



**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ – UNIVALI
VICE-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ROSANA DA SILVA MACHADO

**SUJEIÇÕES E TRANSGRESSÕES DE CRIANÇAS MIGRANTES HAITIANAS E
DE SEGUNDA GERAÇÃO ÀS EXPRESSÕES DA BRANQUITUDE EM UM
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ/SC**

**ITAJAÍ
2025**

ROSANA DA SILVA MACHADO

**SUJEIÇÕES E TRANSGRESSÕES DE CRIANÇAS MIGRANTES HAITIANAS E
DE SEGUNDA GERAÇÃO ÀS EXPRESSÕES DA BRANQUITUDE EM UM
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ/SC**

Tese apresentada ao Programa de Doutorado Acadêmico
em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, como
requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas docentes e Formação
Profissional

Grupo de Pesquisa: Educação e Trabalho

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia Delfini

**ITAJAÍ
2025**

ROSANA DA SILVA MACHADO

**SUJEIÇÕES E TRANSGRESSÕES DE CRIANÇAS MIGRANTES HAITIANAS E
DE SEGUNDA GERAÇÃO ÀS EXPRESSÕES DA BRANQUITUDE EM UM
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ/SC**

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do título de Doutora em Educação da
Universidade do Vale do Itajaí,

Linha de Pesquisa:

Itajaí, 25 de novembro de 2025

Profa. Dra. Bruna Carolina de Lima Siqueira Santos
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ana Claudia Delfini
UNIVALI – Orientadora

Prof. Dr. Paulo Rogério Melo de Oliveira
UNIVALI

Prof. Dr. Flávio Santiago
UFJF

Prof. Dr. José Bento Rosa da Silva
UFSC

Profa. Dra. Tânia Regina Raitz
Suplente

Dedicatória

Às crianças migrantes haitianas, às de segunda geração e às brasileiras que me ensinaram que, para ser uma professora antirracista, é necessário assumir também o lugar de professora-pesquisadora, atenta às manifestações – ainda que sutis – do racismo que podem ocorrer nas minúcias do cotidiano infantil.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pela amorosa compreensão diante das minhas ausências ao longo dos percursos desta pesquisa.

À minha orientadora, Ana Cláudia Delfini, expresso minha profunda gratidão pela escuta sensível e pelas provocações interseccionais que levarei para a vida. Sua orientação foi mais do que acadêmica: constituiu-se como um gesto político-pedagógico de acolhimento e compromisso ético. Ao reconhecer e legitimar a presença de mulheres negras na academia – seja na orientação desta tese, seja na de outras pesquisadoras, como Daíra Andrea de Jesus – reafirma a importância da representatividade no Programa de Pós-Graduação em Educação da Univali, expresso meu reconhecimento, em especial ao secretário Jackson dos Santos Coelho, pela gentileza e disponibilidade constantes.

Ao Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho, por ampliar minha constituição como professora-pesquisadora. À professora Tânia Raitz, coordenadora do grupo, agradeço pela dedicação e pela notoriedade atribuída ao grupo.

A todos os professores e professoras do PPGE, que contribuíram para meu crescimento neste percurso formativo, meu sincero agradecimento.

À banca de qualificação – Prof. Dr. Paulo Rogério Melo de Oliveira (Univali), Prof. Dr. Flávio Santiago (UFJF) e Prof. Dr. José Bento Rosa da Silva (UFSC) – agradeço pelas contribuições valiosas que aprimoraram as discussões desta pesquisa.

Aos nossos ancestrais, que me permitiram o encontro com Daíra Andréa de Jesus, irmã de caminhada acadêmica e existencial. Ubuntu!

Por fim, à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc), pelo apoio financeiro concedido por meio da bolsa de estudos.

