

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO BÁSICO**

Débora de Lima do Carmo

“E POR QUE TEM GENTE BRANCA NO BAILE?”:
Tensões étnico-raciais no cotidiano da educação infantil

Rio de Janeiro
2025



Débora de Lima do Carmo

“E POR QUE TEM GENTE BRANCA NO BAILE?”:
Tensões étnico-raciais no cotidiano da educação infantil

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico

Orientador (a) Professor (a) M.^a Caroline da Matta Cunha Pérez.

Rio de Janeiro
2025

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

C287 Carmo, Débora de Lima do
“E por que tem gente branca no baile?” : tensões étnico-raciais no cotidiano da educação infantil / Débora de Lima do Carmo. - Rio de Janeiro, 2025.

21 f.

Artigo Científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá)) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Caroline da Matta Cunha Pérez.

1. Relações étnico-raciais - Estudo e ensino. 2. Educação infantil - Estudo e ensino. 3. Crianças negras. 4. Branquitude. 5. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 6. Aquilombamento. I. Pérez, Caroline da Matta Cunha. II. Colégio Pedro III. IV. Título.

CDD 305.8

Débora de Lima do Carmo

“E POR QUE TEM GENTE BRANCA NO BAILE?”:
Tensões étnico-raciais no cotidiano da educação infantil

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico

Aprovado em: 14/06/2025.

Banca Examinadora:

M.^a Caroline da Matta Cunha Pérez
Colégio Pedro II

Dr.^a Silvia Barros da Silva Freire
Colégio Pedro II

M.^a Queiti Cristina Pereira da Silva
Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
2025

“E POR QUE TEM GENTE BRANCA NO BAILE?”:
Tensões étnico-raciais no cotidiano da educação infantil

Débora de Lima do Carmo

Resumo: Este artigo traz para discussão algumas cenas do cotidiano de crianças pequenas captadas durante o tempo de atuação da autora enquanto docente de educação infantil no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) do Colégio Pedro II localizado na cidade do Rio de Janeiro. As cenas destacadas apontam para as tensões étnico-raciais evidenciadas a partir da brancura como norma em contrapartida ao empretecimento da prática pedagógica no currículo da Educação Infantil da instituição. A partir de diálogos com Cavalleiro (2021), Nascimento (2019), Bento (2002), entre outros intelectuais, buscou-se alinhar as observações e vivências na relação com as crianças racializando suas manifestações tendo como marco a presença do protagonismo negro nas propostas curriculares.

Palavras-chave: educação infantil; branquitude; lei n.10.639/2003; aquilombamento; manifestação infantil.

“¿Y POR QUÉ HAY GENTE BLANCA EN EL BAILE?”:
Tensiones étnico-raciales en el día a día de la educación infantil

Débora de Lima do Carmo

Resumen: Este artículo trae a discusión algunas escenas de la vida cotidiana de niños pequeños captadas durante el tiempo de actuación de la autora como docente de educación infantil en el Centro de Referencia en Educación Infantil Realengo (CREIR) del Colegio Pedro II, ubicado en la ciudad de Río de Janeiro. Las escenas destacadas señalan las tensiones étnico-raciales evidenciadas a partir de la blancura como norma, en contraposición al ennegrecimiento de la práctica pedagógica en el currículo de la Educación Infantil de la institución. A partir de diálogos con Cavalleiro (2021), Nascimento (2019), Bento (2002), entre otros intelectuales, se buscó entrelazar las observaciones y vivencias en la relación con los niños, racializando sus manifestaciones y teniendo como eje la presencia del protagonismo negro en las propuestas curriculares.

Palabras clave: educación infantil; blanquitud; ley n.º 10.639/2003; aquilombamiento; manifestación infantil.

INTRODUÇÃO

A pergunta que dá título ao trabalho foi realizada por uma menina negra de 5 anos, estudante da educação Infantil do Colégio Pedro II em Realengo (RJ) desde os três anos. Na ocasião, ela estava retornando de um “baile black” com sua turma, crianças de 4 a 5 anos de idade, e professoras. Há um evento chamado “Kizomba, Feira de Africanidades” organizado por docentes e estudantes do ensino médio do Colégio e que acontece anualmente nas imediações do campus Realengo II. Vale mencionar que a unidade de Educação Infantil do Colégio Pedro II faz parte do Complexo de Realengo, onde também se encontram as unidades de ensino fundamental e médio. A programação da Feira é aberta à participação de estudantes e servidores de diferentes etapas da educação básica. No retorno do baile à sala de referência da turma e ao observar uma de suas professoras, branca, vestindo a camisa do evento, essa menina questionou a respeito dos detalhes da ilustração estampada. A professora explicou que a camisa reverenciava a cultura negra e a herança africana, e que a programação do evento, assim como o baile black, celebrava essa cultura. Foi então que ela perguntou: “E por que tinha gente branca no baile?” O que essa menina tão pequena já sabe é que a normalidade é a brancura (CARON; BENTO, 2002), ao mesmo tempo em que aprende a reconhecer espaços de aquilombamento (NASCIMENTO, 2019) e estranha a presença de pessoas brancas.

