



A FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE SABERES DOS POVOS ORIGINÁRIOS: a ancestralidade na reflexão e transformação das práticas pedagógicas na educação infantil

TEACHER EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF INDIGENOUS KNOWLEDGE: ancestry in the Reflection and Transformation of Pedagogical Practices in Early Childhood Education

Narcélio José Marques dos Santos¹

Julyana Rocha Carvalho²

RESUMO:

O estudo aborda a formação em contexto de professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza-CE, ocorrida entre os meses de maio e junho de 2025, na Célula da Educação Infantil, a partir da perspectiva de saberes dos povos originários. O objetivo foi compreender como experiências formativas que valorizam a cultura indígena contribuem para a ressignificação das práticas pedagógicas. A metodologia adotada foi de caráter qualitativo, descritivo-exploratório, fundamentada em Gil (2008). O aporte teórico ancora-se em autores que discutem formação docente, educação crítica e saberes dos povos originários, como Freire (1996; 2005), Nóvoa (2009), e Munduruku (2017), em diálogo com perspectivas decoloniais e interculturais. Esses referenciais sustentam a compreensão da educação como experiência, diálogo e prática transformadora. Participaram professores da Educação Infantil em um percurso de experiências sensoriais e reflexão coletiva. As atividades possibilitaram aos docentes revisitar concepções de infância e educação, reconhecendo a natureza como território de vida e os saberes originários como patrimônios culturais. Os resultados indicam que a vivência com a cultura indígena promoveu maior abertura para práticas pedagógicas plurais, baseadas na escuta e no respeito à diversidade.

¹ Doutor em educação pela UFC; professor do MAPP-UFC e coordenador de ensino de pós-graduação da UFC.

² Mestranda em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará.

Palavras-chave: Formação de Professores. Povos Originários. Educação Infantil.

ABSTRACT:

This study analyzes a context-based teacher education process developed with Early Childhood Education teachers from the Municipal Education Network of Fortaleza, Ceará, Brazil, conducted between May and June 2025 within the Early Childhood Education Division. Grounded in the perspective of Indigenous knowledge systems, the research aimed to understand how formative experiences that value Indigenous cultures contribute to the re-signification of pedagogical practices in Early Childhood Education. The study adopts a qualitative, descriptive-exploratory approach, based on Gil (2008). Its theoretical framework is supported by authors who discuss teacher education, critical pedagogy, and Indigenous knowledge, such as Freire (1996; 2005), Nóvoa (2009), and Munduruku (2017), in dialogue with decolonial and intercultural perspectives. These references sustain the understanding of education as experience, dialogue, and transformative practice. Early Childhood Education teachers participated in a formative pathway centered on sensory experiences and collective reflection. The activities enabled educators to revisit conceptions of childhood and education, recognizing nature as a territory of life and Indigenous knowledge as cultural and epistemological heritage. The findings indicate that engagement with Indigenous culture fostered greater openness to plural pedagogical practices grounded in attentive listening, respect for diversity, and the appreciation of multiple cultural epistemologies.

Keywords: Teacher Education. Indigenous Peoples. Early Childhood Education.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores da Educação Infantil tem se constituído como um campo estratégico para o fortalecimento de práticas pedagógicas críticas, sensíveis e comprometidas com a pluralidade cultural. Nas últimas décadas, a Educação Infantil tem enfrentado o desafio de conciliar políticas públicas, currículos institucionais e práticas pedagógicas com as necessidades reais das crianças, em especial no que diz respeito ao direito à natureza e ao reconhecimento de saberes historicamente marginalizados.

Nesse contexto, a Formação e o acompanhamento desenvolvidos nos Centros de Educação Infantil do Município de Fortaleza têm como propósito oferecer suporte ao trabalho pedagógico realizado pelos educadores com as crianças. Isso ocorre por meio de ações contínuas de estudo, momentos de reflexão sobre a prática e de planejamento pedagógico, de modo que os conhecimentos adquiridos nas formações se traduzam em práticas educativas qualificadas (Fortaleza, 2017).