RESUMO

A presença de crianças migrantes e as de segunda geração nascidas no Brasil e matriculadas nas instituições de Educação Infantil (EI) brasileiras não pode ser ignorada, pois evidencia uma realidade crescente, marcada por desafios, conflitos de pertencimentos e pela ausência de políticas públicas de acolhimento e integração. Muitas dessas crianças ainda têm que lidar com as mazelas do racismo institucional e práticas xenofóbicas que as vitimizam. O espaço da EI, que deveria promover uma educação intercultural e antirracista, continua a invisibilizar a infância migrante, desconsiderando os múltiplos saberes que emergem com sua presença. A partir de um currículo e de práticas pedagógicas eurocentradas, a EI segue reproduzindo hierarquias raciais e culturais, reforçando a branquitude como norma, as quais podem ser constatadas nas práticas pedagógicas, nas materialidades e nas interações das crianças. Considerando que as culturas infantis não são dissociadas das culturas adultas, as relações raciais podem ser conflituosas e práticas racistas e de resistências podem ser (re)produzidas nesses espaços. Assim, o pressuposto desta tese foi que, no cotidiano infantil, tanto as crianças migrantes haitianas, as de segunda geração, quanto as brasileiras têm provocado fissuras nos privilégios materiais e simbólicos da branquitude, os quais ainda podem ser legitimados e reforçados nas instituições de EI. Essa pesquisa, vinculada à linha de pesquisa Práticas docentes e Formação Profissional e ao Grupo de Pesquisa Educação e Trabalho do Programa de Pós-Graduação em Educação, teve como objetivo compreender como as crianças migrantes haitianas, as de segunda geração e as brasileiras vivenciam processos de sujeição ou de transgressão às expressões da branquitude, nas interações com seus pares e professoras em um Núcleo de Educação Infantil no município de Balneário Camboriú (SC). As discussões se fundamentaram na Sociologia da Infância (Corsaro, 2011; Sarmento, 2004; Delfini, 2011), nos estudos das relações raciais (Bento, 2002; 2012; Cardoso, 2008; 2022; Schucman, 2012; Gomes, 2005; Almeida, 2019; Cavalleiro, 2000; Cardoso, 2018) e nos estudos sobre migração infantil (Bhabha, 2014; Alexandre, 2019; Luiselli, 2019; Machado, 2020). Com abordagem qualitativa, a pesquisa adotou procedimentos etnográficos para a geração dos dados, incluindo a observação participante, diário de campo, registros fotográficos, desenhos das crianças e conversas informais com as crianças de 4 a 5 anos e professoras. A análise dos dados foi realizada com base na técnica de triangulação (Marcondes; Brisola, 2014). Os resultados revelaram uma tendência contínua e crescente de matrículas de crianças migrantes e de segunda geração na EI do município, sublinhando a emergência de políticas públicas que funcionem na prática e promovam acolhimento e integração em uma perspectiva intercultural e antirracista. O estudo apontou também que as crianças migrantes haitianas, as de segunda geração e as brasileiras não vivenciam suas infâncias em um território neutro, as instituições infantis são atravessadas por relações de poder e privilégios materiais e simbólicos que não contemplam as diferenças étnico-culturais presentes nesses espaços. Ou seja, as crianças brancas continuam a usufruir de vantagens materiais e simbólicas. No entanto, nas interações do cotidiano, ora as crianças reproduzem atos discriminatórios, de forma sutil ou inconsciente, ora transgridem as expressões da branquitude ainda fortemente marcada nesses espaços.

Palavras-chave: Crianças migrantes haitianas e as de segunda geração; Educação Infantil; Branquitude.