O que intenciono neste artigo é trazer para discussão algumas cenas do cotidiano das crianças pequenas captadas durante meu tempo de atuação enquanto docente de educação infantil no Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) do Colégio Pedro II, que apontam para as tensões étnico-raciais evidenciadas a partir da brancura como norma em contrapartida ao empretecimento da prática pedagógica no currículo da Educação Infantil. O CREIR, dentro dos mais de 180 anos de existência do Colégio Pedro II, completou 12 anos em 2024 e, até o momento, a instituição realiza o atendimento de crianças dos três aos cinco anos de idade somente no bairro de Realengo.

De acordo com a seção *CpII em números*¹ do site do Colégio, o Centro de Referência em Educação Infantil atendeu, em 2024, um total de 168 crianças, sendo 39,9% de crianças brancas; 36,9% de crianças pardas; 18,5% de crianças pretas e o restante percentual de crianças sem declaração de raça/cor e/ou amarela. Ou seja, um pouco mais da metade das crianças pequenas atendidas pela instituição são declaradas pelos seus responsáveis como negras. Cabe ainda mencionar que Realengo é um bairro periférico localizado na cidade do

¹ https://www.cp2.g12.br/proreitoria/prodi/cpii_numeros

Rio de Janeiro e que tem em sua história marcas do Brasil escravocrata e do extermínio de populações indígenas.

Pautadas na lei 10.639 de 2003, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica, as práticas pedagógicas cotidianas vividas pelas crianças nesse espaço escolar e que se pretendem antirracistas e/ou afrorreferenciadas têm sido atravessadas pelas tensões étnico-raciais advindas da comunidade escolar. No caso deste artigo, os atravessamentos dessas tensões serão analisados a partir do contexto discente, nos ditos e não ditos das crianças pequenas em suas relações no ambiente escolar a partir das minhas observações enquanto professora de educação infantil que não compactua com o mito da democracia racial (CAVALLEIRO, 2021).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) no que diz respeito à avaliação, “as instituições de educação infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2010, p.29). Atuando enquanto docente da instituição federal referida desde o ano de 2017, tenho como prática o registro sistemático das falas, observações, reflexões das crianças que compõem a turma da qual faço parte no cotidiano escolar e, a partir desse material, pretendo me debruçar sobre algumas questões étnico-raciais que emergiram nesse retorno ao registro do vivido. Cabe destacar que, no CREIR, todas as turmas, do turno da manhã e do turno da tarde, são acompanhadas por dois professores (bidocência) em cada momento da rotina das crianças, logo, muitas das observações realizadas foram compartilhadas com outros docentes, que me possibilitaram tantas outras reflexões.

Retomando um trecho do parágrafo anterior em que anuncio esse espaço escolar como um lugar que se pretende antirracista e/ou afrorreferenciado, encontro no Projeto Político Pedagógico Institucional atualizado o seguinte e único trecho que se dedica a mencionar o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial:

Na Educação Infantil, está presente o propósito de se desenvolver um trabalho no qual não se ignorem as questões etnicorraciais; para isso serão propiciadas experiências para promover-se a igualdade, nas quais as crianças possam construir a sua própria identidade com valores que respeitem a diversidade e a existência do outro. Nesse movimento, pretende-se construir uma outra história com base em ações e atitudes ressignificadas (BRASIL, 2018).

Nota-se, com um trecho curto e que pouco explicita os caminhos consistentes de reconhecimento e valorização da herança africana e afro-brasileira, que a primeira etapa da Educação Básica atendida pelo Colégio Pedro II parece ainda não levar a sério o compromisso com as crianças negras, através do debate étnico-racial, do combate ao racismo institucional e à reparação histórica do povo negro. Somado ao texto que se define enquanto

Projeto Político-Pedagógico, ou seja, naquilo que se anseia alcançar no trabalho pedagógico com os estudantes, é perceptível uma arraigada resistência docente a se responsabilizar pela efetiva execução da lei 10.639/2003. Não obstante, me recorro de falas de docentes, em sua maioria oriunda de docentes brancos, que afirmavam não ver racismo na turma em que atuavam ou que determinado conflito não tinha razão étnica ou ainda a avaliação de que aquela menina negra que quase não fala em roda “ela é só tímida”.

Ao mesmo tempo, encontro ainda nesse espaço escolar, professoras de diferentes pertencimentos étnico-raciais buscando oferecer práticas pedagógicas antirracistas, repensando a própria prática alicerçada no eurocentrismo, no movimento de se atentar para o silenciamento da história e cultura africana e afro-brasileira na formação e, que, muitas das vezes, se sentem inseguras nessa atuação, ou não sabem quais fontes são confiáveis para trazer outras narrativas. E, ao olhar para o movimento dessas professoras, olho para o meu e me reconheço nestes processos também, que estranhava, por exemplo, a pouca presença de crianças negras em determinados espaços, da relação de apego das crianças pretas às crianças brancas e loiras na construção de vínculos, entre outros fatores, e que exigiram de mim outra postura epistemológica.

Como destaca as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004):

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (p.15).

Vale destacar que por eurocentrismo se entende como “ideologia de supremacia étnico-cultural européia, hoje euronorte-americana que, a serviço do imperialismo e do neocolonialismo, nega, subestima e inferioriza todos os povos e nações que não sejam compostos de brancos e/ou de cultura européia” (TRINDADE, 1994, p.28).

