

Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: as artes de fazer docente

 Érica Bolzan¹,  André da Silva Mello²

^{1,2} Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Centro de Educação Física e Desportos. Avenida Fernando Ferrari, n. 514, Goiabeiras. Vitória - ES. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: ericabolzan@yahoo.com.br

RESUMO. O objetivo do artigo é analisar as *artes de fazer* a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) de docentes em formação continuada que atuam na Educação Infantil de Vitória/ES. Trata-se de uma Pesquisa-Ação Colaborativa, que utiliza como fontes os documentos produzidos durante o processo formativo. Esses documentos são provenientes das atividades realizadas em ambiente virtual e dos textos reflexivos escritos pelas professoras, publicados em forma de livro. Por meio de reflexões coletivas, as docentes desenvolveram maneiras diversificadas de abordar a ERER, utilizando as danças populares e a literatura africana e afro-brasileira para o alcance de seus objetivos. Como resultados, identificamos que as professoras se apropriam de diferentes linguagens em suas mediações pedagógicas e reconhecem e valorizam o protagonismo infantil nas práticas pautadas na ERER. Conclui-se que, nas *artes de fazer* a ERER, as docentes dialogaram com a dinâmica curricular própria da Educação Infantil, que não se organiza de maneira disciplinar, e com a concepção de infância presente nos documentos orientadores, que buscam tirar as crianças da condição de invisibilidade social, reconhecendo-as como sujeitos ativos em seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Palavras-chave: educação infantil, relações étnico-raciais, formação continuada, artes de fazer.

| | | | | | | |
|------|-----------------------|------|--------|--------------------------|------|-----------------|
| RBEC | Tocantinópolis/Brasil | v. 8 | e15785 | 10.20873/uft.rbec.e15785 | 2023 | ISSN: 2525-4863 |
|------|-----------------------|------|--------|--------------------------|------|-----------------|



Education on ethnic-racial relations in children's education: the arts of teaching

ABSTRACT. This article has as purpose the analysis of the *arts of doing* the Education on Ethnic-Racial Relations (ERER) related to the faculty members under continuous training working with Child Education in the city of Vitória/ES. It is a Collaborative Research-Action, which uses as sources the documents produced during the formation process. These documents are derived from the activities performed in virtual environment and from reflexive texts written by teachers, published as books. Through collective reflections, the faculty members could develop diverse ways to approach ERER, using folk dances and African and Afro-Brazilian literature in order to achieve their goals. As a result, it was identified that teachers make use of different languages during their pedagogical mediations, acknowledge and value the children's main role in the practices implemented by ERER. In conclusion, regarding the *arts of teaching* ERER, the faculty members were engaged with the Children's Education curricular dynamic itself, which is not organized in a disciplinary way, and having the presence of childhood conception in the guidance documents that search for avoiding children to be in an invisible social condition, recognizing them as active subjects in their learning and developing processes.

Keywords: children's education, ethnic-racial relations, continuous training, arts of doing.

La educación de las relaciones étnico-raciales en la educación infantil: las artes de hacer docente

RESUMEN. El objetivo del artículo es analizar las *artes de hacer* la Educación en Relaciones Étnico-Raciales (ERER) de docentes en educación continua que actúan en Educación Infantil en Vitória/ES. Es una Investigación-Acción Colaborativa, que utiliza como fuentes documentos producidos durante el proceso de formación. Estos documentos provienen de actividades realizadas en una plataforma virtual y textos reflexivos escritos por profesoras, publicados en forma de libro. A través de reflexiones colectivas, las docentes desarrollaron formas diversificadas de abordar el ERER, utilizando danzas populares y literatura africana y afrobrasileña para alcanzar sus objetivos. Como resultado identificamos que las profesoras se apropian de diferentes lenguajes en sus mediaciones pedagógicas y reconocen y valoran el protagonismo de los niños en las prácticas basadas en la ERER. Se concluye que, en las *artes de hacer* el ERER, las docentes dialogaron con la dinámica curricular de la Educación Infantil, que no está organizada de forma disciplinaria, y con la concepción de infancia presente en los documentos orientadores, que buscan tomar niños de la condición de invisibilidad social, reconociéndolos como sujetos activos en sus procesos de aprendizaje y desarrollo.

Palabras clave: educación infantil, relaciones étnico-raciales, educación continua, artes de hacer.

Introdução

O racismo estrutural se manifesta na reprodução sistêmica de práticas discriminatórias e opressoras nas organizações políticas, econômicas, culturais e jurídicas da sociedade. Ele está enraizado na educação e na subjetividade dos sujeitos, gerando um falso estado de normalidade (Almeida, 2019). Nessa conjuntura, as instituições que não discutirem efetivamente a desigualdade racial contribuirão para reproduzir as práticas discriminatórias naturalizadas em nossa sociedade e perpetuarão relações assimétricas de poder entre os grupos étnico-raciais (Almeida, 2019). As escolas, como instituições sociais, estão inseridas nesse contexto e, portanto, reproduzem formas de violência raciais, explícitas ou não, presentes nas escolhas curriculares, nas piadas, nos comentários, nos olhares e nos silenciamentos.

No sentido de combater o racismo estrutural no campo educacional, em 2023 celebra-se 20 anos de promulgação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003), que representa um marco nas políticas públicas de igualdade racial, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) (Brasil, 1996) e incluir a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares. A obrigatoriedade se faz necessária na busca por reparação de danos que se perpetuam há séculos e que colocam a população negra em condição de subalternidade social.

Nessa mesma direção, a Resolução CNE/CP 01/2004 estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a serem observadas pelas instituições de ensino que atuam nos diferentes níveis e modalidades da Educação Brasileira, incluindo, desse modo, a Educação Infantil e as instituições que ofertam a formação inicial e continuada de professoras. No âmbito da primeira etapa da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) reforçam que a proposta pedagógica das instituições educativas deve garantir que elas cumpram sua função sociopolítica e pedagógica com o “rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, *étnico-racial*, de gênero, regional, linguística e religiosa” (Brasil, 2010, p. 17, grifo nosso).

Segundo Munanga (2004), a maioria das pessoas não recebeu, na sua educação cidadã, bem como em sua formação docente, o necessário preparo para lidar com o desafio da convivência com a diversidade e com as formas de discriminação dela resultadas. Ao realizarem investigações no contexto da Educação Infantil de Vitória/ES, Bolzan, Mello e

Martins (2022) e Almeida (2023) identificaram que um dos principais fatores que dificultam o trabalho na EREER, na visão das professoras, é a falta de formações continuadas sobre a temática, pois as docentes afirmam que não possuem conhecimentos necessários para abordar elementos da cultura e da história africana e afro-brasileira em suas mediações pedagógicas.

