aproxima do imaginário e da compreensão das crianças.
- Valorização da Corporalidade e do Movimento:
 - Valorizar a corporalidade e o movimento nas práticas pedagógicas, com foco nas múltiplas linguagens da criança.

❖ Objetivo das Práticas:

- As práticas pedagógicas devem ser planejadas para incentivar as interações, o movimento e a diversidade, criando um ambiente estimulante para o desenvolvimento das crianças.

❖ Referencias:

BCM, DCNEI, PNIDCNERER para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana

Proposta Pedagógica 2 -**Título: Promovendo a Igualdade Racial**

- Campo de experiência: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação

❖ Objetivos

Possibilitar um diálogo ampliado sobre a implementação das relações raciais.

- Garantir uma educação que supere as desigualdades geradas pelo racismo.
- Oportunizar um espaço de estudo e sensibilização por meio da literatura.
- Promover momentos de aprendizagem através do contato com as brincadeiras africanas.

❖ Ações e Atividades:

- Brincadeira "Terra e Mar": acolhimento e sensibilização com brincadeiras africanas.
- Diálogos Formativos: Discussão sobre o contexto histórico da Lei 10.639.

❖ Questões a Serem Abordadas:

- Quais as concepções de infância e perspectivas de currículo relacionadas às relações sociais na educação infantil?
- Quais práticas pedagógicas com foco nas relações sociais são desenvolvidas na escola?

❖ Desenvolvimento de Práticas Pedagógicas:

- Disponibilização de um acervo de livros que abordem as questões raciais, com foco na literatura.
- Desenvolvimento de uma experiência envolvendo a literatura, destacando o tema da igualdade racial.
- Construção de um jogo de memória com imagens que representam diferentes crianças de diversas origens.

❖ Encaminhamentos:

- Elaboração de um texto com 10 perguntas e respostas sobre o trabalho com as relações sociais na escola.

- Inclusão de um texto que aborda as brincadeiras africanas para ampliar o repertório das crianças, explorando sua imaginação.

- ❖ Brincadeiras Africanas a serem exploradas: Terra/Mar, Mangala, Banyoka, Da Ga (Jibóia).

Referencias:

DCNEI, BCM, PNIDCNERER para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Proposta Pedagógica 3:

Título: Cumprimento da Lei 10.639/2013 e Sensibilização sobre História e Cultura Afro-Brasileira

- ❖ Objetivo Principal:

- Cumprir o que determina a Lei 10.639/2013, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira.
- Sensibilizar as docentes para a temática racial.

- ❖ Ações Propostas:

- Ampliar o Referencial Literário:
 - Oferecer variadas e selecionadas opções de literatura que abordem as relações étnico-raciais.
 - Incluir livros, artigos e materiais diversos de autores negros, visando dar visibilidade e valorizar a negritude em todos os espaços.
- Atividade de Manuseio de Livros:
 - Convidar as professoras a manusearem e folhearem os livros expostos.
 - Organizar grupos para escolherem um livro para análise.
- Socialização de Discussões em Pequenos Grupos:
 - Abrir espaço para socialização das discussões sobre o material analisado em pequenos grupos.

➤ **Contribuições Teóricas e Reflexões Críticas:**

- A partir da socialização, agregar saberes trazidos pelas professoras, incluindo outras contribuições teóricas.
- Provocar inquietações e reflexões críticas sobre o que foi lido e discutido, com foco na desconstrução de padrões que fomentam o racismo.

➤ **Envolvimento de Convidados com "Lugar de Fala":**

- Convidar pesquisadores e especialistas da área para enriquecer as discussões.

❖ **Metodologia das Discussões:**

- As discussões serão feitas por meio de textos, vídeos e outras vivências.
- Priorizar a acessibilidade para garantir a inclusão, especialmente em relação à educação para as relações étnico-raciais.

❖ **Exemplos de Materiais e Autores:**

Livros:

- "Pequeno Manual Antirracista" de Djamila Ribeiro.
- "Branquitude da Educação Infantil" de Cíntia Cardoso.
- "Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar" de Eliane Cavalleiro.
- "Temperatura Infantil" de Quinzinho de Luciano Ramos.
- "Meu crespo é de rainha" de Bell Hooks.