Conforme Nóvoa (2009), a escola assume um contrato social e político que

lhe atribui a responsabilidade pela formação integral das crianças num modelo organizacional bem estabelecido. No início do século XXI, começou a tornar-se claro que este contrato e este modelo precisavam ser profundamente repensados. Já não se tratava de melhorias ou de aperfeiçoamentos, ou mesmo de inovações, mas de uma verdadeira metamorfose da escola. Fazer esta afirmação é, também, reconhecer as mudanças que, inevitavelmente, atingem os professores e a sua formação.

[...] a metamorfose da escola implica a criação de um novo ambiente educativo (uma diversidade de espaços, práticas de cooperação e de trabalho em comum, relações próximas entre o estudo, a pesquisa e o conhecimento), também a mudança na formação de professores implica a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente (Nóvoa, 2009, p. 7).

Nesse cenário, os povos originários ocupam um lugar de destaque, pois carregam consigo heranças milenares de respeito à terra, à coletividade e às formas plurais de ensinar e aprender. Entretanto, tais saberes foram sistematicamente silenciados pelas perspectivas hegemônicas e colonizadoras, dificultando sua inserção nos processos formativos docentes. É preciso valorizar os saberes dos povos originários e trazer para os nossos contextos educacionais as formas de educação, artes, saberes, conhecimentos de cura e plantas medicinais, entre outros, pois muitas vezes nos ambientes escolares não há a valorização dos saberes ditos populares.

A justificativa deste trabalho reside na necessidade de conferir visibilidade à cultura indígena no contexto da formação docente. Essa escolha decorre da minha trajetória escolar, marcada pela escassez de textos de autoria indígena e pela falta de propriedade sobre seus ensinamentos e modos de vida.

E acredito que minha história é compartilhada com muitas pessoas. Essa falta de representatividade impacta negativamente o imaginário social coletivo, pois pode colaborar para a manutenção da falsa ideia da inexistência desses povos na contemporaneidade, apesar de termos, no nosso Estado do Ceará, diversos povos, como os Tapebas no município de Caucaia, Jenipapo-Kanindé no município de Aquiraz, Pitaguary no município de Maracanaú, entre outros, lutando pelo reconhecimento de seus direitos e territórios. Segundo o Censo de 2022, há mais de

-

56 mil pessoas indígenas no estado do Ceará (IBGE, 2023).

Portanto, a realização desta pesquisa se dá pelo caráter inovador e necessário de aproximar professores da Educação Infantil dos conhecimentos e práticas indígenas, promovendo diálogos entre infância e natureza. Essa aproximação não apenas contribui para a construção de práticas pedagógicas mais diversas e contextualizadas, mas também para o fortalecimento de uma educação ambiental crítica, capaz de formar sujeitos comprometidos com a preservação da vida em todas as suas dimensões.

Como objetivo geral, buscou-se compreender como experiências formativas que valorizam a herança e a cultura indígena contribuem para a ressignificação das práticas pedagógicas na Educação Infantil e para a construção de uma educação mais crítica e sensível. Para alcançar esse objetivo geral do estudo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: Compreender como oficinas e experiências formativas inspiradas em saberes indígenas favorecem a reflexão docente sobre infância, natureza e práticas pedagógicas; identificar de que modo o contato com saberes indígenas e ancestrais favorece a ampliação do olhar docente para práticas pedagógicas mais sensíveis, plurais e contextualizadas na Educação Infantil.

Como hipóteses, partimos do pressuposto de que a inserção de saberes e práticas indígenas na formação docente possibilita a ressignificação das concepções de infância e educação, promovendo maior abertura a práticas pedagógicas plurais e integradoras. Supõe-se, ainda, que as experiências sensoriais contribuem para a sensibilização e a valorização do brincar e da escuta, configurando-se como estratégias potentes para o desenvolvimento integral das crianças e para o fortalecimento da escola enquanto espaço de preservação cultural e ambiental.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação continuada dos profissionais da educação assume papel essencial como ferramenta de aprimoramento e aprendizagem, voltada à qualificação das práticas pedagógicas e à garantia do direito à educação. Ao discutir os direitos e as responsabilidades que atravessam a formação continuada, é necessário reconhecê-la como resultado de processos históricos de luta e resistência, especialmente dos povos indígenas, que reivindicam há décadas uma

educação escolar própria, diferenciada, intercultural e contextualizada.