Diante do exposto, o objetivo deste artigo é analisar como as professoras se apropriaram e ressignificaram, em suas práticas pedagógicas, os pressupostos e os conhecimentos mobilizados na formação continuada intitulada *Relações étnico-raciais na Educação Infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares*, ofertada em 2021, para profissionais da Educação Infantil de Vitória/ES. No decorrer da formação, as professoras participantes foram provocadas a elaborar mediações e propostas pedagógicas que tematizassem a EREER em seus contextos de atuação. No processo de análise, mobilizamos o conceito de *consumo produtivo* (Certeau, 2012) ao compreendermos que a cultura só faz sentido em seus *usos*, pois os praticantes do cotidiano não recebem de forma passiva os bens culturais que lhes são ofertados. As maneiras peculiares de *apropriação* cultural denotam as *artes de fazer* docente, que expressaram formas autorais de operar em seus cotidianos com os conhecimentos mediados pela formação continuada.

Pressupostos teórico-metodológicos

Ao encontro da perspectiva formativa que concebe a professora como protagonista em seu processo de formação, produtora de conhecimento e autora em suas *artes de fazer* a EREER na Educação Infantil, o referencial teórico-metodológico adotado foi o da Pesquisa-Ação Colaborativa, a qual articula, de forma indissociável, a formação de professores e a produção de conhecimentos.

O conceito de Pesquisa-Ação compõe um vasto mosaico de abordagens teórico-metodológicas, nas quais a pesquisa e a ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática social (Franco, 2005). Embora o objetivo de modificar determinada realidade seja complexo e desafiador, o intuito desta pesquisa é discutir e visibilizar possibilidades concretas de atuação pedagógica para o enfrentamento do racismo, construídas nas relações com os praticantes em processo formativo, com foco nas demandas que emergem de seus cotidianos escolares.

Nas pesquisas em Educação, métodos colaborativos têm como pressuposto que as professoras e os pesquisadores produzam saberes de forma compartilhada e que promovam desenvolvimento pessoal e profissional. É uma atividade de coprodução de conhecimentos e de formação em que os pares colaboram entre si, portanto,

a pesquisa-ação colaborativa se diferencia de outras, sobretudo pela valorização das atividades de colaboração e reflexão crítica, visto que os pares, calcados em decisões e análises construídas por meio de negociações coletivas, tornam-se coparceiros, consuários, coautores de processos investigativos, delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada (Ibiapina, 2008, p. 26).

A mobilização da Pesquisa-Ação Colaborativa possibilitou articular a formação continuada como um processo horizontalizado e recíproco entre formadores e formandos e as professoras como sujeitos de saber. Ancorados no conceito de *consumo produtivo*, verificamos que as docentes ressignificam os conhecimentos mediados pelos gestores da formação e os empregam em suas *artes de fazer* a EREER na prática cotidiana. No estabelecimento do diálogo e na parceria com os representantes da universidade, as professoras em formação continuada foram instigadas a sistematizar as suas *artes de fazer* em forma de textos, tornando a escrita reflexiva sobre a própria prática pedagógica o eixo articulador do processo formativo.

A atividade escrita sobre a transposição didática de obras literárias de matrizes africanas e afro-brasileiras e os textos reflexivos produzidos pelas professoras, que foram publicados em forma de livro, constituem as fontes dos dados documentais analisados neste artigo. Para a análise documental, recorreremos à Bloch (2001), na compreensão de que tudo o que o homem toca, escreve, fabrica e diz pode se constituir como documento, uma vez que traz informações sobre ele próprio. Por mais claros que se apresentem os textos dos documentos, eles só *falam* se soubermos interrogá-los, portanto, cabe ao pesquisador fazer as suas *fontes falarem* (Bloch, 2001).

Os textos escritos foram postados e acessados na Plataforma VixEduca, Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA), criado e operado pela Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação da Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Vitória/ES. Essa ferramenta foi utilizada durante o processo de formação continuada e, para além de se configurar como alternativa à pandemia do Coronavírus, constituiu-se em um espaço potente de formação quando associado ao formato presencial. Na atividade apresentada a seguir (Figura 1), as docentes escolheram uma das obras sugeridas e propuseram, dentro da

especificidade da sua área de atuação, de que forma trechos ou imagens do livro poderiam ser trabalhados na EREER com as crianças em seus cotidianos educacionais:

Figura 1 – Atividade realizada pelas professoras.



Fonte: Plataforma VixEduca, 2021.

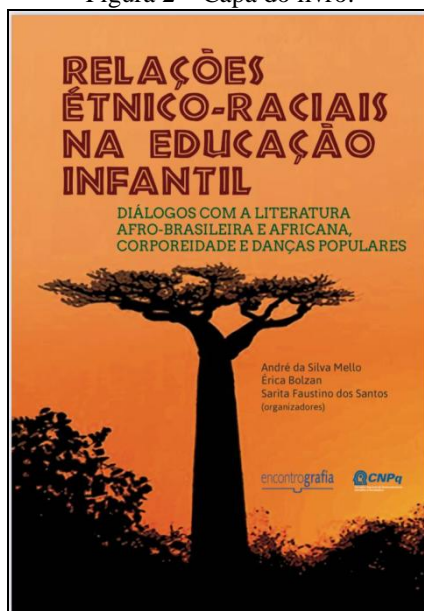
Os textos reflexivos foram elaborados pelas professoras tendo como referência conhecimentos, discussões e materiais mobilizados nos encontros formativos, em estreita relação com os seus cotidianos. As situações vivenciadas nas mediações com as crianças eram compartilhadas nos encontros coletivos e as reflexões, como o exercício de troca e de aprender *com* o outro, retornavam para a prática de maneira ressignificada, caracterizando-se como uma rede colaborativa. Nesse sentido, Ibiapina (2008) ressalta que a condução de pesquisas colaborativas inclui como elementos essenciais a coprodução de conhecimentos, a investigação como estratégia de formação, o desenvolvimento profissional e a mudança das práticas educativas.

Em investigação realizada por Almeida (2023), revelou-se que docentes da Educação Infantil de Vitória/ES reivindicam formações continuadas sobre a EREER e que promovam condições concretas de sistematizar o *como* fazer. Nessa perspectiva, os textos produzidos pelas professoras apresentam projetos que foram efetivados e outros que foram delineados em seus planejamentos para o ano de 2022. As próprias cursistas reforçaram esse argumento quando expressaram o seguinte: “as formações nos ajudam a modificar um pouco a visão e o receio de trabalhar questões da cultura africana... Da parte pedagógica, houve apoio, mas ainda faltam mais subsídios do *como* fazer” (Texto reflexivo, Bianca).