➤ **Outros Materiais:**

- Textos de reflexão e artigos de autores que abordem as questões étnico-raciais.

Referencias: DCNEI, BCM, PNIDCNERER para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, BNCC

A figura abaixo retrata o momento final da oficina IV, com as participantes e formadoras. A oficina foi concluída com uma reflexão final, na qual as participantes analisaram as propostas discutidas e sintetizaram estratégias para a implementação efetiva da Lei nº 10.639/2003 nas escolas de Educação Infantil do município.

Figura 10 – Momentos finais da oficina 4 – estratégias de implementação efetiva da Lei n. 10.639/2003



Fonte: produzido pela autora 2024

O estudo da legislação foi abordado como um eixo central, enfatizando a necessidade de compreender seus fundamentos e objetivos para aplicá-la de maneira sensível e significativa no contexto escolar. Pode-se afirmar que “A lei ajudou muitos sistemas educativos a repensar as componentes curriculares, livros didáticos, materiais pedagógicos, recursos técnicos, espaço e tempo de aprendizagens” (Silva; Petit, 2019, p.545). Partindo das considerações das autoras, é perceptível que a criação e aplicação das legislações vigentes desempenham um papel essencial na transformação dos espaços escolares e principalmente na formação em serviço do docente.

Corroborando com estes pensamentos, Gomes (2023), em resposta para uma entrevista na revistaeducacao.com.br, de 2023, ressalta que,

Muitas vezes, a formação continuada e em serviço desenvolve mais ações voltadas para as questões étnico-raciais e africanas, na perspectiva da Lei 10.639/03, do que a formação inicial, tais como seminários, projetos, cursos de extensão, de capacitação e de especialização. Mas sabemos que é a formação inicial que prepara profissionais que atuarão nas escolas da educação básica, nas instituições públicas e privadas. Não é possível formar-se como docente, passar a atuar na escola e somente nos processos de formação em serviço tomar conhecimento da obrigatoriedade e da importância da alteração da LDB pela Lei 10.639/03 e, literalmente, aprender como trabalhá-la.

Destacou-se também a importância do trabalho coletivo, da formação continuada dos professores e da conscientização sobre a relevância da temática étnico-racial no cotidiano pedagógico. Além disso, foi ressaltada a responsabilidade de cada professor na efetivação da lei, por meio de práticas que valorizem a história e a cultura afro-brasileira e africana, promovendo uma educação antirracista e inclusiva. As propostas incluem a criação de espaços de formação sobre a legislação, a inserção de conteúdos relacionados às africanidades nos planejamentos pedagógicos, a elaboração de materiais didáticos contextualizados e o compromisso de cada educador em combater as desigualdades étnico-raciais no ambiente escolar, reforçando o papel transformador da educação.

Observamos que, conforme o Ministério da Educação (Brasil, 2009), a implementação da Lei 10.639/2003 enfrenta vários desafios significativos, que ora citamos aqui:

- A. Formação de Professores: A ausência de formação adequada sobre a história e a cultura afro-brasileira impede os educadores de aplicarem a lei de maneira eficaz.
- B. Material Didático: A escassez de materiais didáticos de qualidade dificulta o ensino dos conteúdos exigidos pela lei.
- C. Resistência Cultural: Barreiras culturais e preconceitos enraizados podem dificultar a aceitação e a implementação da lei.
- D. Suporte Institucional: A falta de apoio das administrações escolares e dos governos locais pode comprometer a aplicação da lei.
- E. Falta de Monitoramento: A ausência de mecanismos eficazes de monitoramento e avaliação impede a verificação do cumprimento da lei.
- F. Recursos Financeiros: A implementação da lei pode ser prejudicada pela falta de recursos financeiros destinados à formação de professores e produção de materiais didáticos.

Na perspectiva da educação infantil, sendo o campo pesquisado em questão, trazemos recomendações do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: da Importância das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil, que enfatiza que a educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento humano, na formação da personalidade, no desenvolvimento intelectual e na aprendizagem. Os ambientes educacionais coletivos nos primeiros anos de vida são cruciais para eliminar qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação.