Esse tipo de formação está diretamente ligado à essência do trabalho docente, uma vez que ensinar envolve a construção de relações interpessoais com as crianças, valorizando sua participação ativa no processo de aprendizagem e o reconhecimento de suas singularidades. Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB n.º 20/2009, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, afirma que “os programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma educação infantil de qualidade” (Brasil, 2009, p. 18).

Conforme Niza (2012), a construção da identidade docente depende intrinsecamente do outro, uma necessidade que se mostra ainda mais urgente na atualidade. A integração profissional não ocorre de forma isolada; pelo contrário, a elaboração de novas práticas pedagógicas exige o apoio constante da reflexão coletiva entre pares, reforçando a premissa de que ninguém domina a profissão solitariamente.

Há muitos discursos que se referem à impossibilidade de haver práticas consistentes e inovadoras de formação continuada nas escolas: os professores têm muitas dificuldades; as escolas não têm condições; é preciso trazer novas teorias e novos modelos que não existem nas escolas. No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que professoras e professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar.

É nesse cenário que somos convocados a refletir sobre o modelo escolar dominante, de base eurocêntrica, antropocêntrica e racionalista, fruto do projeto colonizador, que tem gerado impactos nocivos tanto para a integridade humana quanto para a própria Terra (Schaefer; Tiriba; Santos, 2021). Tais condições atravessam a escola, uma vez que é nesse espaço que muitas crianças ocidentais, sobretudo as que vivem em contextos urbanos, experienciam suas infâncias. Ao aprofundar essa crítica, Baniwa (2006) destaca que a educação escolar historicamente construída no Brasil contribuiu para a invisibilização dos povos indígenas, ao desconsiderar seus modos próprios de existir, aprender e produzir conhecimento. Para o autor, romper com essa lógica implica reconhecer os povos

indígenas como sujeitos contemporâneos e seus saberes como conhecimentos vivos, capazes de tensionar e transformar as práticas educativas, especialmente nos primeiros anos da escolarização, não como conteúdos folclóricos, mas como conhecimentos vívidos, capazes de remodelar práticas.

Precisamos nos libertar de conceitos que desvalorizam a nossa diversidade, precisamos aprender como chamar os povos originários, festejá-los, conhecê-los e principalmente valorizá-los. A cultura e os saberes indígenas têm como base a construção coletiva desde os primeiros anos de vida. As crianças, em um ambiente de liberdade e autonomia, formam grupos, percorrem as aldeias, constroem saberes, absorvem a cultura e fortalecem o sentimento de pertencimento à comunidade. Elas circulam livremente pelas casas, brincam, levam recados, promovem mediações e colaboram nas tarefas dos adultos. Não existem espaços segregados destinados exclusivamente ao ensino, pois o aprendizado ocorre de maneira compartilhada, sem hierarquias rígidas entre adultos e crianças, diferentemente do que se observa nas sociedades ocidentais. Nessas comunidades, as crianças não possuem menos conhecimento, apenas aprendem e sabem de modos diferentes (Conh, 2005).

Freire (2005) nos apresenta uma compreensão profundamente positiva acerca da diversidade. Para o autor, a diversidade, seja cultural, étnica, social, econômica ou de gênero, constitui um elemento essencial da sociedade e do ambiente escolar. Ele a enxerga como uma fonte de riqueza e de possibilidades para o processo educativo, não apenas nas dimensões de raça, etnia, gênero e classe social, mas também nas experiências de vida, nos saberes prévios e nas perspectivas singulares de cada criança. Tais diferenças devem ser reconhecidas, respeitadas e integradas às práticas pedagógicas, uma vez que, segundo Freire (Ibid.), o aprendizado se dá por meio do diálogo e da troca entre os sujeitos do processo educativo, educador e educando.