A escrita, eixo articulador do processo formativo, foi produzida pelas professoras em colaboração com os membros da equipe formadora, os quais exerceram a função de tutoria. Para isso, organizamos cronogramas de encontros individualizados para esboçar e encaminhar a organização textual. Desse modo, a partir das inúmeras conversas entre escritas, trocas de mensagens e reflexões é que foi produzido o livro *Relações étnico-raciais na Educação*

Infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares (Mello, Bolzan & Santos, 2022), no qual as professoras são autoras dos capítulos. Além dos exemplares impressos, esse material, de características didático-pedagógicas, pode ser acessado gratuitamente no formato de *e-book* (Figura 2).

Figura 2 – Capa do livro.



Fonte: <https://encontrografia.com/>.

São participantes da pesquisa 29 docentes, sendo dois homens e 27 mulheres. Por isso optou-se pela flexão do gênero feminino na escrita deste artigo para se referir aos docentes: professoras. As professoras participantes possuem formações em Pedagogia, Educação Física, Música e Artes Visuais. A realização deste estudo foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo (Parecer nº 4.372.283).

Analisaremos os possíveis impactos da formação continuada na prática docente. Ressaltamos que não se trata de uma relação de causa e efeito, mas de identificar e de considerar o *consumo produtivo* dos conhecimentos mobilizados durante o curso e como eles foram transpostos para a mediação pedagógica que considerou a EREER. Ao considerarmos que toda Pesquisa-Ação pressupõe uma transformação social e que os profissionais da Educação Infantil de Vitória/ES reivindicam formações continuadas que os habilitem a trabalhar com a EREER, o foco de nossas análises incidiu sobre as formas como as professoras

mobilizaram os conhecimentos mediados na formação continuada em seus cotidianos de atuação.

As artes de fazer docente

Ao realizarmos a análise temática dos documentos, organizamos os dados em duas categorias, de acordo com os princípios que nortearam as reflexões na formação: 1) uso de diferentes linguagens nas *artes de fazer* a EREER; e 2) protagonismo infantil. Em consonância com os temas abordados na formação, os textos reflexivos utilizaram majoritariamente as danças populares e a literatura africana e afro-brasileira, configurando-se como os principais elementos mediadores pelos quais as *artes de fazer* das professoras se manifestaram. As análises, para além de refletir sobre *o que* as educadoras tematizaram, dão visibilidade ao modo *como* elas desenvolveram suas práticas pedagógicas ou ao *como* sistematizaram possibilidades de mediação com vistas a contemplar a EREER.

Uso de diferentes linguagens nas artes de fazer a EREER

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEI) assinalam que o currículo da Educação Infantil deve proporcionar experiências que favoreçam a imersão das crianças nas “diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (Brasil, 2010, p. 25). Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além das múltiplas linguagens, reafirma-se a necessidade de um currículo que desenvolva práticas pedagógicas pautadas nos campos de experiências (Brasil, 2016).

Segundo Mello et al. (2016), quando comparada aos documentos que a precederam, a BNCC apresenta avanços em relação à organização didática e curricular da Educação Infantil de maneira integrada e articulada entre as diversas áreas do conhecimento, muito embora o documento tenha sido alvo de críticas quanto à definição dos objetivos de aprendizagem, que inibem a autonomia docente e infantil.

Barbosa, Richter e Delgado (2015) propõem pensar uma escola da infância que possa responsabilizar-se por organizar a vida coletiva em um *mundo comum*, a ser constituído no encontro e nas relações geracionais e intergeracionais. Assim, a experiência educativa é um modo de aprender a estar em diferentes espaços no *mundo comum* como modo de aprender sua realidade e existência. A escola da infância é um espaço público, no qual é possível

começar a construir a interação e a solidariedade, o respeito pela diversidade e pelos princípios democráticos e, segundo Barbosa, Richter e Delgado (2015, p. 100),

É a garantia do acesso tanto ao direito à educação, desde o berçário, quanto ao direito a viver os tempos da infância; é nela que adultos podem responder à demanda dos bebês e das crianças pequenas por uma experiência educativa comprometida com o viver juntos no mesmo mundo. O comum como produção de vida, de intersubjetividade.

Diante das necessidades da criança de se relacionar, de ser, de existir e de conhecer o mundo, o currículo da Educação Infantil se organiza de maneira diferenciada das demais etapas da Educação Básica, que convencionalmente estão estruturadas de forma disciplinar, geralmente havendo muito pouco ou nada de diálogo entre os campos do saber. A dinâmica curricular na Educação Infantil pressupõe a articulação de múltiplas linguagens (musical, corporal, artística, oral, escrita, visual, cartográfica, sensorial), de áreas de conhecimento e de docentes com formações diversas.

Entretanto, historicamente, os elementos que compõem a cultura popular não foram igualmente reconhecidos como conhecimento digno de pertencer ao âmbito do currículo da educação escolarizada (Zandomínegue & Mello, 2014). A ideia de que os conhecimentos transmitidos pela escola são legítimos pode ser uma estratégia de poder que visa valorizar um tipo de saber, considerado oficial, e, conseqüentemente, outros conhecimentos, como as culturas populares e infantis, são desqualificados (Barbosa, Richter & Delgado, 2015).

Bolzan, Martins e Mello (2022) identificaram que as danças populares são apropriadas de maneira *tática* por professoras como forma de promover a EREER na Educação Infantil. Por outro lado, as docentes ponderaram que há uma resistência das famílias em aceitar danças que tenham relação com outras culturas que não sejam eurocentradas ou norte-americanizadas, sobretudo, as africanas e afro-brasileiras. Nesse sentido, a legitimação das manifestações da cultura popular perpassa pelo abandono de comportamentos e de pensamentos racistas e pela efetivação de práticas educativas que valorizem a diversidade étnico-racial que nos constitui.

Na análise dos documentos, identificamos que a literatura foi utilizada pelas professoras para inserir as crianças no conhecimento sobre a história e a cultura africana, nas suas relações com as danças. A partir do livro *Jongo*, de Sônia Rosa com ilustrações de Rosinha Campos, as docentes contextualizaram as tensões na construção das relações raciais e o protagonismo da população negra na construção dessa manifestação cultural, como podemos identificar nos excertos a seguir:

Para realizar a contextualização, primeiramente contar a história do povo africano que veio para o Brasil para ser escravizado, deixando claro para as crianças a forma com que esses negros eram tratados pelos brancos. Depois, realizar uma leitura de imagens com as crianças sobre o Jongo e o Congo: seus instrumentos, roupas, adereços, máscaras, rodas (VixEduca, Rafaela).