É importante que as crianças, desde cedo, aprendam a reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial e a compreender a importância dos diferentes grupos na história e cultura do Brasil. O acolhimento das crianças deve respeitar sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo. Nessa linha, o ato de cuidar e educar deve ser expandido e incorporado aos processos formativos dos profissionais, baseando-se em valores éticos que não permitam atitudes racistas e preconceituosas. (Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais – Brasil; MEC, 2009).

Ações Principais para a Educação Infantil

É essencial destacar o papel dos professores na educação infantil, pois eles devem promover atividades que facilitem e incentivem as relações entre as crianças em sua diversidade. As principais ações incluem:

- a) Expandir o acesso e garantir atendimento de qualidade na Educação Infantil, permitindo maior inclusão de crianças afrodescendentes.
- b) Assegurar a formação inicial e contínua dos professores e profissionais deste nível de ensino, incorporando conteúdos da cultura afro-brasileira e indígena e promovendo uma educação para as relações étnico-raciais.
- c) Incluir nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil a importância de implementar práticas que valorizem a diversidade étnica, religiosa, de gênero e de pessoas com deficiência nas redes de ensino.
- d) Integrar nos Programas Nacionais do Livro Didático e no Programa Nacional Biblioteca na Escola ações focadas nas instituições de educação infantil.

Consoante o documento “um destaque especial deve ser dado aos professores que atuam na educação infantil, pois devem desenvolver atividades que possibilitem e favoreçam as relações entre as crianças na sua diversidade.” (Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais – Brasil; MEC)

Com essa perspectiva de e para o futuro, esperamos superar esses desafios, será necessário um esforço conjunto entre todos, governo, instituições educacionais e sociedade. A formação contínua de professores, a produção e distribuição de materiais didáticos de qualidade, o fortalecimento do suporte institucional e o monitoramento eficaz serão essenciais e poderão ajudar para que a Lei 10.639/2003 seja efetivamente cumprida. Somente assim será possível valorizar a história e a cultura afro-brasileira nas escolas, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa. É o que esperamos contribuir com nosso produto educacional, que será o próximo tópico.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

Os Produtos Educacionais (PE) são um requisito essencial dos Programas de Mestrado Profissional, diferenciando-se dos mestrados acadêmicos por sua ênfase na aplicação direta do conhecimento no contexto educacional. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) estabelece que os PE devem ser desenvolvidos visando contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e a resolução de problemas concretos no campo da educação (Brasil, 2019).

Diferentes formatos podem ser adotados na elaboração dos PE, como sequências didáticas, materiais instrucionais, softwares, jogos educativos, cursos de formação e propostas de intervenção pedagógica (RIZZATTI et al., 2020). Esses produtos devem ser aplicáveis a diferentes contextos educacionais e apresentar potencial de replicabilidade, garantindo que outros docentes possam utilizá-los e adaptá-los às suas realidades. Além disso, sua avaliação envolve tanto a testagem em condições reais de ensino quanto a validação por uma banca de especialistas durante a defesa do mestrando (Buss, 2022).

Nesse contexto, o Produto Educacional desenvolvido nesta pesquisa consiste em um Caderno Didático, voltado para a formação de professores da Educação Infantil no município de Maracanaú, com foco na Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Esse material busca contribuir para a construção de novas possibilidades de aprendizagem, fornecendo subsídios teóricos e práticos para a implementação de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da cultura afro-brasileira e a promoção da igualdade racial no ambiente escolar.

O caderno, intitulado "Oficinas Formativas com Inspiração Pretagógicos: Propostas Possíveis para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil", estrutura-se em um curso de 40 horas, composto por seis oficinas formativas fundamentadas na metodologia da PRETAGOGIA. Essa abordagem se baseia no uso de dispositivos pretagógicos e propostas pedagógicas desenvolvidas para oferecer suporte didático aos docentes da Educação Infantil. O curso foi ministrado pela autora da pesquisa, em parceria com a professora orientadora Rebeca Alcântara e formadoras copesquisadoras, no âmbito de um Curso de Extensão vinculado ao mestrado.