[...] o educador já não é mais aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. E para ser autoridade, funcionalmente, é necessário estar a favor da liberdade e não contra a mesma. E ninguém educa ninguém e tão pouco educa a si próprio: os homens educam em comunhão mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática bancária,

são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (Freire, 2005, p. 68).

É importante ter em mente essa ação consciente, da reflexão e da transformação da realidade, enxergando esse processo de forma mais profunda e crítica. A ação desvinculada da reflexão tende a ser vazia e limitada, enquanto a reflexão sem ação corre o risco de permanecer apenas no campo teórico. É na integração entre pensar e agir, nessa relação dialética, que os sujeitos se tornam capazes de transformar o mundo em que vivem. Nesse movimento de compreensão das dimensões culturais associadas à natureza, ampliamos nosso olhar e aprofundamos o diálogo. Conforme aponta Freire (2005), é nesse encontro entre reflexão e prática que se constrói uma educação verdadeiramente transformadora.

Câmara Cascudo (2004, p. 18) afirma que “não há culturas inferiores nem culturas superiores”. Há sempre culturas, reuniões de técnicas suficientes para a vivência grupal. Não se sentem inferiores, nem subalternos. Têm quando precisam. A diferença é pura confrontação de padrões estrangeiros. Nessa perspectiva, a cultura indígena está profundamente relacionada ao sentimento de pertencimento à natureza e à compreensão de sua participação na grande teia da vida. É válido ressaltar que a cultura vai muito além da produção de objetos, colares ou artesanatos, configurando-se como condição de sobrevivência, existência e resistência. Essa compreensão dialoga com o que Walsh (2009) denomina Educação Intercultural Crítica, entendida como uma proposta político-pedagógica que questiona as hierarquias culturais e epistemológicas impostas pela colonialidade, reconhecendo os saberes dos povos historicamente subalternizados como conhecimentos legítimos, vivos e fundamentais para a transformação das práticas educativas.

Daniel Munduruku (2023), em seu livro “Mundurukando”, enfatiza que os “velhos” têm papel fundamental na cultura dos povos originários, pois os avós têm o papel de educar a alma, o espírito, a memória:

No meio do caminho estava meu avô. Ele era um homem muito simples. Nada conhecia na cidade, nada havia estudado, nada sabia segundo os parâmetros urbanos. No entanto, era um sábio conhecedor dos saberes da floresta. Era ele quem curava o corpo e a alma dos meus parentes. Era ele quem anunciava os acontecimentos vindouros. Era ele quem fazia as previsões do tempo (Munduruku, 2023, p. 11).

-

Os avôs e as avós são considerados como um rio de sabedoria. Seus ensinamentos milenares, com diversos tipos de ervas, plantas, raízes e sementes, são presentes na formação dos mais jovens. Eles costumam dizer que tudo está interligado, que nada escapa da trama da vida. Enquanto isso, na sociedade ocidental, os mais velhos tendem a perder seu espaço e valor.

Já Ailton Krenak (2022) alerta sobre a infância, que tem sido frequentemente reduzida a uma etapa incompleta, em que as crianças são tratadas como recipientes vazios a serem preenchidos com conteúdos desconectados de sua própria lógica de existência. O autor evidencia que, em vez de impor a racionalidade adulta como única forma de se relacionar com o mundo, é necessário acolher os desejos, a criatividade e a inventividade próprias da infância. Dessa forma, evita-se a construção de um futuro alienado de si, da vida em comunidade e da relação com o planeta. O autor apresenta experiências educativas de povos indígenas que reconhecem a criança como sujeito ativo nos processos de subjetivação, inserido nas culturas, narrativas, ancestralidade, modos de produção e formas de transmissão de conhecimento dos povos originários.