Nesse sentido, me debruço sobre os registros do vivido para, em seguida, categorizá-los em temas como, a literatura negra, a construção identitária e o brincar. E a partir das categorias, as tensões étnico-raciais no cotidiano da educação infantil são analisadas em *cenar* como estratégia metodológica (KILOMBA, 2019). Através da primeira cena, apresenta-se o movimento de ampliação de acervo literário da escola de obras com protagonismo negro especificamente no projeto institucional Ciranda Literária e alguns dos efeitos produzidos pela presença desses livros na circularidade casa-escola. Na segunda cena, destaca-se uma das

práticas comuns a esta etapa da Educação Básica no que se refere à construção da própria identidade, o autorretrato, e de como tal prática vai revelando o desejo de pertencimento à norma. Como última cena, aborda-se o lugar das brincadeiras e as interações entre as crianças nesse brincar como espaço singular de manifestação das tensões étnico-raciais. E, quem sabe, através das cenas compartilhadas a partir desse artigo um dos mitos de que crianças pequenas na escola do Imperador não vivenciam tais tensões talvez possa ser repensado.

CENA 1 : O encontro com a literatura de autoria negra

Encontramos, na etapa da Educação Infantil do Colégio Pedro II, obras de literatura infantil oriundas do Programa Nacional de Livro e do Material Didático (PNLD), política pública de acesso a materiais literários para esse segmento da Educação Básica. O programa visa ao incentivo à leitura, à ampliação de acervo das bibliotecas escolares e à formação de professores. Por meio do PNLD, temos construído um acervo com variadas obras que contemplam diferentes gêneros textuais, projetos gráficos e narrativas de qualidade. Além disso, conseguimos concentrar esforços na construção de um bom acervo literário com protagonismo negro através de emenda parlamentar, em 2022. E sobre este ponto vale destacar uma diferenciação que aprendi participando do Grupo de Estudos em Literatura Infantil (2018-2021), organizado por professores do Departamento de Educação Infantil do Colégio e com participantes que incluíam também servidores da biblioteca da escola: nem toda literatura com protagonismo negro é de autoria (texto escrito e/ou texto visual) de pessoas negras e este olhar cuidadoso pode colaborar para que evitemos o contato das crianças com narrativas aviltantes. Ainda há diversos títulos infantis que reforçam os estereótipos raciais e a atenção a alguns critérios se mostram fundamentais. Participar dos debates no grupo de estudos contribuiu para que eu pudesse me aproximar de um acervo respeitoso, principalmente relacionado a obras de literatura infantil negra de autoria não negra.

A partir desse acervo, pudemos escolher os livros que desejávamos que estivessem dentre as opções para a vivência do projeto institucional do CREIR chamado “Ciranda Literária”. O projeto consiste em aproximar as crianças tanto do objeto livro quanto das mais variadas narrativas, gêneros textuais e textos, ampliando seus repertórios com boas histórias. Na prática, o projeto acontece no deslocamento semanal de um livro que vai da escola para casa. Através da escolha, que também pode acontecer pela própria criança de uma das obras, o livro é levado para casa e, neste espaço, espera-se que seja lido por um parceiro leitor, que

pode ser qualquer pessoa da família ou do convívio familiar. No retorno da obra, na semana seguinte, algumas propostas pedagógicas podem ocorrer como uma conversa a respeito de quem realizou a leitura para a criança, suas impressões e opiniões, por exemplo. Dentro desse contexto do projeto literário, destaco dois episódios vivenciados em turmas em que já atuei, com crianças entre 4 e 5 anos de idade, e que evidenciaram a potência do encontro com a literatura infantil negra.

Na ocasião da escolha do livro em que crianças iriam levar para casa, uma menina branca e loira, enquanto folheava o livro da autora Kiusam de Oliveira, “Com qual penteado eu vou?” perguntou: “Onde tem eu aqui?” Ao lado dela, estava uma menina preta que, num movimento de urgência, folheou as páginas para encontrar a ilustração que fosse imagem e semelhança da colega que reivindicava representação. Ambas tinham uma relação muito próxima, onde se observava uma submissão da criança preta em relação à criança branca em vários momentos de brincadeira. A obra consistia em um dos livros preferidos da menina preta e não demorou muito até que ela apontasse as imagens dos personagens de cabelos crespos, loiros e pele bem claras, em razão da condição genética denominada albinismo. Apontando para tais personagens disse para a colega que perguntou: “Aqui!” De imediato veio um sorriso de alívio, até que intervimos para dizer a ambas que naquele livro só havia personagens negros e, que, embora a pele clara estivesse evidenciada, isso se dava em função da ausência de pigmentação, daquilo que dá cor a pele na pessoa, conhecido como melanina.