O Caderno Didático está estruturado com os seguintes elementos: Capa, Contracapa, Autobiografia e uma seção teórica que aprofunda o conceito de PRETAGOGIA como referencial teórico-metodológico. Além disso, apresenta os seguintes conteúdos: um bate-papo introdutório sobre Pretagogia, um quadro descritivo do curso e das oficinas, um quadro

descritivo das práticas pedagógicas, além de sugestões de temas e recursos para a sala de aula. As oficinas abordam temas como saberes docentes, marcadores das africanidades, a Lei 10.639/2003 na Educação Infantil e a construção coletiva de propostas pedagógicas para a EREER.

Esse material foi elaborado com o compromisso de fomentar práticas antirracistas, de autoconhecimento e empoderamento, proporcionando aos professores, um suporte para a implementação da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Dessa forma, o Caderno Didático torna-se um recurso pedagógico valioso para ampliar e valorizar a cultura africana e afro-brasileira no contexto escolar, contribuindo para a formação de educadores e a transformação das práticas pedagógicas.

A exigência do Produto Educacional nos mestrados profissionais fortalece a formação continuada dos docentes, incentivando a criação de soluções educacionais alinhadas às necessidades reais das escolas. Além disso, permite que professores pesquisem e implementem novas metodologias em sala de aula, resultando em uma educação mais dinâmica e contextualizada. Para que esses produtos tenham um impacto efetivo no ensino, é essencial que sejam amplamente divulgados e disponibilizados para a comunidade educacional, favorecendo sua replicação e adaptação em diferentes contextos escolares.

A elaboração deste produto educacional está vinculada à parte da pesquisa Lições formativas de Pretagogia desde a didática afrocentrada uma pesquisa-formação sobre a educação das relações étnico-raciais para formadoras de professoras da educação infantil, de autoria de Rosa Maria Alves de oliveira, para obtenção do título de Mestra em Educação, no Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente no Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente na Universidade Da Integração Internacional Da Lusofonia Afro-Brasileira e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - UNILA/IFCE, sob a orientação da Professora Prof.^a Dr.^a Rebeca de Alcântara e Silva Meijer.

Temos como proposta oferecer um material acessível e aplicável em condições reais em termos de formação continuada e em exercício, podendo ser levado para outros ambientes e adaptados para que a temática seja discutida em toda a comunidade escolar e fora dela, principalmente. Neste sentido, os produtos educacionais representam a valorização da relação teoria-prática como a concretização do vínculo inseparável entre a pesquisa e o ensino na produção de conhecimento com base nas questões da realidade do pesquisador (Penteado; Garrido, 2010).

O curso de Mestrado em Ensino e Formação docente foi, nessa experiência de pesquisa, um ambiente acadêmico que oportunizou a realização da investigação que propositou conhecer um pouco mais sobre a metodologia da Pretagogia e a educação para as relações étnicos raciais na educação infantil de Maracanaú. Esta é a primeira etapa da educação básica, tendo em vista que estão em processo inicial de interação com o mundo. E é esse o momento oportuno para que as crianças interajam com seus pares e adultos sobre a temática das relações étnicos raciais.

Outro fator preponderante é o papel fundamental nessa interação, da academia e da escola, aproximando o conhecimento teórico da realidade da sala de aula. O foco é garantir que a pesquisa acadêmica não fique restrita ao meio universitário, mas que chegue à comunidade escolar e se torne um instrumento prático para os professores lidarem com os desafios diários da Educação Infantil, no que diz respeito à educação para as relações étnicos raciais.

Nesta perspectiva, o presente material compõe o formato de um curso com oficinas formativas com o título “Formação de Professores para a Educação das Relações Étnicos Raciais na educação Infantil desde o referencial teórico filosófico da Pretagogia”. Com sugestões pertinentes de propostas pedagógicas para o diálogo das temáticas Lei 10639/2003 e sua implementação nas escolas.

Logo abaixo trazemos uma parte integrante do nosso Produto Educacional, realizado por todos envolvidos na pesquisa.

Quadro Descritivo do Curso:

" Formação pretagógica de professores da educação infantil para o ensino da educação das relações étnicos raciais (ERER)".