Ao refletir sobre o distanciamento das crianças em relação à natureza, o uso exacerbado de tecnologias e a diminuição dos tempos de convivência social, Krenak (2022, p. 118) compartilha um ensinamento de sua cultura, que aqui trazemos como inspiração para pensar a educação: “o que nossas crianças aprendem desde cedo é colocar o coração no ritmo da terra”:

As crianças indígenas não são educadas, mas orientadas. Não aprendem a ser vencedoras, pois para uns vencerem outros precisam perder. Aprendem a partilhar o lugar onde vivem e o que têm para comer. Têm o exemplo de uma vida em que o indivíduo conta menos que o coletivo (Krenak, 2022, p. 118).

Assim, parafraseando Munduruku (2023), para os povos originários, “pertencer” é a forma que foram construindo como lugar sagrado, ser da terra, onde vou pintar, dançar, dar e devolver. A lógica da sobrevivência, da experiência, da coletividade. Nesse sentido, quando afasto-me da natureza, me afasto das minhas origens. Os indígenas pensam no mundo a partir da lógica da natureza, do pertencimento, do cuidado, da generosidade. É nesse sentido que precisamos

fortalecer, valorizar e contemplar o cotidiano da Educação Infantil, mas para isso, é preciso haver estudos, leituras e aprendizado em companhia para ampliar horizontes e nosso repertório.

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza descritivo-exploratória, voltada à compreensão das experiências formativas de professores da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza/CE, a partir de uma abordagem que articula os saberes e práticas dos povos originários com os processos de formação docente.

Segundo Minayo (2012), a pesquisa qualitativa busca compreender a realidade social em sua complexidade, valorizando os significados, as relações e as práticas construídas pelos sujeitos no contexto em que estão inseridos. Essa escolha metodológica fundamenta-se na necessidade de compreender os processos formativos não como fenômenos isolados, mas como tecidos de experiências, narrativas e saberes plurais que se entrecruzam na prática pedagógica.

Do ponto de vista de sua natureza, a pesquisa é descritivo-exploratória, pois, conforme Gil (2008), esse tipo de estudo permite “a descrição das características de determinada população ou fenômeno, bem como a formulação de hipóteses e a ampliação da compreensão sobre o objeto investigado” (Gil, 2008, p. 28). Nesse sentido, buscou-se investigar de forma aprofundada como a valorização dos saberes indígenas nas formações docentes pode ressignificar práticas educativas, promovendo uma educação mais crítica.

Quanto aos sujeitos participantes no estudo, e no sentido de melhor respondermos às questões e aos objetivos que o estruturam, consideramos importante observar e colher o ponto de vista de diferentes atores que intervêm na escola, e que são responsáveis pelas questões administrativas e pedagógicas da instituição. Assim, participaram do estudo um gestor e um(a) professor(a) de cada escola que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Fortaleza, do Distrito de Educação, e que fazem parte de uma estratégia de qualificação das práticas pedagógicas, totalizando 19 Unidades Escolares e 38 participantes, que estão diretamente envolvidos na organização e no desenvolvimento das práticas curriculares.

A escolha dos participantes se deu de forma intencional: docentes formados em pedagogia, que atuam com crianças de 1 a 5 anos de idade, atendendo creche e pré-escola, considerando sua inserção em contextos de prática e formação que dialogam com a temática do estudo. Essa forma de seleção é coerente com a abordagem qualitativa, na qual, conforme Lüdke e André (1986), o pesquisador busca sujeitos que possam oferecer uma compreensão aprofundada do fenômeno investigado.

O percurso metodológico incluiu oficinas pedagógicas, experiências sensoriais e momentos de reflexão coletiva. Tais atividades foram planejadas como espaços de vivência e construção de saberes, permitindo que os professores revisitassem suas concepções de infância, natureza e educação. Durante as oficinas, os participantes tiveram a oportunidade de vivenciar práticas inspiradas nos saberes e rituais indígenas, integrando elementos da cultura, da oralidade e da ancestralidade como dispositivos pedagógicos. Essa metodologia experiencial dialoga com a concepção de formação como processo contínuo, reflexivo e situado, conforme defendem Nóvoa (2009) e Freire (1996), para quem o educador se forma na interação com o outro, no exercício da escuta e na construção coletiva do conhecimento.