ABSTRACT

The presence of migrant children and second-generation children born in Brazil and enrolled in Early Childhood Education (ECE) institutions cannot be ignored, as it highlights a growing reality marked by challenges, conflicts of belonging, and the absence of public policies for reception and integration. Many of these children still have to deal with the harms of institutional racism and xenophobic practices that victimize them. The space of ECE, which should promote an intercultural and antiracist education, continues to render migrant childhood invisible, disregarding the multiple knowledges that emerge with their presence. Based on a Eurocentric curriculum and pedagogical practices, ECE continues to reproduce racial and cultural hierarchies, reinforcing whiteness as the norm, which can be observed in pedagogical practices, materialities, and children's interactions. Considering that children's cultures are not dissociated from adult cultures, racial relations can be conflictive, and both racist practices and practices of resistance can be (re)produced in these spaces. Thus, the assumption of this thesis was that, in everyday life, migrant Haitian children, second-generation children, and Brazilian children have provoked fissures in the material and symbolic privileges of whiteness, which can still be legitimized and reinforced in ECE institutions. This research, linked to the research line Teaching Practices and Professional Training and to the Research Group Education and Work of the Graduate Program in Education, aimed to understand how migrant Haitian children, second-generation children, and Brazilian children experience processes of subjection or transgression of the expressions of whiteness in their interactions with peers and teachers in an ECE in the municipality of Balneário Camboriú-SC. The discussions were based on the Sociology of Childhood (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2004; Delfini, 2011), on studies of race relations (Bento, 2002; 2012; Cardoso, 2008; 2022; Schucman, 2012; Gomes, 2005; Almeida, 2019; Cavalleiro, 2000; Cardoso, 2018), and on studies of child migration (Bhabha, 2014; Alexandre, 2019; Luiselli, 2019; Machado, 2020). Adopting a qualitative approach, the research used ethnographic procedures for data generation, including participant observation, field notes, photographic records, children's drawings, and informal conversations with children aged 4 to 5 and their teachers. Data analysis was carried out using the triangulation technique (Marcondes; Brisola, 2014). The results revealed a continuous and growing trend of enrollment of migrant and second-generation children in the municipality's ECE, underscoring the emergence of public policies that work in practice and promote reception and integration from an intercultural and antiracist perspective. The study also pointed out that migrant Haitian children, second-generation children, and Brazilian children do not experience their childhoods in a neutral territory; early childhood institutions are permeated by relations of power and material and symbolic privileges that do not account for the ethno-cultural differences present in these spaces. In other words, white children continue to benefit from material and symbolic advantages. However, in daily interactions, children sometimes reproduce discriminatory acts, subtly or unconsciously, and at other times they transgress the expressions of whiteness that are still strongly embedded in these contexts.

Keywords: Haitian migrant and second-generation children; Early Childhood Education; Whiteness.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Mapa da cidade de BC e de sua cidade limítrofe	2
Figura 2 -	Predominância de pesquisas nas regiões brasileiras – temática Crianças haitianas e EI	33
Figura 3 -	Predominância de pesquisas nas regiões brasileiras – temática Branquitude/Relações raciais e EI	33
Figura 4 -	Área externa e do refeitório do NEI Migrantes	62
Figura 5 -	Análise por triangulação de métodos	72
Figura 6 -	Dimensões do processo interpretativo	73
Figura 7 -	O disputado banquinho	75
Figura 8 -	Cenário montado por Gabriel (haitiano) e Theodoro em que fui convidada para brincar de casinha	78
Figura 9 -	Pedro direcionando José (autista) ao parque	80
Figura 10 -	Pedro (menino haitiano) contando uma história para Thor (menino autista)	81
Figura 11 -	Número de migrantes registrados (Jan/2000 – Mar/2022)	117
Figura 12 -	Placas identificando os banheiros e a sala de referência	129
Figura 13 -	Exposição da releitura das obras do artista Alfredo Volpi	130
Figura 14 -	Locais onde são expostos os livros ao alcance das crianças	132
Figura 15 -	Acervo de livros aos quais as crianças têm acesso – salas Jardim II A e B	133
Figura 16 -	Acervos que abordam a temática étnico-racial e cultural e os clássicos da Disney	135
Figura 17 -	Brincadeira organizada somente com as bonecas brancas	139
Figura 18 -	Comilão brincando com a boneca negra da sala de referência	141
Figura 19 -	Foto das princesas e o quebra-cabeça montado por elas	143
Figura 20 -	Ludinha trançando os cabelos da boneca	154
Figura 21 -	Desenho que Joana fez de Esabela	156
Figura 22 -	Os lápis de cor com as cores de peles	158
Figura 23 -	Autorretrato de Ludinha, quando passou a colorir sua pele com o lápis marrom-escuro	159