Resumo

O curso de formação continuada visou contribuir para a implementação da Lei nº 10.639/2003, capacitando professores da educação básica de Maracanaú-CE para desenvolverem práticas educacionais antirracistas. Com base no referencial filosófico-metodológico da Pretagogia, a formação busca integrar a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) ao cotidiano escolar, promovendo uma abordagem que valorize a ancestralidade, a tradição oral e a identidade afro-brasileira. Além dos docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o curso é voltado para outros profissionais envolvidos na formação continuada,

permitindo um olhar interdisciplinar sobre a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

A metodologia adotada foi centrada na Pretagogia, que se baseia na valorização dos saberes tradicionais africanos e na construção coletiva do conhecimento. Para isso, o curso é estruturado em oficinas formativas, dinâmicas e participativas. A primeira oficina, "Cesta dos Saberes Docentes", realiza um diagnóstico inicial dos conhecimentos dos participantes. A segunda, "Marcadores das Africanidades", propõe uma reflexão sobre a afrobrasilidade presente na identidade dos docentes. A terceira oficina, "A Lei 10.639/2003 na Educação Infantil", analisa a inserção da legislação nos documentos curriculares do município. Por fim, a última oficina, "As Propostas Pedagógicas" que mobilizar estratégia para que os docentes elaborem propostas pedagógicas pertinentes com o nível e modalidade que trabalham na educação.

A avaliação do curso será contínua e processual, levando em conta a participação ativa dos professores, a produção de materiais pedagógicos e a implementação das propostas em sala de aula. Ao final da formação, cada docente deverá apresentar um plano de ação fundamentado nos conhecimentos adquiridos, permitindo um acompanhamento dos impactos da formação. Serão organizados encontros periódicos para troca de experiências e monitoramento das práticas pedagógicas desenvolvidas, sendo possível uma apresentação final na Mostra de Experiências Exitosas do Município. Dessa forma, busca-se garantir que os conhecimentos construídos ao longo do curso sejam efetivamente incorporados ao contexto escolar.

A infraestrutura do curso conta com o apoio da Secretaria de Educação do Município e será realizada nas salas da Universidade FAMETRO – UNIFAMETRO/Maracanaú. Com essa formação, espera-se que os professores estejam aptos a aplicar práticas pedagógicas alinhadas à Lei nº 10.639/2003, promovendo uma educação mais equitativa, representativa e antirracista. Além disso, o curso visa fortalecer o vínculo entre a universidade e a comunidade escolar, estimulando a criação de grupos de estudo e pesquisa sobre EREER e africanidades. Ao incentivar o aprendizado contínuo e coletivo, a iniciativa contribui para a construção de um ambiente escolar que valoriza a diversidade e combate às desigualdades raciais na educação.

Público estimado: 30 participantes

Carga horária: 40 hs

Objetivo geral do curso:

- Contribuir com a implementação da Lei 10.639/2003 desde formação docente para práticas educacionais antirracistas na educação básica de Maracanaú desde o referencial teórico metodológico da Pretagogia.

Objetivos específicos:

- Realizar intervenção diagnóstica a fim de mapear os saberes docentes já mobilizados pelos docentes para o trato com a EREER;
- Recuperar das memórias individuais e coletivas vivências, sentimentos, que envolvam a relação dos docentes com seu pertencimento afro a fim de refletir sobre a própria afro brasilidade.
- Desafiar o grupo a investir em referenciais metodológicos com potencial para o desenvolvimento da EREER, oferecendo como exemplo a Pretagogia;
- Mobilizar estratégia para que os docentes elaborem propostas pedagógicas pertinentes com o nível e modalidade que trabalham na educação.

Avaliação

O processo avaliativo será contínuo e processual, levando em consideração a participação dos docentes, a produção de materiais pedagógicos e a implementação das propostas em suas respectivas escolas. Cada professor terá a oportunidade de apresentar um plano de ação baseado nos conhecimentos adquiridos ao longo da formação.

As formadoras poderão organizar encontros periódicos para monitorar e avaliar os impactos das práticas pedagógicas desenvolvidas, promovendo um espaço de troca de experiências e aprimoramento contínuo. Podendo ser bimestral e com apresentação no final do ano letivo. Na Mostra de experiências exitosas do Município, como, por exemplo.