Garantir que as obras literárias que se deslocam até a casa das crianças promovam esse encontro com a diversidade étnica, cultural e social também contribui para que esses adultos se conectem com algumas narrativas que problematizem suas certezas ou conversem com suas infâncias, por exemplo. Em vista disso, me recordo de um menino, preto, ávido pela escolha do livro “Não derrame o leite”. Organizamos as obras literárias à mesa e convidamos uma criança por vez para que pudesse fazer a escolha do livro a partir dessa disposição do acervo. Ao ser questionado a respeito de sua pronta escolha, ele respondeu: “Meu pai quer esse”. O pai deste menino não estava presente nesse momento da rotina da escola de escolha do livro, contudo, as crianças tinham uma espécie de catálogo com o acervo em imagens, que ia dentro de uma bolsa que armazenava o livro. Foi a partir do catálogo que o pai deste menino sugeriu o livro “Não derrame o leite”. Embora a obra não seja de autoria negra, a ilustração costuma chamar bastante atenção de crianças e adultos e convida a percorrer paisagens do território africano. De todo modo, o que destaco nessa cena em que a criança escolheu um livro a partir do desejo do pai, que também é negro, é o encantamento proporcionado pela obra literária com protagonismo negro. E sobre esse efeito do encontro do

adulto com uma obra de literatura infantil, Kiusam de Oliveira dialoga com o escritor, poeta e dramaturgo Luiz Silva, mais conhecido por seu pseudônimo, Cuti.

É a partir de Cuti (2010), em seu conceito de literatura negro-brasileira, que Kiusam reformula sua aposta definindo-a como a literatura negro-brasileira do encantamento. Em ‘Autocensura: “eu” negro x “tigre” do silêncio’, Cuti afirma a necessidade do autor se revelar negro enquanto estratégia política de confronto ao cânone literário brasileiro, que tem sua formação no paradigma europeu, cujos valores coloniais são os parâmetros para a referida literatura. Dizer-se negro, segundo o autor, é romper com o silêncio imposto e anunciar sua humanidade. Colocar-se como sujeito que escreve, que é autor, um intelectual, é afrontar o estereótipo da pessoa negra em sua coisificação ou animalização. Diante de sua fundamentação, compreende-se o motivo pelo qual Cuti delinea a literatura negra como negro-brasileiro, a partir de todo contexto da diáspora africana no Brasil. Além disso, o autor demarca que não basta dizer-se negro por razões fenotípicas, mas que, na criação literária, o enfrentamento ideológico apareça. E Kiusam propõe um enfrentamento ideológico pelo encantamento. Assim ela diz: “A literatura que proponho Negro-Brasileira do Encantamento está ligada às infâncias, às crianças que precisam se encantar pelos próprios corpos negros apesar de se sociabilizarem em contextos violentos e racistas (OLIVEIRA, p.10, 2020)”.

Tal afirmação de Kiusam se amplia com os estudos de Ananda Luz ao destacar que:

Outra forma de classificar as literaturas infantis de autoria negra foi apontada por Cidinha da Silva (2021), escritora e pesquisadora, em uma live realizada no canal Balada Literária: Literatura de promoção da autoestima de crianças negras, na qual referenciou a literatura que traz o debate da estética negra, a discussão sobre lacunas que precisam ser trabalhadas com crianças negras, de alguns temas que estão ausentes e precisam estar em evidência para que, de alguma forma, fortaleça a identidade dessas crianças” (FERREIRA, 2023, p.34).

Retomando a primeira cena, fica nítido que o que convocou a procura por sua própria imagem no livro “Com qual penteado eu vou?” pela menina branca é a certeza e o conforto em saber que ela é modelo de pessoa a ser encontrada em todos os espaços. Com cinco anos de idade, ela já sabe que é o modelo de humanidade. E o que a provocou foi se dar conta justamente dessa ausência. A tensão vivenciada na cena só foi possível de acontecer desse modo porque havia a presença da literatura infantil negra disponível para todas as crianças.

Ainda sobre o assunto, certa vez, uma professora compartilhou que observava que os livros infantis com protagonismo negro não eram escolhidos pelas crianças. Tal comportamento de não escolha desses livros se dava, segundo o ponto de vista dessa docente, por uma questão de gosto. A respeito de “gosto”, Cida Bento (2002) me ajuda a responder quando denuncia o pacto narcísico da branquitude, afinal Narciso (personagem da mitologia

grega) não acha bonito o que não é espelho. E, a partir dessa observação, se faz importante reiterar o compromisso ético-político dos professores na mediação de leitura das obras de literatura infantil negra em turma, de modo a evitar que o único contato com tais livros aconteça a partir do desejo espontâneo das crianças em levá-los para casa.

CENA 2: Autorretrato e a construção identitária

Outro aspecto igualmente importante em ser abordado diz respeito a uma outra prática muito comum nas propostas pedagógicas da educação infantil no âmbito da produção gráfica: o desenho do autorretrato. Tal proposta consiste em um convite para as crianças olharem para si. Desenhar o próprio rosto com auxílio de um espelho e fazer ali descobertas, e que também pode acontecer a partir das provocações dos professores nesse movimento de se olhar. “Quantos olhos vemos aqui? Como eles são? E o nariz? Como é o desenho da sua boca?” Promover um encontro consigo mesmo em que se destacam as características do rosto, tom de pele, textura e cor de cabelo, costumam suscitar interessantes conversas a respeito da diversidade presente em um grupo de crianças. Ao mesmo tempo, desenhar o próprio rosto provoca o embate com expectativas, estereótipos e discriminação racial, o que vai muito além de uma produção meramente técnica no que tange a uma boa coordenação visomotora e/ou percepção visual.