Com este livro, é possível fazer um trabalho de resgate cultural, apresentado às crianças instrumentos originários de África e que fazem parte da nossa cultura brasileira, bem como as músicas (VixEduca, Geane).

Segundo Araújo e Silva (2012), embora durante muito tempo a literatura infantil tenha sido tomada por imagens e discursos cúmplices do racismo, na virada do século XX surgiram tentativas de explicitá-lo ou de denunciá-lo por meio de personagens, temas, narrativas, contextos, ambientes relacionados com a promoção da igualdade racial e com a valorização da população africana. Fazer uso de literaturas comprometidas com a questão racial é fundamental para promover a EREER, pois o contato das crianças com narrativas, discursos e imagens presentes na materialidade dos livros contribui para a construção de suas subjetividades, das representações e das compreensões sobre a diversidade e para a importância da cultura africana e afro-brasileira na formação da identidade cultural brasileira e, entre outros aspectos, permitirá uma educação que não perpetue o paradigma de dominação e de opressão definido pelo pertencimento racial.

Associado à literatura, as docentes incluíram o teatro, possibilitando aos educandos se tornarem personagens das histórias. Com o livro *Crianças de Axé*, escrito e ilustrado por crianças sob coordenação de Zilda Souza e Anna Luisa Oliveira, a professora Marina propõe, além da brincadeira de faz-de-conta, a dramatização da história:

em *O banho mágico* poderíamos buscar folhas de árvores nos arredores da escola para tomar o banho e assim ficarmos invisíveis como os Ibejis, afinal qual criança não gosta de brincar que tem um super poder... Na História *O encontro com os Orixás* é possível ampliar um pouco desse conhecimento das características dos Orixás, permitindo que se faça uma dramatização onde cada criança fica responsável por responder, conforme o Orixá faz no livro (VixEduca, Marina).

De acordo com Pereira (2014, p. 2), “por meio das explorações dramáticas a criança também constrói conhecimentos, assim como transfere para o universo ficcional os desejos, sentimentos e contradições existentes no seu universo interior”. Em investigação realizada na produção da pós-graduação em Educação Física, Franco, Zandomínegue e Mello (2022) identificaram que, apesar de reconhecidos pelas professoras como linguagens essenciais,

evidencia-se uma abordagem periférica para a contação de história e o teatro na maioria dos trabalhos analisados, com pouca discussão em relação ao trato metodológico e à visibilidade das produções infantis nas ações pedagógicas. Observou-se também a predominância desses conhecimentos apenas como meio para desenvolver ações pedagógicas. Nesse sentido, os autores alertam para a importância de seus usos como objetos de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos pelas crianças, para ampliação do seu capital cultural e superação do caráter funcionalista dessas e de outras linguagens.

No trabalho com a capoeira, a professora Marina utilizou a música *Arte das paneleiras* (Figura 3), do Mestre Joergues Nery, articulando o conteúdo que estava sendo trabalhado em sala de aula com a cultura local onde a instituição está inserida:

Figura 3 – Recorte do texto do livro.

Pra torta capixaba pegar o tempero / É na panela de barro (coro) / E a moqueca sair com gosto maneiro / É na panela de barro / E o siri desfiado que vem de São Pedro / É na panela de barro / Camarão lameirão no pirão tá no meio / É na panela de barro / O artesanato é de fino trato / Barro especial pra preparar / Manusear com mão de fada / Sem muita pressa pra moldar / Depois de pronta salpicar / Com água do mangue vermelho / Levá-la ao fogo ao ar livre / Pergunto a você, me responda ligeiro. / Pimenta, cebola, coentro e salseiro / É na panela de barro / E a moqueca sair com gosto maneiro / É na panela de barro / E o siri desfiado que vem de São Pedro / É na panela de barro / Camarão lameirão no pirão tá no meio / É na panela de barro (Arte das paneleiras – Mestre Joergues Nery).

Fonte: Mello, Bolzan e Santos (2022, p. 118).

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória (Vitória, 2020), os diferentes espaços da escola, os seus arredores e a cidade são lócus de aprendizagens. Considerar o território como espaço educativo sugere reconhecer a identidade e o pertencimento cultural das crianças na relação com o entorno, com a comunidade, com a cidade e com a família, seus sujeitos, seus saberes, seus locais de convivência e de trocas culturais. Nesse contexto, o território não é apenas o espaço físico, mas é compreendido como lugar praticado e transformado pelas pessoas, no qual os indivíduos interagem e desenvolvem o sentimento de pertencimento.

Na perspectiva de uma educação que considere as várias dimensões da vida, as crianças puderam relacionar as culturas africanas e brasileiras por meio da culinária. No projeto interdisciplinar desenvolvido pelas professoras Rogéria (Artes) e Michelle (Educação Física), foram contemplados os alimentos de origem africana e afro-brasileira, como o quiabo, a

mandioca, o fubá, o cuscuz, a canjiquinha, a banana e a melancia, oferecidos no cardápio para as crianças. A professora Bianca também incluiu as comidas típicas em seu projeto com o livro *O Pequeno Príncipe Preto* e produziu, com a participação das crianças, a receita da cocada, que é um doce comum no continente africano e que foi incorporado à culinária brasileira.

De acordo com Buss-Simão e Rocha (2007, p. 194), “os processos de apropriação e produção cultural, através dos quais as crianças participam da vida social nas instituições educacionais ou fora delas, também se dão sobre sua dimensão corporal”. A corporeidade foi valorizada nas *artes de fazer* quando as professoras trouxeram movimentos característicos das danças, com utilização de vídeos para que as crianças conhecessem e experimentassem os passos, como podemos observar nos fragmentos a seguir:

Após essa primeira contextualização, reproduzir vídeos de roda de Jongo e Congo e também músicas para que as crianças conheçam as letras e as movimentações características das danças (VixEduca, Rafaela).

Movimentos: Amassa café (a base da dança), umbigada (aproximação entre os dançantes com o meio do corpo, sem que o resto vá à mesma direção), giro, saudação com os braços para o alto e *pisadinha* (Texto reflexivo, Marina).