Caracterização do Público Alvo

O curso é voltado para professores da educação básica, abrangendo os níveis de educação infantil e ensino fundamental, além de outros profissionais envolvidos na formação continuada de docentes. Dado o caráter transversal da temática, a formação pode contemplar educadores de diversas áreas do conhecimento, possibilitando um olhar interdisciplinar sobre a implementação das Diretrizes Curriculares nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais e Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Infraestrutura

Secretaria de Educação do Município, Salas da Universidade FAMETRO - UNIFAMETRO/ Maracanaú, Multimídia (Notebook e Projetor, Lousa digital), Livros, Tapetes, Tambores. Artefatos. Mesa para exposição de materiais, Lanches

Corpo Docente

O curso contará com a participação dos formadores, professores, pesquisadores e especialistas na área de educação para as relações étnico-raciais, e professores convidados.

No apêndice encontra-se o link de acesso ao produto educacional elaborado em conjunto com os sujeitos da pesquisa formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) por meio de uma pesquisa-formação com formadoras de professoras da Educação Infantil, utilizando a Pretagogia e a Didática Afrocentrada no município de Maracanaú. Buscou-se compreender o lugar da Lei 10.639/2003 nos documentos curriculares municipais, diagnosticar os saberes docentes das formadoras, verificar a necessidade de formação para a implementação da ERER e analisar as contribuições da Pretagogia para o fortalecimento da prática docente.

Nesse sentido, a questão norteadora do estudo foi: "Que contribuições pode-se ter na implementação da educação para as relações étnico-raciais desde uma pesquisa-formação com a Pretagogia e a Didática Afrocentrada para formadoras de professoras da Educação Infantil de Maracanaú?"

Em termos gerais e respondendo à questão norteadora, a pesquisa evidenciou que, embora as coparticipantes possuam um entendimento geral sobre os saberes docentes, ainda há lacunas significativas na compreensão do conteúdo necessário para uma prática educativa voltada às relações étnico-raciais. A aplicação das oficinas revelou que a técnica dos marcadores das africanidades foi fundamental para aproximar as docentes da ancestralidade africana, promovendo reflexões sobre identidade, memória e racismo.

Além disso, foi possível constatar que a Lei 10.639/2003 ainda não se faz presente de maneira orgânica, na prática docente, sendo necessário um esforço contínuo para integrá-la de forma efetiva ao cotidiano escolar. A análise dos documentos curriculares e as falas das participantes evidenciaram os desafios e as potencialidades da implementação da lei, reforçando a necessidade de formação continuada e de ações institucionais mais estruturadas.

A pesquisa pode contribuir significativamente para a área da educação, caso encontre espaço para se consolidar como prática formativa. Ressaltou-se a importância da formação continuada como estratégia fundamental para a implementação da ERER na Educação Infantil, partindo especialmente de estudos sobre o pertencimento afro das educadoras.

Afirma-se o papel da Pretagogia como um referencial potente para a descolonização do ensino, promovendo um aprendizado que valoriza a diversidade e fortalece as identidades negras. Essas contribuições impactam diretamente a prática profissional das formadoras, auxiliando na criação de estratégias pedagógicas mais inclusivas e alinhadas às diretrizes da Lei 10.639/2003. No âmbito da política educacional, os achados desta pesquisa reforçam a

necessidade de ações institucionais que garantam a formação docente sistemática e a incorporação da temática racial nos currículos escolares.

Embora a pesquisa tenha alcançado seus objetivos, alguns aspectos poderiam ter sido mais aprofundados. Métodos e técnicas de ensino como a Pretagogia ainda são pouco conhecidos, o que pode causar certo estranhamento no ambiente educacional. Referências sensíveis, como essa, deveriam ser mais valorizadas como abordagens pedagógicas. Considera-se que o tempo disponível foi um fator limitante para o aprofundamento das propostas. Defende-se que a Pretagogia precisa ser mais divulgada, possibilitando maior adesão e compreensão de sua aplicabilidade. Ademais, técnicas como os marcadores das africanidades poderiam ser mais amplamente exploradas no contexto escolar, aprofundando a conexão entre identidade, cultura e ancestralidade com os discentes.