A formação de professores foi pensada como um momento sensorial, simbólico e reflexivo, voltado para o reconhecimento da natureza como território de saberes e aprendizagens. As atividades foram organizadas em dois momentos, que buscaram despertar nos educadores uma escuta mais sensível e um olhar ampliado sobre os vínculos entre cultura, ancestralidade e práticas pedagógicas.

3.1 Oficina sensorial com ervas: experiências de escuta e percepção

Na primeira oficina, os professores foram convidados a vender os olhos e a se deixar guiar pelos sentidos do tato e do olfato. Sentados no chão em tapetes, foram disponibilizados recipientes com ervas de origem indígena (eucalipto, erva-doce, alecrim, hortelã, alfavaca, manjerição, folha de louro e outros), nos quais puderam explorar cheiros, texturas e formas sem recorrer à visão, o que gerou um exercício de presença e de percepção profunda. A dinâmica favoreceu o contato com a sabedoria ancestral das ervas, compreendidas não apenas como elementos naturais, mas como portadoras de histórias, curas e rituais de cuidado. Esse

momento provocou reflexões sobre o modo como as crianças percebem o mundo, por meio da curiosidade, da experimentação e da sensibilidade, e sobre a importância de integrar experiências sensoriais ao cotidiano pedagógico. Além disso, muitos resgataram lembranças dos avós: “Minha avó criava receitas de lambedor com a alfavaca”, outros lembravam de suas memórias do interior.

Boaventura de Sousa Santos (2005) defende que o futuro da humanidade está atrelado à necessidade de um equilíbrio que conseguiremos alcançar na encruzilhada entre os conhecimentos indígenas e os de outros povos, pois os povos indígenas não só cultivam e utilizam as plantas; eles possuem e criam um vínculo, uma relação especial com elas, controlam os saberes que orientam as relações com os recursos naturais, sabem transformar as ervas, sabem fazer infusões.

Figuras 01, 02 e 03: Momentos da primeira oficina (cheiros e texturas das ervas indígenas)



Fonte: Acervo Célula da Educação Infantil

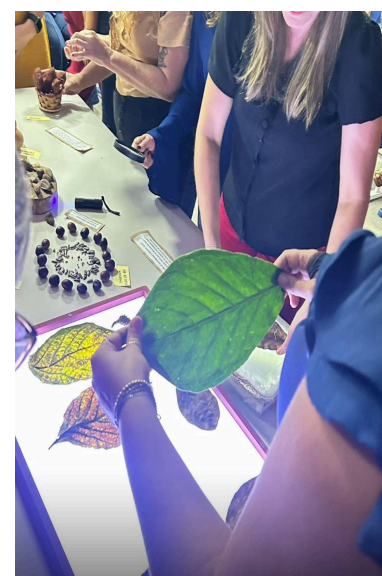
Já na segunda oficina, o foco voltou-se para a exploração de diferentes sementes e folhas, suas origens, formas e potências simbólicas. Os participantes puderam manuseá-las, classificá-las e partilhar memórias e significados associados a cada uma. A semente foi apresentada como símbolo de vida, resistência e ancestralidade, remetendo ao tempo da natureza e à ideia de continuidade entre o

humano e o ambiente. A curiosidade foi estimulada, pois foram disponibilizadas sementes pouco conhecidas, como coentro, jatobá, olho de boi, jacarandá e outras.

Sabe-se que, ao longo de séculos, os povos indígenas desenvolveram práticas de manejo de seleção, cultivo e manipulação das sementes nativas que foram sendo aperfeiçoadas, resultando em variedades tradicionais de riquíssima diversidade, altamente adaptadas ao ambiente e ao clima local. Dessa forma, garantiram a produção de alimentos e outros recursos necessários à sobrevivência, como os remédios, o artesanato e especialmente a alimentação, em sistemas agrícolas de pequena escala e com baixo impacto ambiental.