Segundo Charlot (2000), todo saber é uma relação com o objeto do saber, mediado pela experiência individual e coletiva, ou seja, é decorrente da relação que o indivíduo estabelece com o mundo e com os outros. Das relações entre o sujeito e os objetos do saber resultam as aprendizagens, que podem se apresentar em diferentes figuras do aprender. Na aprendizagem por meio da linguagem corporal, as crianças aprendem pela figura *imbricação do eu*, a qual se manifesta pelo domínio de uma atividade que se inscreve no corpo, sendo este o lugar de apropriação do mundo (Charlot, 2000). É por meio de seus corpos em movimento que as crianças interagem com os outros, consigo mesma e com o seu meio, constroem conhecimentos e afirmam as suas identidades, internalizam e produzem cultura. Dessa maneira, as ações motoras configuram uma parte privilegiada da experiência infantil (Mello et al., 2018).

Embora menos recorrentes, percebemos a linguagem cartográfica e matemática tematizada nos textos. A cartografia está contemplada na utilização de mapas para localizar e contextualizar os continentes e a diáspora dos povos africanos, a qual resultou na formação da

cultura afro-brasileira e de muitas danças populares. A linguagem matemática surgiu a partir da vivência da brincadeira da amarelinha africana, como podemos observar a diante:

Para contribuir com o desenvolvimento do conteúdo, penso ser interessante mostrar o mapa para que as crianças possam localizar África e Brasil, os países de onde vieram os negros que foram escravizados e em qual cidade brasileira essa dança se desenvolveu (VixEduca, Fernanda).

Matemática – Explorar as quantidades e as formas surgidas pela construção da amarelinha africana (Texto reflexivo, Marina).

A relevância dessas linguagens se dá, pois desde muito pequenas, as crianças demonstram curiosidade sobre o mundo físico e o mundo sociocultural e, nessas experiências, deparam-se com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, quantidades, dimensões, medidas, pesos, comprimentos, distâncias, formas geométricas, numerais *etc.*). Portanto, a Educação Infantil deve promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e buscar respostas às suas indagações (Brasil, 2018), pois,

Experienciar é compreender algo, não melhor, mas diferentemente do modo como esse algo era antes compreendido. Por isso, tornar singular uma experiência significa que ocorreu um processo particular de compreensão, um processo de transformação no modo próprio de perceber algo, no sentido de um processo incorporado (Barbosa, Richter & Delgado, 2015, p. 102).

Nesse processo, valorizar a experiência da criança significa compreender que a cultura não é algo que se possui, mas aquilo que permanentemente fazemos e refazemos no cotidiano. Mello et al. (2015, p. 32) afirmam que “os infantis não recebem apenas uma cultura construída, mas operam transformando essa produção cultural, seja sob forma de interpretar e interagir, seja nos efeitos que nela produzem”.

Na Educação Infantil, as crianças devem participar de tempos e de espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão (BNCC, 2018). A linguagem artística esteve presente na confecção de adereços, de instrumentos e na releitura de obras de arte, valorizando a participação das crianças na produção:

Dessa forma, valendo-se de outras linguagens, realizamos uma produção artística com as crianças para a confecção de um estandarte que seria usado durante a apresentação de Congo (Texto reflexivo, Rafaela e Michelle).

Após a apresentação das obras de arte Banda de Congo na Casa da Memória e Congo, ambas da artista Angela Gomes, fazendo um paralelo com a história contada sobre o tema, conversamos sobre como seria uma obra de arte representando o Congo atualmente. Algumas pontuações foram levantadas pelas crianças acerca das diferenças das obras de arte com a atualidade: as ruas asfaltadas, as casas, as poucas árvores. Com as observações dos pequenos, escolhemos juntos qual obra seria selecionada para fazermos a releitura. Na produção, os educandos representaram com desenhos as características apontadas para traduzir uma roda de Congo na atualidade e na região onde moram (Texto reflexivo, Rafaela e Michelle).

Na articulação de diferentes linguagens, foi possível estabelecer redes de parceria com outros profissionais que atuam na instituição. Nas ações relatadas pelas professoras, estiveram envolvidos docentes das áreas de Educação Física, Arte e Pedagogia, na construção de brinquedos e na confecção de adereços, na releitura das obras de arte e na produção de murais, como podemos observar a seguir:

A sequência da brincadeira após estarem dentro do navio era se dirigir para o Brasil. Assim, construímos o navio Palermo, em que cada um criou o seu. Eu e o professor de Arte juntamos nossas turmas. Eu contei a história e ele ensinou a fazer os barquinhos de papel ... as crianças e a professora de Arte confeccionaram máscaras com diversos tipos de colagens. Cada uma produziu a sua com as cores e os materiais escolhidos por elas (Texto reflexivo, Rafaela e Michele).

Nesse contexto, destacamos o projeto interdisciplinar entre Artes e Educação Física, realizado pelas professoras Rogéria e Michelle. Com o livro *O Pequeno Príncipe Preto*, de Rodrigo França e com ilustrações de Juliana Pereira, as professoras abordaram aspectos da corporeidade nas aulas de Educação Física por meio das experiências com um jogo típico da África do Sul chamado Mamba, nome que faz referência a uma cobra típica do país. As crianças experimentaram brincadeiras de trenzinho, fazendo uma fila como se fosse uma cobra. Para representar esse animal, as educadoras decoraram flutuantes de piscina (macarrões) para as crianças passarem por baixo e dançarem juntas com músicas que lembravam movimentos de cobra. As danças, como o *reggae*, o *funk*, o *jazz*, a capoeira e o maculelê foram tematizados quando adentraram o *Planeta Terra*, mencionado no livro. Nas aulas de Artes, as crianças conheceram a obra *Operários*, de Tarsila do Amaral, e produziram um autorretrato utilizando lápis e giz de diferentes tons de pele. Ao ver a pintura e os lápis de vários tons, uma criança do Grupo 6 observou que, na sala, cada um tinha uma cor diferente,

o que possibilitou uma profícua conversa sobre as cores e as características físicas que nos constituem, momento em que as crianças foram se identificando como parte dessa diversidade étnico-racial.

Nas *artes de fazer*, a diversidade de linguagens foi utilizada como estratégia metodológica para ampliar o trabalho com as danças populares ao longo do ano letivo, superando o uso estereotipado e superficial dessas manifestações nas escolas, pois muitas vezes as danças aparecem apenas nas datas comemorativas, em forma de apresentações coreografadas, que não representam as criações infantis. Nessa direção, as professoras ressaltam:

a importância da utilização de várias linguagens e estratégias metodológicas para o trabalho com uma única dança popular. Essa metodologia fez com que as crianças ficassem mais envolvidas com a dança em questão, já que elas demonstraram bastante interesse durante várias aulas na mesma manifestação cultural (Texto reflexivo, Rafaela e Michelle).