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Predominância de áreas e quantitativos de produções e predomínio de pesquisas nas regiões brasileiras – Capes/BDTD/SciELO	32
Tabela 2 -	Número de crianças migrantes (estrangeiras) matriculadas nos NEI da rede pública de BC	117
Tabela 3 -	Número de crianças migrantes (estrangeiras) matriculadas na EI da rede privada (convênios) de BC	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Descritores utilizados e artigos encontrados – Portal SciELO	27
Quadro 2 -	Descritores “crianças haitianas AND Educação Infantil” – BDTD	28
Quadro 3 -	Descritores “crianças haitianas AND relações raciais” – BDTD	28
Quadro 4 -	Descritores “Educação Infantil e branquitude” – BDTD	29
Quadro 5 -	Descritores “Crianças haitianas AND relações raciais”, “Crianças haitianas AND estudos raciais” – Capes	30
Quadro 6 -	Descritores “crianças haitianas AND relações raciais” “crianças haitianas AND estudos raciais” – Capes	30
Quadro 7 -	Descritores “Educações Infantil AND branquitude” – Capes	31
Quadro 8 -	Vertentes teóricas das Ciências Sociais que embasam a SI	53
Quadro 9 -	Informações sobre os sujeitos da pesquisa	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Principais nacionalidades das crianças migrantes matriculadas na EI da rede pública – 2020	118
Gráfico 2 -	Principais nacionalidades das crianças migrantes matriculadas na EI da rede pública – 2021	119
Gráfico 3 -	Principais nacionalidades das crianças migrantes matriculadas na EI da rede pública – 2022	120
Gráfico 4 -	Principais nacionalidades das crianças migrantes matriculadas na EI da rede pública – 2023	120
Gráfico 5 -	Principais nacionalidades das crianças migrantes matriculadas na EI da rede pública – 2024	121
Gráfico 6 -	Principais nacionalidades das crianças migrantes matriculadas na EI da rede privada (convênios) – 2020	123
Gráfico 7 -	Principais nacionalidades das crianças migrantes matriculadas na EI da rede privada (convênios) – 2021	124
Gráfico 8 -	Principais nacionalidades das crianças migrantes matriculadas na EI da rede privada (convênios) – 2022	124
Gráfico 9 -	Principais nacionalidades das crianças migrantes matriculadas na EI da rede privada (convênios) – 2023	125