Costuma ser nessa proposta, mas nem sempre, em que as crianças desde muito pequenas buscam, entre as opções de lápis, o tal do lápis cor de pele. Os tons ocre, bege ou rosado, encontrados numa caixa de lápis com 12 ou 14 cores de cartela, podem ser identificados como “cores da pele” pelas crianças caso assim elas aprendam a nomeá-las, seja no espaço escolar ou não.

“Me passa o lápis cor de pele?”, assim a pesquisadora e professora Gladis Kaercher (2018) inicia sua palestra para trazer à tona a falta de representatividade da pele negra diante de um pedido que pode parecer simples, embora a resposta seja reveladora das camadas do racismo. Gladis, também coordenadora do UNIAFRO (Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior), é uma das idealizadoras dos gizes de tons de pele Pintkor em parceria com a empresa gaúcha Koralle. Foram suas experiências pessoais que a mobilizaram a oportunizar que a resposta para a pergunta “Me passa o lápis cor de pele?” fosse muito além do rosado.

Na Educação Infantil do Colégio Pedro II, as crianças vivem a oportunidade de fazer usos dos gizes tons de pele em diferentes propostas. O que observo é que, embora a oferta desses gizes seja oportunizada na instituição, a escolha do giz mais próximo do tom de pele da

criança que está se desenhando dificilmente irá acontecer de modo espontâneo. Ainda esbarramos na mesma pergunta exemplificada pela pesquisadora Gladis Kaercher pronunciada pelas crianças em nossa escola. A busca pelo lápis de cor rosado, principalmente pelas crianças brancas, ainda me parece um objeto de apego nessa insistência em demarcar a norma da brancura. Nesse sentido, o uso do lápis rosa pode ser entendido como um símbolo de poder, onde preencher o contorno do rosto com essa cor é se preencher de privilégio, de demarcar seu pertencimento ao seletivo grupo racialmente hegemônico. Não obstante, encontro produções de si de crianças negras usando a cor rosa em desenhos denominados “livres”. Ou seja, quando a produção do autorretrato acontece de modo mediado e com a oferta da caixa de giz de tons de pele, as crianças são provocadas a se entenderem dentro da cartela de cores disponíveis, mesmo que a escolha seja o tom de giz de pele mais claro dentre as opções. Como destaca Munanga (2020): “A recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade” (p.19).

Retornando em alguns registros que tenho desse momento da produção de autorretrato, saltam as tensões relacionadas ao pertencimento étnico-racial das crianças. Como por exemplo, a menina negra que se desenha loira sustentada pelo argumento de que “meu cabelo é liso”. Ou, a menina branca que se desenha de olhos verdes, quando não os têm, porém afirmando veemente tê-los. Ou outra situação em que um menino branco recorre ao lápis rosa para se desenhar e, na mesma produção, inclui um colega negro, porém, para este, solicita a caixa de giz de tons de pele. Em outras palavras, nos episódios mencionados, fica evidente que não basta somente a oferta de giz de tons de pele para colaborar com a construção da identidade racial positiva das crianças negras, já que as crianças desde muito pequenas aprendem a “fabricar sinais da branquitude” (KILOMBA, 2019, p.128).

Na pesquisa de Arleandra Amaral (2018) a respeito da construção identitária de crianças de 3 a 5 anos em um Centro Municipal de Educação em Curitiba, a autora aponta para a brancura no campo visual e imagético das crianças e o impacto desse ambiente para as crianças não brancas na percepção de si. Da escolha dos personagens que estão na parede da escola, passando pelas escolhas dos brinquedos, como a presença majoritária ou única de bonecas brancas, assim como a oferta de livros com narrativas eurocentradas, a pesquisadora argumenta o quanto a organização espacial e suas escolhas estéticas podem favorecer a manutenção da superioridade branca.

Em contrapartida, quando o espaço escolar se compromete com a diversidade de representação e contribui para a efetivação da lei 10.639/2003 na organização do ambiente e no trabalho pedagógico, é possível observar tanto um movimento de rejeição ao enaltecimento da cultura negra e, conseqüentemente, ao protagonismo negro por parte das crianças brancas e até mesmo de seus responsáveis, quanto de afirmação de existência dessas crianças negras e a identificação destas. Cabe mencionar que o sentimento de rejeição à cultura negra também pode ser experienciada pelas crianças negras num movimento de auto-ódio. No entanto, afirmar a existência das crianças negras através do enaltecimento destacado é autorizá-las nos seus sonhos, desejos e querer. Afirmando sua existência é afirmar sua humanidade. Assim como, afirmar suas infâncias e a negritude “podem se tornar possibilidades para educar em favor da vida – uma esperança que habita o presente” (NOGUERA; ALVES, 2019, p.18).

Trago à lembrança, por exemplo, um dia em que o CREIR ofereceu uma contação de história para todas as turmas. “Alafíá, a princesa guerreira”, interpretada pela escritora, educadora e contadora de história Sinara Rúbia, foi dramatizado em conjunto com outros participantes do elenco somente para as crianças no pátio da escola. Trajada com vestimentas de realeza a partir de África, pinturas faciais e corporais, a estética da produção contrastava com as contações de histórias ditas “clássicas” para crianças pequenas e que repetem o repertório europeu dos contos de fadas. Ao final, vi uma menina preta da minha turma, se levantar, ainda visualmente emocionada, e ir ao encontro da princesa para abraçá-la. Assim como foi ouvido, no dia seguinte à apresentação, a reclamação de um responsável por uma das crianças perguntar quando teria contação de história com princesas brancas.