Na “Conferência de Pajés: Biodiversidade e Direito de Propriedade Intelectual, Proteção e Garantia do Conhecimento Tradicional” (2002), foi afirmado que “o conhecimento indígena tem contribuído, direta ou indiretamente, para garantir grande parte dos avanços na área da saúde”. Calcula-se que 75% das drogas usadas em tratamentos médicos têm origens nestas formas de saber, que são atuais, fazem parte da vida cotidiana dos povos indígenas e são continuamente repensadas e renovadas a partir de novas experiências (Almeida, 2010, p. 47).

Figuras 04, 05 e 06: Momentos da segunda oficina (Investigando sementes e folhas)



Fonte: Acervo Célula da Educação Infantil

Ambas as oficinas se articularam como experiências formativas vivas, nas quais o aprender se deu pela experiência direta, pela troca e pela escuta. Através delas, os professores foram convidados a reconectar-se com a natureza e com os saberes originários, reconhecendo nesses elementos fontes potentes para repensar a prática docente e cultivar uma educação mais sensível, sustentável e enraizada nos valores do respeito e da coletividade.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados registros fotográficos e vídeos das oficinas, anotações reflexivas dos professores, observação participante e relatos orais compartilhados durante as rodas de conversa. Essas fontes de informação permitiram uma leitura interpretativa das experiências formativas e dos significados atribuídos pelos docentes às vivências propostas.

4 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir do exposto, compreende-se a importância da formação em contexto para professores e professoras como um processo que se realiza na própria unidade escolar, no qual docentes e coordenadores colaboram entre si, considerando as necessidades institucionais e os interesses do corpo docente. Trata-se de uma proposta formativa orientada por uma metodologia que favorece a reflexão crítica e a transformação das práticas pedagógicas, ocorrendo de forma sistemática, com encontros mensais (Fortaleza, 2017).

Conforme Nóvoa (2009), é preciso que, no acompanhamento pedagógico e na formação de professores, haja a valorização da escuta e da experiência docente, ou seja, “é preciso revalorizar o saber da experiência e dar voz aos professores”, criando espaços para que eles possam narrar, refletir e reconstruir suas práticas a partir do vivido, pois não deve ser um processo formativo centrado na transmissão de informações, ao contrário, deve-se promover momentos participativos, que envolvam, acolham, reflitam, dialoguem e transformem sua prática. Desse modo, a proposta de formação em contexto emergiu das falas e das narrativas docentes, que evidenciaram a necessidade de ampliar e aprofundar os conhecimentos relacionados às relações étnico-raciais no âmbito das práticas pedagógicas.

A aprendizagem advinda desse momento formativo foi profunda e múltipla, alcançando tanto os professores quanto as práticas pedagógicas voltadas à Educação Infantil. Para os professores, a experiência proporcionou um

reencantamento com a natureza e com o próprio ato de educar. Ao vivenciarem as oficinas com as ervas e as sementes, eles puderam compreender parte da relação com os povos originários, já que essas ervas são herança da cultura indígena, utilizada por eles com muitas finalidades, como curar doenças, fazer receitas, temperos, tintas, artesanato, colares e outras. Esse processo os levou a reafirmar a importância da pluralidade cultural, do sentir e da experiência na aprendizagem, aspectos muitas vezes negligenciados nas formações tradicionais. Essa perspectiva converge com Freire (1996), ao reconhecer os saberes culturais e populares como fundamentos do processo educativo, reafirmando que práticas formativas ancoradas na experiência e na pluralidade cultural potencializam aprendizagens mais significativas e humanizadoras.

Os docentes também perceberam que os saberes indígenas e ancestrais podem inspirar novas formas de ensinar e aprender, nas quais o respeito à diversidade, à coletividade e ao meio ambiente se tornam valores centrais. Ao se colocarem em posição de curiosidade e descoberta, como as próprias crianças, eles ressignificaram o papel do educador, não mais como quem transmite conhecimento, mas como quem media experiências, provoca reflexões e aprende junto.