De modo geral, é importante destacar o papel da brincadeira na mediação com diferentes linguagens mobilizadas pelas professoras, pois a criação da situação lúdica possibilita a aproximação do adulto com a criança, despertando o interesse, a produção de sentidos e a melhor compreensão do conhecimento que se pretende colocar em experimentação. Além de ser um direito, concordamos com Nunes (2013, p. 33) que, “na relação com as crianças, o brincar é uma linguagem que atravessa todas as suas demandas” e possibilitou a elas o *brincar de* dançar, de dramatizar, de cantar, de produzir e experienciar as culturas e as histórias africanas e afro-brasileiras.

No enfoque da EREER, as professoras utilizaram principalmente as linguagens literária, teatral, musical, corporal, cartográfica, matemática e artística. Para isso, tematizaram as danças populares como objeto de conhecimento ao sistematizarem ações pedagógicas que consideraram as histórias sobre as suas origens, os seus instrumentos, as suas músicas, os seus passos característicos e os seus adereços. As docentes também estabeleceram parcerias, envolvendo profissionais com formações em distintas áreas de conhecimento. A mobilização de diferentes linguagens ampliou e aprofundou a abordagem da EREER, o que permitiu que a temática fosse trabalhada por diversas aulas e contribuiu para desconstruir o viés superficial e caricato dado às danças populares. Na próxima seção, discutiremos a concepção de *infâncias* que confere às crianças o protagonismo em suas experiências de vida e de aprendizagens com a EREER.

Protagonismo infantil

Historicamente, a Educação Infantil tem operado com uma concepção de infância homogênea, caracterizada pela imaturidade e pela falta em relação ao adulto, ou seja, por sua incompletude. Entretanto, a infância é uma categoria social, do tipo geracional, que se apresenta como pauta multidisciplinar (Sarmiento, 2005). Essa variedade de enfoques supõe a superação do determinismo biológico, sugere percebê-la como fato social que, por refletir variações da cultura humana, é heterogênea e que não há uma infância, mas *infâncias*, no plural (Faria & Finco, 2014). Partilhamos de uma concepção de infância que “reconhece e valoriza as agências das crianças, considerando-as como atores sociais ativos em seus processos de socialização e desenvolvimento. Essa visão está assentada, em grande parte, nos pressupostos preconizados pela Sociologia da Infância” (Mello et al., 2020, p. 329).

Em suas *artes de fazer* a ERER, as docentes consideraram as crianças como agentes ativos nas experiências propostas, dando ouvidos ao que elas tinham a dizer, afastando-se de intervenções adultocentradas. Na intenção de superar a perspectiva de que as crianças são apenas repetidoras e reprodutoras da cultura, Corsaro (2009) denomina como *reprodução interpretativa* as práticas inventivas e inovadoras das crianças, que são capazes de produzir outras leituras dos contextos em que estão inseridas. A *reprodução interpretativa*, como ação criativa e autoral, ocorre no plano que Corsaro (2009, p. 32) chama de cultura de pares, que é “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. Nos textos, identificamos como elas ressignificaram o conhecimento a partir de seus próprios interesses, como podemos notar no relato a seguir:

O professor de Arte colocou a música Minha Sereia, da banda Casaca, e disse às crianças que era a música do Congo para a gente dançar. Elas começaram a dançar, deram as mãos fazendo um círculo e começaram a rodar. Quando a professora de Educação Física perguntou às crianças o que estavam fazendo, elas disseram que estavam brincando. O que inicialmente era dança foi transformado em brincadeira (Texto reflexivo, Fernanda).

Observamos como as opiniões e as relações estabelecidas pelas crianças foram consideradas e valorizadas na mediação com as danças populares quando a professora Fernanda contextualizou a origem do Congo, uma manifestação popular capixaba, que teria iniciado com a chegada de navios vindos de África para a costa brasileira:

É importante apontar que a confecção do barquinho foi planejada após a manifestação de uma criança. Ela disse que também precisaríamos de um barco ao ver as últimas cenas do vídeo. A professora disse a ela que não tínhamos barco e a menina disse que teríamos que fazer. A professora concordou. As crianças contribuíram o tempo todo com as aulas e foram valorizadas (Texto reflexivo, Fernanda).

Ao vermos o mapa, a Mariana fez um comentário muito interessante: Ô tia, meu pai me falou que, quando o sol vai embora daqui, ele tá indo pra outra cidade. A partir desse comentário surpreendente, fizemos uma pausa no nosso assunto para explorarmos essa informação que a menina expôs. Coincidiu que, atrás do mapa, havia uma imagem da Terra e do Sol juntos representando a rotação e a translação. Expliquei para elas sobre o movimento de rotação da Terra (Texto reflexivo, Fernanda).

Situações como essas exigem que o adulto tenha sensibilidade e esteja aberto a acolher os desejos e as ideias das crianças. Essa postura altera a dinâmica da aula e possibilita a ampliação para conhecimentos outros, previamente não planejados. Nessa perspectiva, incide a proposição de um currículo por campos de experiência, o qual consiste em centralizar, no projeto educativo da Educação Infantil, “as ações, as falas, os saberes e os fazeres das crianças que, interpretados e significados pelos/as professores/as de Educação Infantil, podem ser traduzidos em novas situações educativas” (Santos, 2018, p. 6).

Posturas dialógicas pressupõem relações democráticas e não hierarquizadas e incluem considerar as crianças em seus mundos de vida, como praticantes de saber, que não apenas reproduzem a cultura, mas participam da sua construção por meio do *consumo produtivo* que dela fazem. As crianças interpretam e analisam a realidade e, portanto, suas falas, expressões e opiniões devem ser levadas em conta. Segundo Kohan (2019, p. 231), a educação vem “da relação dialógica estabelecida entre educadores e educandos, com base em uma leitura compartilhada do mundo”. Em suas *artes de fazer*, a professora Marina contou uma história sobre a chegada de africanos e africanas no Brasil e destacou que as crianças

fizeram questionamentos sobre a viagem de navio, sobre as condições de se estar acorrentado e sobre pessoas escravizadas não receberem dinheiro. Nesse momento da roda de conversa, questionei se as famílias trabalham, se ganham dinheiro e o que elas fazem com o dinheiro. As respostas variaram desde minha mãe compra miojo até meus pais vão me dar um *tablet* (Texto reflexivo, Marina).