Empreter a prática pedagógica implica entrar numa arena com suas disputas ideológicas. A manutenção da norma, muitas das vezes, se impõe no trabalho para as relações étnico-raciais, seja com as crianças bem pequenas ou com os adultos. Por outro lado, quando há a insistência nesse caminho em problematizar a narrativa hegemônica e valorizar a negritude, também é possível encontrar, por exemplo, um movimento de fabricação de sinais da negritude por parte das crianças brancas que desejam permanecer no protagonismo. E, neste sentido, me recordo da fala de um menino branco, de cinco anos, que durante uma roda de conversa em que se apresentava imagens de crianças negras em trajes reais afirmou “quando eu era pequeno, eu era negro”. Ao ser indagado a respeito de sua afirmação, elencou algumas características físicas que havia quando bebê como cabelos mais cacheados e pele mais escura. O que se revelou, na interpretação da cena, foi o modo como ele desejou se apropriar da narrativa protagonizada por sujeitos negros puxando a atenção para si. Há muitas nuances na formação identitária das crianças pequenas.

CENA 3: As interações, brincadeiras e o aquilombar das crianças negras

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) definem como eixos norteadores do trabalho na primeira etapa da Educação Básica as interações e as brincadeiras. Desse modo, o planejamento curricular destinado à educação das crianças pequenas se estrutura a partir de seus interesses e demandas.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

Todavia, se faz importante refletir a respeito de qual criança o cotidiano do trabalho na educação infantil se baseia considerando o caráter mandatório das DCNEIs. Será que diante de tantas manifestações de interesses das crianças, aquelas expressas pelas crianças negras são priorizadas? Será que as narrativas das crianças negras são validadas e ouvidas genuinamente pelos docentes? “Não escutar é uma estratégia que protege o sujeito branco de reconhecer o mundo subjetivo das pessoas negras” (KILOMBA, 2019, p.122-123). Não obstante, acredito que colocar as perguntas, desejos e interesses das crianças negras no centro do planejamento é praticar uma educação antirracista orientada pelas DCNEIs.

Observar as crianças brincando e/ou brincar com elas, principalmente nas situações em que elas negociam papéis no faz de conta, se tornam espaços propícios para encontrar tensões étnico-raciais, assim como falas racistas. Ambas as autoras, Cavalleiro (2021) e Cardoso (2021), realizaram suas pesquisas acadêmicas interessadas em levantar dados a respeito da dinâmica étnico-racial na primeira etapa da educação básica, sendo a primeira com resultados de pesquisa datados de 1998 e a última de 2018. Vinte anos separam os estudos mencionados que retratam cenários muito parecidos em relação à prioridade dada às crianças brancas nos contextos cotidianos da educação infantil. Embora a lei 10.639, promulgada em 9 de janeiro de 2003, atravesse temporalmente a dissertação de mestrado da pesquisadora Cintia Cardoso e as apostas nessa política pública de reparação fosse apontada por Eliane Cavalleiro também em sua dissertação, é possível notar que algumas práticas discriminatórias ainda persistem no contexto escolar brasileiro das crianças pequenas nos dias atuais.

Conforme mencionado na sessão anterior, empretecer a prática pedagógica é criar um movimento de provocação, tencionar a soberania branca, assim como promover encontros positivos das crianças com a produção intelectual, cultural e política de pessoas negras, principalmente para as crianças negras. Uma das obras da pesquisadora Bárbara Carine, “História Preta das Coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras”, por

exemplo, oferece um expressivo acervo de produtos e descobertas científicas e tecnológicas que conversam com diferentes interesses das crianças na manifestação do seu brincar. No “brincar de faz de conta”, será que elas sabem que o carrinho de bebê que brincam e que, há pouco tempo atrás usavam, recebeu uma mudança que o tornou mais flexível e manobrável pela inteligência de William H. Richardson, um homem negro? Será que quando brincam com carrinhos sabem que o semáforo foi inventado por uma pessoa preta (Garrett Morgan)? Ou quando contam eufóricas da ida ao cinema e o uso dos óculos 3D, também invenção de outra pessoa preta (Kenneth J. Dunkley)? Como anda o imaginário das crianças a respeito da produção intelectual de pessoas negras? Onde estão localizadas as crianças negras em seus papéis no “brincar de faz de conta?” Encontro no convite de Trindade (2013) umas das possibilidades de resposta quando diz: “Que tal, junto com elas e eles, construirmos um belo repertório de brinquedos e brincadeiras? E assim, quem sabe, no coletivo, fazermos emergir, no brincar, a nossa memória afro-brasileira” (p.149).