Para pesquisas futuras, sugere-se a continuidade das formações para professoras da Educação Infantil e, posteriormente, sua expansão para os docentes do Ensino Fundamental. Recomenda-se ainda o resgate do Festival Afroarte do município, promovendo uma articulação entre arte, cultura e ensino das relações étnico-raciais nas escolas municipais. A valorização de tais iniciativas pode fortalecer a implementação da EREER, contribuindo para que a educação antirracista se torne uma realidade efetiva no contexto escolar de Maracanaú, servindo, inclusive, como modelo para outras localidades.

O caminho para a transformação do ensino exige ações concretas, e os resultados aqui apresentados demonstram que a formação de formadoras é um passo essencial para essa mudança.

Para além dos impactos acadêmicos e profissionais, esta pesquisa provocou uma profunda transformação pessoal na aluna-pesquisadora. Ao longo do mestrado, vivi um processo de reconstrução da minha identidade étnica e de autoformação. Não sou a mesma de quando iniciei esta jornada. A vivência com as formadoras, o mergulho nos marcadores das africanidades e o diálogo constante com os referenciais da Pretagogia e da Didática Afrocentrada permitiram que eu me reconectasse com minha ancestralidade, com minha história e com a urgência de posicionar minha existência e meu trabalho como educadora em uma perspectiva crítica, antirracista e humanizadora.

Escrever esta dissertação foi, para mim, um gesto de cura, resistência e reafirmação de pertencimento. Os saberes produzidos ao longo da pesquisa me transformaram não apenas enquanto pesquisadora, mas também enquanto mulher negra, educadora e cidadã comprometida com a luta por uma educação mais justa. Aprendi que pesquisar é também escutar, se afetar e se responsabilizar pelas realidades com as quais se dialoga.

Além do campo pessoal, os efeitos da pesquisa também ecoaram institucionalmente. No decorrer da investigação e das ações formativas realizadas, a Secretaria de Educação de Maracanaú instituiu um novo setor voltado especificamente para as Relações Étnico-Raciais, um movimento que evidencia o impacto direto deste trabalho na construção de políticas públicas mais sensíveis à diversidade. Nesse sentido, esta dissertação poderá contribuir com as ações desse setor recém-criado, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos para futuras formações, materiais didáticos e estratégias pedagógicas voltadas à implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas do município.

Dessa forma, encerro este trabalho com o sentimento de que o conhecimento aqui produzido ultrapassa os limites acadêmicos. Ele pulsa nas escolas, nas políticas, nos corpos e nas memórias. É uma semente que já começou a germinar, e que seguirá florescendo por meio das práticas docentes, das formações e dos encontros que ainda virão.

REFERENCIAS

BENTO, Maria Aparecida Silva (organizadora) Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais /São Paulo: **Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades** - CEERT, 2012.

BRASIL, **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003, Seção 1, p. 1.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Maracanaú. Base Comum /educação Infantil-BCM /2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: CNE, 2004. (Relatado por Petronília Beatriz Gonçalves e Silva).

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL, Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicos Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana./Ministério da Educação, Brasília: MEC/SECADI, Senado Federal, 2013.

BRASIL, **LEI 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e Afro-Brasileira /[organização Beatriz Soares Benedito, Suelaine Carneiro, Tânia Portella]. -- São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental** / Secretária da Educação do Estado do Ceará. — Fortaleza: SEDUC, 2019.

FARIAS, Maria Sabino de et al. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

FARIAS, Kellynia; PETIT, Sandra Haydée. Pretagogia, Pertencimento Afro e os Marcadores das Africanidades: Conexões Entre Corpos e Árvores Afroancestrais. In.: PETIT, Sandra Haydée; MACHADO, Adilbênia Freire; ALVES, Maria Kellynia Farias (orgs.). **Memórias de Baobá II**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto editora. Portugal, 1999.

GAUTHIER, J. (2011). A Sociopoética, ou: quando grupos-pesquisadores se tornam filósofos coletivos. *Revista Sul-Americana De Filosofia E Educação (RESAFE)*, (12), 118–135. <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i12.43>

IBIAPIANA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília DF: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IBIAPINA, I. M. L.; BANDEIRA, H. Pesquisa-ação crítica: origem e desenvolvimento do campo teórico-prático. In: IBIAPINA, I. M. L.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. Antonio (Org.). **Pesquisa colaborativa:** multirreferenciais e práticas convergentes. 1. ed. Teresina: Edufpi, 2016. 255-278. p.