A maneira como Marina conduziu a mediação respeitou, nos dizeres de Paulo Freire, o *direito à pergunta*. Não raro, taxamos as crianças de tagarelas, curiosas demais, que perguntam demais, sem considerar a importância da pergunta e da resposta na formação humana (Kohan, 2019). Kohan (2019, p. 231) acrescenta que, em uma educação

problematizadora, “o conhecimento que importa não é nem o do educador nem o do educando, mas o que é recriado entre um e outro através de um engajamento dialético de todos em sua leitura comum do mundo”. Podemos identificar essa leitura de mundo por meio das relações que as crianças estabelecem entre o que é apresentado a elas e o conhecimento que elas já possuem, como podemos observar no fragmento a seguir:

Muitas crianças, ao verem os rostos do povo africano, diziam: parece uma prima minha, parece meu tio, demonstrando assim um reconhecimento dos traços faciais africanos em familiares. Durante a prática das propostas do livro *Ndule Ndule* em sala de aula, foi utilizada uma trilha sonora com instrumentos de origem africana, como marimbas, djembes, kalimba *etc.* A primeira associação que elas fizeram foi com o filme *O Rei Leão*. A maioria delas dizia: tio, parece música do filme *O Rei Leão*. Essa familiaridade com a sonoridade gerou uma boa aceitação por parte delas. Após o primeiro momento de escuta, foi apresentado um xilofone de madeira – nossa! Parece uma marimba, só que menor, comentou um dos pequenos (Texto reflexivo, Erika e João).

Pensar práticas pedagógicas pautadas no protagonismo infantil implica “desnaturalizar o olhar sobre as crianças que só enxerga nelas fragilidades e ausências e começar a perceber as potencialidades e possibilidades que elas apresentam para os seus processos de educação, socialização e desenvolvimento” (Mello et al., 2020, p. 332). Na direção de conceber a criança como protagonista no processo de ensino-aprendizagem, nas *artes de fazer* priorizou-se momentos de movimentação espontânea e criativa das crianças, a partir de estímulos com auxílio de músicas, instrumentos e materiais diversos, com foco na experiência, como podemos observar nos excertos a seguir:

Uma proposta de experiência que leve as crianças a conhecer e vivenciar o ritmo, o sentir, o requebrar do batuque na roda, do movimento e da produção do conhecimento do Jongo (VixEduca, Ignez).

Possibilitar que as crianças participem da roda de capoeira, com sua linguagem corporal e suas significações. Momento de alegria, interação, troca de experiências (VixEduca, Jailza).

Castro e Kunz (2015) sugerem o *fazer experiência* como possibilidade de valorização do *se-movimentar* (Kunz, 2000) da criança em uma relação dialógica entre *ser* e *mundo*. Essa concepção objetiva superar a visão do movimento em si, separado de quem o realiza, e defende que a busca da compreensão do fenômeno do movimento humano é justamente o *ser humano* que se movimenta, que, nesse caso, é o *ser-criança-que-se-movimenta*. O conceito de experiência como espaço-tempo de fruição possibilita ressignificar o movimento para além da

repetição e da reprodução. Segundo Bondía (2002, p. 24), a experiência como aquilo que nos passa, nos acontece e nos toca

requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Com o objetivo de ressignificar o uso das danças populares em apresentações na Educação Infantil, as professoras subvertem essa lógica ao incorporarem, nas produções coreográficas, elementos e passos trazidos pelas próprias crianças. Nesse caso, a apresentação deixa de ser alegórica para se caracterizar como momento de culminância do trabalho realizado durante as mediações pedagógicas, sem preocupação com uma sequência rígida, conforme apontado nos textos:

Vale ressaltar que a apresentação não foi estigmatizada em passos coreografados. As crianças tinham liberdade para dançar e expressar seus movimentos construídos durante as aulas (Texto reflexivo, Rafaela e Michelle).

Na última cena da história, ocorre a festa em agradecimento por estarem salvos do naufrágio. Essa festa representa o Congo com dança, música e instrumentos. Levamos um tambor para que as crianças pudessem experimentar os passos da dança ao som dele. É importante salientar que, quando colocamos a dança como conteúdo, não nos referimos apenas à repetição mecânica de passos característicos dela, mas sim a uma experimentação de possibilidades (Texto reflexivo, Fernanda).

Para Certeau (1985), as práticas cotidianas possuem duas dimensões indissociáveis: a ética e a estética. Trazendo para o contexto em foco, a primeira diz respeito à necessidade histórica de existir – por mais engessada que seja a rotina escolar, as professoras agirão de modo a atender aos seus interesses. Já a dimensão estética se refere ao modo criativo como as professoras operaram para que seus desejos e necessidades fossem alcançados. Ainda de acordo com Certeau (1985), os praticantes do cotidiano não consomem passivamente os bens culturais que lhes são ofertados, pois há uma *estética da recepção*, pela qual imprimem as suas marcas identitárias nesses bens.

A concepção de infância compartilhada na formação influenciou no trato didático-pedagógico dado às danças populares e à literatura na EREER, pois, ao considerarem a criança como produtora de cultura, as professoras adotaram uma postura horizontalizada e

promoveram espaços-tempos que, por meio das experiências, favoreceram o protagonismo e as agências dos educandos em suas aprendizagens.

Considerações finais

Nas *artes de fazer*, observamos que as professoras utilizaram a literatura e as danças populares como elementos centrais na EREER, mediadas pelas diferentes linguagens que compõem a Educação Infantil e pautadas na concepção de infância que entende a criança como protagonista na cena educativa. Como consumidoras culturais, as professoras inventaram o cotidiano com “mil maneiras de caça não autorizada” (Certeau, 2012, p. 38) ao fabricarem variadas maneiras de fazer, de acordo com seus interesses e *apropriando-se*, às suas maneiras, dos pressupostos compartilhados no processo de formação continuada.

Contribuir com a formação de profissionais para a EREER pressupõe o esforço de confrontar e de revisitar as próprias práticas, que, por muitas vezes, foram reprodutoras de racismos e de preconceitos, e assim modificar não só as ações pedagógicas, mas também o próprio posicionamento ético e político diante da necessidade de romper com as estruturas opressivas – “eis seu caráter revelador, evidenciador: a educação nos permite ver o que não vemos” (Kohan, 2019, p. 158).

A Educação como processo democrático pressiona as instituições de Educação Infantil a oferecerem experiências que possibilitem às crianças uma formação *na e para* a diversidade, que reconheça as diferenças como dimensões que nos constituem. Nesse processo, professores e professoras possuem papel central e para isso necessitam de espaços-tempos de formação que valorizem esses pressupostos e, sobretudo, possibilitem sistematizar coletivamente o *como fazer*.