Seguindo no compasso das perguntas e olhando amiúde para as interações entre as crianças observei, ao longo da minha atuação docente no CREIR, algumas outras cenas que me pareceram comuns como: a relação com os pares na soltura dos cabelos a partir do momento em que os cabelos crespos eram valorizados no cotidiano fosse através de elogios direcionados a essas crianças, na leitura literária que enaltece esse marcador identitário, entre outras práticas potencializadoras da negritude; na busca pelo estreitamento de vínculos com seus pares quando se entendem enquanto negros e negras; no apego às bonecas pretas por meninos e meninas negras. Ou seja, cenas que apontam para uma “práxis afro-brasileira” (NASCIMENTO, 2019, p.282), o aquilombar das crianças negras. E sobre este aspecto retomo o relato que introduz e intitula este trabalho: o baile black.

Numa das edições do Kizomba, Feira de Africanidades, que costuma ocorrer no espaço do complexo de Realengo, a programação do evento oferecia “baile black” com oficina de charme, um estilo de dança, conduzido por um dos estudantes do ensino médio do campus Realengo II do Colégio aberta a estudantes e servidores. Na edição relatada, a programação aconteceu durante a semana, e não em um sábado letivo, conforme edições anteriores. E, nesse sentido, ter um evento desse porte em dia de semana favoreceu a participação da educação infantil em parte da programação por coincidir com o tempo das crianças na escola. Logo, fomos com as crianças da turma em que eu compunha como uma das docentes para o “baile black”. Antes de nossa ida, conversamos a respeito do baile, características e repertório musical. Nesta turma, especificamente, havia muitas crianças com grande disposição para a dança. E foi no momento da conversa sobre o baile que ouvi um diálogo entre duas crianças

negras, um menino e uma menina. O menino se mostrou um pouco aflito com a ideia de ir ao baile e sua colega ao lado, o convocou: “Mas é um baile de pessoas pretas. Eu sou preta e você é da minha cor. Esqueceu que você é preto?”

Nas palavras de Abdias, “quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial” (NASCIMENTO, 2019, 289-290). Se esquecer de seu pertencimento afro-brasileiro e afro-diaspórico é um projeto perpetrado pelo ideal de embranquecimento da sociedade brasileira que toma o “branqueamento” como a ‘única saída para o “progresso” do país’(TRINDADE, 1994, p.30). Como aponta Caron e Bento (2002): “Não temos só um problema de perda de identidade negra, mas um problema de nacionalidade: quem quer ser brasileiro? Como o negro brasileiro se representa e é representado? Como o branco brasileiro se representa e é representado?” (p.58). Portanto, retomar a identidade negra em sua potência passa por avivar a memória desses espaços de comunhão existencial, do aquilombamento. Relembrar o colega de seu pertencimento étnico-racial e chamá-lo para se aquilombar é esperar a continuidade da luta do movimento negro. E a respeito disso, me recordo de Lélia (1982) quando se debruça a escrever sobre a chegada do movimento *soul* e sua trajetória até os famosos bailes Black Rio, destacando o quanto esses espaços se tornaram locais privilegiados de construção/articulação entre os membros do movimento negro na luta por igualdade racial.

Vai continuar tendo gente branca no baile, contudo, fortalecer os vínculos entre as crianças negras para que elas sejam capazes de criar seus espaços de aquilombamento, se sintam seguras e potentes em suas identidades raciais, empretecer a prática pedagógica e estabelecer compromisso diário por uma educação antirracista, talvez sejam caminhos possíveis de enfrentamento às tensões étnico-raciais no cotidiano na educação infantil diante da supremacia branca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionado no início deste texto, busquei me debruçar sobre os registros de observações do cotidiano das crianças percorrendo algumas cenas. E, a partir desse material, conversar sobre os temas apresentados, trazer alguns silenciamentos à tona, construir trilhas reflexivas com embasamento teórico-prático enegrecido. Na primeira cena o que se destacou foram alguns episódios com a literatura de autoria negra que desvelaram, nas relações entre as crianças, os encontros e desencontros na dinâmica de representatividade a partir do projeto institucional do CREIR, Ciranda Literária. Neste primeiro momento, buscou-se anunciar certas tensões levantadas pelas crianças brancas diante das páginas empretecidas dos livros de literatura infantil. Seguindo a trilha, apresentaram-se na cena seguinte situações vivenciadas nas propostas de produção de autorretrato, onde as crianças são convidadas a traçarem no papel o próprio rosto e, neste movimento, nos apontam que é possível desenhar o que se vê do mesmo modo que desenhar o que se deseja ver/ser. Desenhar a si mesmo se mostrou como uma prática fortuita para mobilizar o debate racial a respeito do processo de construção identitária das crianças entre os diferentes sujeitos da escola. E, para encerrar parte desse percurso de investigação, evidenciou-se a linguagem da brincadeira como território próprio da criança, em que muitas das tensões étnico-raciais são manifestadas e como, na contramão da manutenção da branquitude nesse contexto escolar em sua violência contra os corpos negros, a brincadeira guarda também em si a potencialidade de um caminho a favor de uma educação antirracista e afroreferenciada.

Empretecer a prática pedagógica, como as cenas revelaram, nos convoca para um compromisso ético e político com as crianças negras, nos convoca para o enfrentamento das tensões cotidianas e um embate epistemológico. Desejo ouvir das crianças negras, no mesmo tom de coragem e tranquilidade, a pergunta que escutei de uma criança branca quando não se viu representada em um livro: “Onde tem eu aqui?”