MARACANAÚ. Prefeitura Municipal /Secretaria de Educação - **BCM-Base Curricular de Maracanaú:** introdução e educação infantil, Maracanaú: SME, 2019.

MARACANAÚ, Prefeitura Municipal de (SITE)

MARTINS, Elcimar Simão; PIMENTA, Selma Garrido. Diversidade étnico-racial, formação e trabalho docente: (as) simetrias do tempo presente. *Educ. Perspect.*, Viçosa, MG, v. 11, p. 1-17, e020014, | 2020, eISSN 2178-8359, DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.9036. MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. **Valorização da cosmovisão africana na escola:** narrativa de uma pesquisa formação com professoras piauienses. 2012. 195f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE).

_____. A formação docente afro centrada da UNILAB: o saber docente ancestral no ensino de didática nos países da integração. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 23, p. 598–611, 2019.

MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. **Valorização da cosmovisão africana na escola:** narrativa de uma pesquisa formação com professoras piauienses. 2012. 195f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE).

_____. A formação docente afro centrada da UNILAB: o saber docente ancestral no ensino de didática nos países da integração. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 23, p. 598–611, 2019.

MUNANGA, Kabengele organizador. **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada /Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

_____. "Kabengele, M. (2010). **Educação para as relações étnico-raciais e Lei 10.639/2003:** Contribuições para a formação continuada de professores. Autêntica Editora.

PEREIRA, Amilcar Araujo. (Organizador) Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula. – Brasília : Fundação Vale, 2014. 88 p.

PETIT, S. H. **Pretagogia**: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores. 1. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. v. 1. 261p.

PETIT, S. H. **Pretagogia**: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professores e professoras. Fortaleza: Eduece, 2015.

PETIT, S. H. **Pretagogia**, Ancestralidade e Educação. Canal Pensar Africanamente. **Youtube**, 24 abr. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YxL5md18HSQ&ab_channel=PensarAfricanamente. Acesso em: 5 fev. 2023.

PETIT, S. H.; ALVES, M. K. F. Pretagogia, pertencimento afro e os marcadores das africanidades: conexões entre corpos e árvores afroancestrais. In: MACHADO, A., ALVES, M. K. F.; PETIT, S. H. (org.). **Memórias de Baobá II**. Fortaleza: Imprece, 2015.

PETIT, S.H. ALVES, M.K.F. **A Pretagogia e os Marcadores das Africanidades**: conexões entre corpos e árvores ancestrais. [S.I.] 29 dez. 2021. Disponível em: Acesso em: 01 jun. 2022

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. 15-34 p.

PIMENTA, S G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In:____ (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARACANAÚ (PMM). **Site oficial da Prefeitura de Maracanaú**. 2024. Disponível em: <URL>. Acesso em: 17 outubro. 2024.

SANTOS, Neli Edite, (org.) **Construindo uma educação antirracista**: reflexões, afetos e experiências (organizadora), Fernanda Cássia dos Santos, Gabriela Martins Silva, Léa Aureliano de Sousa (colaboradoras). Curitiba: CRV, 2022. 408 p.

SILVA, Geranilde Costa e. **Pretagogia**: construindo um referencial teórico- metodológico, de base africana, para a formação de professores/as / Geranilde Costa e Silva. – 2013. 242 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

SILVA, P. R. S. Reflexões sobre a Lei 10.639/2003 e a prática docente: desafios e perspectivas. **Revista Conexões**, v. 16, n. 2, p. 170-182, 2018.

____ **O Lugar de Fala na Formação de Professores/as Negros/as"** 2018.

SILVA, G. C. **Pretagogia**: construindo um referencial teórico-metodológico de matriz africana para a formação de professores/as. 2013. 243 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7955>. Acesso em: 12 jan. 2025.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar. 171p.2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9.ed. Petrópolis: Vozes. 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

APÊNDICE

Link do PRODUTO EDUCACIONAL- Acessível para quem desejar trabalhar a temática da EREER na formação de professores.

<https://drive.google.com/file/d/1eQntBtsKC9Gk2B-gZgHgAOmXYrk4WxJE/view?usp=sharing>

ANEXOS