Referências

Almeida, S. L. (2019). *Racismo Estrutural*. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen.

Almeida, P. R. (2023). *As relações étnico-raciais nas aulas de Educação Física em instituições públicas de Educação Infantil de Vitória* (Relatório de Iniciação Científica). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

Araújo, D. O. C., Silva, & P. V. B. (2012). Diversidade Étnico-Racial e a produção literária infantil: análise de resultados. In Bento, M. A. S. (Org.). *Educação Infantil, igualdade racial*

e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais (pp. 194-220). São Paulo, SP: CEERT.

Barbosa, M. C. S., Richter, S. R. S., & Delgado, A. C. C. (2015). Educação Infantil: tempo integral ou educação integral? *Educação em Revista*, 31(4), 95-119. <https://doi.org/10.1590/0102-4698151363>

Bloch, M. (2001). *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor.

Brasil. Congresso Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília.

Brasil. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Brasil. (2016). *Base Nacional Comum Curricular*. Segunda versão revista. Brasília, DF: Ministério da Educação. Recuperado de: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, Recuperado de: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Brasil. (2003, 10 de janeiro). 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: seção 1, Brasília, DF, n. 8, p. 1.

Brasil. (2004). Conselho Nacional de Educação. Resolução. 01/2004. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>

Buss-Simão, M., & Rocha, E. A. C. (2007) Crianças, infâncias, educação e corpo. *Nuances: estudos sobre Educação*, 14(15), 185-204. <https://doi.org/10.14572/nuances.v14i15.165>

Bolzan, É., Martins, R. L. D. R., & Mello, A. S. (2022). Usos e apropriações das danças populares na Educação Infantil de Vitória/ES. *Revista Didática Sistemática*, 23(1), 152-166. <https://doi.org/10.14295/rds.v23i1.12915>

Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

Castro, F. B., Kunz, E. (2015). O fazer experiência do ser-criança: entre o estímulo e a descoberta. In Kunz, E. (Org.). *Brincar e se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança* (pp. 117-130). Ijuí, RS: Ed. Unijuí.

Certeau, M. (2012). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Certeau, M. (1985). Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In *Anais do evento Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano* (pp. 3-19). São Paulo, SP: Universidade de São Paulo.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

Corsaro, W. (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. In Muller, F., & Carvalho, A. M. A. (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro* (pp. 31-50). São Paulo: Cortez.

Faria, A. L. G., & Finco, D. (2014). Creches e pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem as diferenças. In Abramowicz, A., & Vandembroek, M. (Orgs.). *Educação infantil e diferença* (pp. 109-124). Campinas, SP: Papyrus.

Franco, M. A. S. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP*, 31(3), 485-502. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>

Franco, F. M., Zandomínegue, B. A. C., & Mello, A. S. (2022). Teatro e contação de histórias na Educação Infantil: análise da produção da pós-graduação em Educação Física. *Investigação, Sociedade e Desenvolvimento*, 11(11), 1-19. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i11.33343>

Ibiapina, I. M. L. M. (2008). *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília, DF: Líber Livro Editora.

Kohan, W. (2019). *Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica*. Belo Horizonte, MG: Vestígio. <https://doi.org/10.2307/j.ctv253f5tq>

Kunz, E. (2000). Kinein: o movimento humano como tema. *Revista Kinein*, 1(1), 1-6. Recuperado de: https://kinein.sites.ufsc.br/edicao_1.htm

Mello, A. S., Bolzan, É., & Santos, S. F. (2022). *Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil: diálogos com a literatura afro-brasileira e africana, corporeidade e danças populares*. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora. <https://doi.org/10.52695/978-65-88977-94-1>

Mello, A. S., Martins, R. L. D. R., Jorge, R. S., & Zandomínegue, B. A. C. (2018). Educação Física na Educação Infantil: do isolamento pedagógico à articulação com outras áreas do conhecimento. *Revista Knesis*, 36(3), 15-27. <https://doi.org/10.5902/2316546433846>

Mello, A. S., Zandominegue, B. A. C., Barbosa, R. F. M., Martins, R. L. D. R. M., & Santos, W. (2016). *A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e*

interfaces com a Educação Física. *Motrivivência*, 28(48), 130-149. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p130>

Mello, A. S., Zandominegue, B. A. C., Vieira, A. O., Silva, A. C., Assis, L. C., Barbosa, R. F. M., & Martins, R. L. D. R. (2015). Pesquisas com crianças na Educação Infantil: diálogos interdisciplinares para produção do conhecimento. *Motrivivência*, 27(45), 28-43. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n45p28>

Mello, A. S., Marchiori, A. F., Bolzan, É., Kippel, M. V., Rocha, M. C., & Mazzei, V. R. (2020). Por uma perspectiva pedagógica para a Educação Física com a Educação Infantil. *Revista Humanidades & Inovação*, 7(10), 326-342. Recuperado de: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2868>

Munanga, K. (2005). Apresentação. In Munanga, K. (Org.). *Superando o racismo na escola* (pp. 15-20). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

Nunes, K. R. (2013). Tecendo redes de sentidos produções nas brincadeiras com as crianças. In Rangel, I. S., Nunes, K. R., & Côco, V. *Educação infantil: redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos* (pp. 15-34). Petrópolis, RJ: De Petrus.

Pereira, D. M. (2014). Teatro na Educação Infantil: em busca de possibilidades. In *Anais do X ANPED Sul* (1-17). Florianópolis, SC.

Santos, S. V. S. (2018). Currículo da Educação Infantil – considerações a partir das experiências das crianças. *Educação em Revista*, 34, 1-32. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698188125>

Sarmento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação e Sociedade*, 26(91), 361-378. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>

Vitória. (2020). *Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória/ES*. Vitória, ES: Secretaria de Educação de Vitória.

Zandomínegue, B. A. C., & Mello, A. S. (2014). *A Cultura Popular nas aulas de Educação Física*. Curitiba, PR: Editora Appris.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 22/02/2023
Aprovado em: 22/03/2023
Publicado em: 30/05/2023

Received on February 22th, 2023
Accepted on March 22th, 2023
Published on May, 30th, 2023

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Bolzan, E., & Mello, A. S. (2023). Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: as artes de fazer docente. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 8, e15785. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15785>

ABNT

BOLZAN, E.; MELLO, A. S. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: as artes de fazer docente. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 8, e15785, 2023. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15785>