Também cabe destacar que a construção desse percurso reflexivo se deu de modo coletivo. Nesse sentido, se faz importante anunciar alguns desses espaços coletivos que fortalecem meu compromisso com uma educação antirracista e afroreferenciada como: o Grupo de Estudos Independente Crianças Negras na Educação Infantil, que foi criado em parceria com a professora do município do Rio de Janeiro, Queiti Cristina Pereira da Silva, realizando encontros *online* com educadores de diferentes redes para o debate da questão racial nas escolas de Educação Infantil; o Grupo de Estudos Afro-brasileiros na Educação Infantil, de âmbito institucional, vinculado ao Colégio Pedro II, e composto por docentes da educação infantil do Colégio (GEABEI); e o curso de especialização, também do Colégio

Pedro II, Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (EREREBA). Encontro nesses espaços anunciados um coletivo de educadores que faz ecoar as palavras de Azoilda quando diz que “é ingenuidade achar que se pode mudar a escola sem tocar na questão racial” (TRINDADE, 1994, p.13).

Faço minhas apostas na Educação Infantil, sendo a porta de entrada das crianças na Educação Básica, como lugar que pode dar início a uma justiça curricular (GOMES, 2018) à revelia do racismo que incide sobre os corpos negros dentro e fora da escola. O Colégio Pedro II, que tem a democracia como princípio político-pedagógico, não deveria se esquivar da seguinte premissa de Gomes, “a democracia, para ser equânime e com justiça social precisa considerar a raça (2019, p.18)”.

E é a partir da defesa dessa democracia que as palavras de LOPES (2022) fazem ecoar em sua seguinte chamada: “Aos profissionais atentos, pretos e não pretos, há um grande esforço e muito trabalho na quebra de estigmas racistas. No entanto, ainda são maioria - mesmo os simpatizantes da pedagogia antirracista - as matrizes racistas. É necessário muito trabalho para que esse desserviço seja rompido” (p. 224-225).

E para que esse desserviço seja rompido no ambiente escolar alguns caminhos como, o cumprimento da lei 10.639/2003 e a construção de um protocolo institucional em situações de racismo, podem ser compreendidos como estratégias consistentes no combate a violência racial. Bem como, povoar o imaginário das crianças com amplo repertório cultural negro, empretecendo a prática pedagógica, pode favorecer a construção de uma autoestima positiva das crianças negras e a valorização do legado africano e afro-brasileiro Sigo minhas apostas na Educação Infantil do Colégio Pedro II, com seu corpo docente altamente qualificado, para que a escola possa se tornar um lugar seguro para as pessoas negras, principalmente para as crianças negras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **Educação infantil e identidade étnico-racial**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília:MEC, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Projeto Político Pedagógico Institucional do Colégio Pedro II**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2018. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20NOVO.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2025.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na educação infantil**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2021.

CARON, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARON, Iray ; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.) **Psicologia social do racismo - estudos sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil**. Petrópolis; RJ: Vozes, 2002, p.25-63.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: discriminação, racismo e preconceito na educação infantil**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2021.

CUTI. Autocensura: “eu” negro X “tigre” do silêncio. *In*: CUTI. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, edições, 2010.p.47-62.

FERREIRA, Ananda de Luz. A literatura infantil de autoria Negra. *In*: PEREIRA, Ailton Leal e SANTOS, Ana Fátima Cruz dos. **Literatura e contemporaneidade: estudos em literatura afro-brasileira e africana no Brasil**. Itapiranga: Schreibern, 2023. p.21 - 38.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista E-curriculum**. São Paulo, v.17, n.3, 2019.

GONZALEZ, Lélia e HASENBALG, Carlos. **O lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco zero, 1982.

KAERCHER, Gladis. Cor de pele de quem? Representatividade na escola. **TEDxUnisinos**: 15 de set. de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Uw0gkV7SnUY>. Acesso em: 07 abr. 2025.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. 1.ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOPES, Angela. Crianças pretas ganham asas na escola? *In*: MACHADO, Camila e FERREIRA, Geisa. **Narrativas negras: infâncias e relações étnico-raciais em contextos educativos**. Rio de Janeiro, Ayvu, 2022, p. 219-23.

MUNANGA, Kabenguele. **Negritude: usos e sentidos**. 4ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. 3. ed. São Paulo: editora perspectiva; Rio de Janeiro: IPEAFRO, 2019.

NOGUERA, Renato e ALVES, Luciana P. Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate. **Educação & Realidade**, v.44, n.2, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/88362>. Acesso em: 12 jan. 2025.

OLIVEIRA, Kiusam. Literatura Negro-brasileira do encantamento e as infâncias: reencarnando corpos negros. **Revista Feira Literária Brasil - África de Vitória-ES**. v.1 n. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/flibav/article/view/29029>. Acesso em: 12 jan. 2025.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **História Preta das Coisas: 50 invenções científico-tecnológicas de pessoas negras**. São Paulo: LF editorial, 2021.

TRINDADE, Azoilda Loretto. **O racismo no cotidiano escolar**. 1994. Dissertação (mestrado em educação) – Departamento de Psicologia da Educação, FGV - Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, 1994.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Tin Do Lê Lê: Brinquedos, brincadeiras e a criança afro-brasileira (uma reflexão). *In*: TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Salto para o futuro: Africanidades brasileiras e educação**. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013, p.144-152.