Em relação às práticas na Educação Infantil, o momento formativo despertou nos professores o desejo de incluir experiências sensoriais, naturais e simbólicas no cotidiano das crianças. As oficinas mostraram que explorar cheiros, texturas, sementes e elementos da natureza pode ampliar o repertório das infâncias, favorecer o vínculo com o ambiente e estimular a imaginação, a investigação e o cuidado com o planeta.

Além disso, a formação contribuiu para fortalecer uma pedagogia da escuta e da vivência, em que as crianças são vistas como sujeitos curiosos, ativos e produtores de cultura. Assim, os educadores passaram a compreender que educar em contato com a natureza e com os saberes originários é também um ato político e afetivo, capaz de formar seres mais conscientes, empáticos e conectados com o mundo em que vivem. Essa compreensão dialoga com Paulo Freire (1996), ao afirmar que o processo educativo se constrói no diálogo, na escuta e no reconhecimento dos sujeitos como produtores de saberes, orientando práticas comprometidas com a humanização.

Em síntese, a aprendizagem desse processo formativo está na

transformação do olhar docente, um olhar que passa a reconhecer a potência das experiências simples, da sabedoria ancestral e da natureza como mestre, orientando práticas pedagógicas mais humanizadas, sensíveis e significativas para as crianças da Educação Infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar este percurso formativo, que ocorreu no primeiro semestre de 2025, entre os meses de maio e junho, é também reconhecer que educar é semear esperanças e cultivar vínculos. As experiências vividas nas oficinas, com ervas, sementes, cheiros e texturas convidaram os professores a desacelerar o olhar e reaprender a sentir o mundo, inspirados nos saberes dos povos originários.

Ao longo da formação, os docentes foram se abrindo à escuta, à partilha e à sensibilidade, compreendendo que a educação infantil precisa estar enraizada na vida, na natureza e nas relações humanas. Como nos ensina Bondía (2002), a experiência não é aquilo que simplesmente acontece, mas aquilo que nos acontece, o que nos atravessa, transforma-nos e deixa marcas. Assim, esse momento formativo foi mais do que um encontro pedagógico: foi uma experiência que tocou o corpo, a memória e o sentido de ser professor.

A vivência mostrou que formar-se é também transformar-se, e que práticas educativas inspiradas na ancestralidade, na escuta e na simplicidade da natureza podem fortalecer uma educação mais humana, poética e sustentável. Cada erva e cada semente explorada simbolizam a potência do cuidado, da continuidade e do renascimento, valores essenciais para quem educa na primeira infância.

Conclui-se, portanto, que a formação de professores ancorada nos saberes originários e na experiência sensível, como propõe Bondía (2002), reinventa o aprender: não como acúmulo de informações, mas como um ato de presença, de encontro e de transformação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de (org.). **Conhecimento tradicional e biodiversidade**: normas vigentes e propostas. 2. ed. Manaus: PPGAS/UFAM; UEA Edições, 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2009.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

FORTALEZA (CE). **Programa de formação continuada e acompanhamento pedagógico à educação infantil**. Fortaleza: Prefeitura de Fortaleza, 2017.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Carlos: Olho d'Água, 1995.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022: população indígena do Ceará**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br>. Acesso em: 9 out. 2025.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LUCIANO, G. S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores**. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.

NIZA, Sérgio. **Escritos sobre educação**. Lisboa: Tinta da China, 2012.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

TIRIBA, L. V.; SANTOS, Z. C. W. N.; SCHAEFER, K. A. B. Na contramão da BNCC:

do emparedamento colonizador ao livre brincar. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 39, e86018, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.86018>. Acesso em: 9 fev. 2025.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e educação intercultural. In: CANDAU, V. M. (org.). **Seminário Internacional Educação Intercultural, Movimentos Sociais e Currículo**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, p. 1-18, 2009.

-