LISTA DE ABREVIATURAS

BC	Balneário Camboriú
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
CED	Câmara de Educação Básica (do Conselho Nacional de Educação)
CME	Centro Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conseme	Conselho Municipal de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EC	Estado do Conhecimento
EI	Educação Infantil
Erer	Educação das Relações Étnico-Raciais
EUA	Estados Unidos da América
Furb	Fundação Universidade Regional de Blumenau
Gaepe	Gabinete de Articulação para a Efetividade da Política da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996)
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
NEI	Núcleo de Educação Infantil
OBMigra	Observatório das Migrações Internacionais
OIM	Organização Internacional para as Migrações
ONU	Organização das Nações Unidas
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PR	Paraná
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SciELO	Scientific Electronic Library Online
Seduc	Secretaria de Educação
SI	Sociologia da Infância
SIS	Sistema de Informação em Saúde
Sismigra	Sistema de Registro Nacional Migratório
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	Contextualização da pesquisa: Escrever Memórias e os Encontros com a Pesquisa	1
1.2	Contextualizando a Presença das Crianças Migrantes Haitianas em Balneário Camboriú: uma Ponte para a Tese	6
1.3	A Presença das Crianças Haitianas e as de Segunda Geração na EI em Balneário Camboriú	12
1.4	Pressupostos da Tese	19
1.5	Pergunta de Pesquisa	20
1.6	Objetivos	21
1.7	Relevância Científica e Prática	21
1.8	Estrutura do Trabalho	24
2	O ESTADO DO CONHECIMENTO: CRIANÇAS HAITIANAS NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL (2017-2023)	26
2.1	O que dizem as pesquisas sobre as crianças haitianas na Educação Infantil	35
2.2	Os Estudos sobre Branquitude na Educação Infantil: Território pouco habitado	42
3	“O QUE TÁ ESCRITO?” OS PERCURSOS METODOLÓGICO DE PESQUISA COM E SOBRE CRIANÇAS	53
3.1	Natureza e Tipo de Pesquisa: Pesquisa Etnográfica com Crianças	53
3.2	Contexto da Pesquisa: o Local Diaspórico da Pesquisa: o NEI Migrantes	59
3.3	Os Sujeitos da Pesquisa	62
3.4	Categorias de Análises	65
3.5	Procedimentos, Instrumentos e Técnicas de Coletas de Dados	66
3.6	Procedimentos, Técnicas e Sistemas utilizados para Análise de Dados: a Análise e a Interpretação de Dados da Pesquisa com e sobre as Crianças pela Técnica da Triangulação	70
3.7	“Ah, ela vai pesquisar a cor dele!: os Desafios da Pesquisa Etnográfica com e sobre Crianças e as Questões Éticas na Pesquisa	75
4	PERCURSOS TEÓRICOS	83
4.1	A Sociologia da Infância e os Estudos sobre Crianças Migrantes	83
4.2	Estudos das Relações Raciais e Branquitude	92
4.3	As Diferentes Facetas do Racismo Institucional e Estrutural: o negro chega antes da Criança	99
4.4	Branquitude na Educação Infantil	106
5	DISCUSSÕES E APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA	113
5.1	Mapeamento das Matrículas de Crianças Migrantes na Educação Infantil de Balneário Camboriú (2020-2024)	113
5.2	Das Materialidades que compõem os Espaços na Educação Infantil: um Olhar Crítico sobre os Privilégios Materiais e Simbólicas da Branquitude no Cotidiano Infantil	127
5.3	Os Brinquedos como Possibilidade de Transgressão à Norma da Branquitude no Espaço Infantil	138

5.4	“Professora, ontem lembrei da sua pesquisa!”: Dimensões do Racismo Institucional no Silenciamento das Professoras em suas Práticas Pedagógicas	146
5.5	“Eu sou marrom-claro e tu é marrom-escuro”: as Percepções das Crianças sobre suas Identidades Raciais	151
6	CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS	160

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização da Pesquisa: Escrever Memórias e os Encontros com a Pesquisa

Este estudo faz parte de minhas inquietações diárias enquanto mulher negra e professora efetiva de Educação Infantil (EI), com mais de 20 anos de atuação na Rede Municipal de Balneário Camboriú (BC), em Santa Catarina (SC). Nascida nesta cidade turística (algo raro, já que a maioria dos moradores são migrantes¹ nacionais oriundos de diversos estados brasileiros que migraram para cá em busca de melhores oportunidade de vida).

Conhecida nacional e internacionalmente como a “Dubai” brasileira, percebo, por meio de minhas experiências e vivências, que a cidade reproduz práticas estruturais de racismo, segregação e xenofobia. No meu ponto de vista, chamar BC de “Dubai” brasileira significa maquiar questões importantes como as desigualdades sociais, raciais, culturais e econômicas.

Assim, como a verdadeira Dubai, localizada nos Emirados Árabes e famosa por seus arranha-céus e riqueza, a cidade de BC aposta em investimentos imobiliários e no turismo voltado às elites nacionais e internacionais, elevando o custo de vida e dificultando a permanência de famílias migrantes na cidade. Esse alto custo de vida acaba influenciando as vidas das pessoas nativas e empobrecidas da cidade.

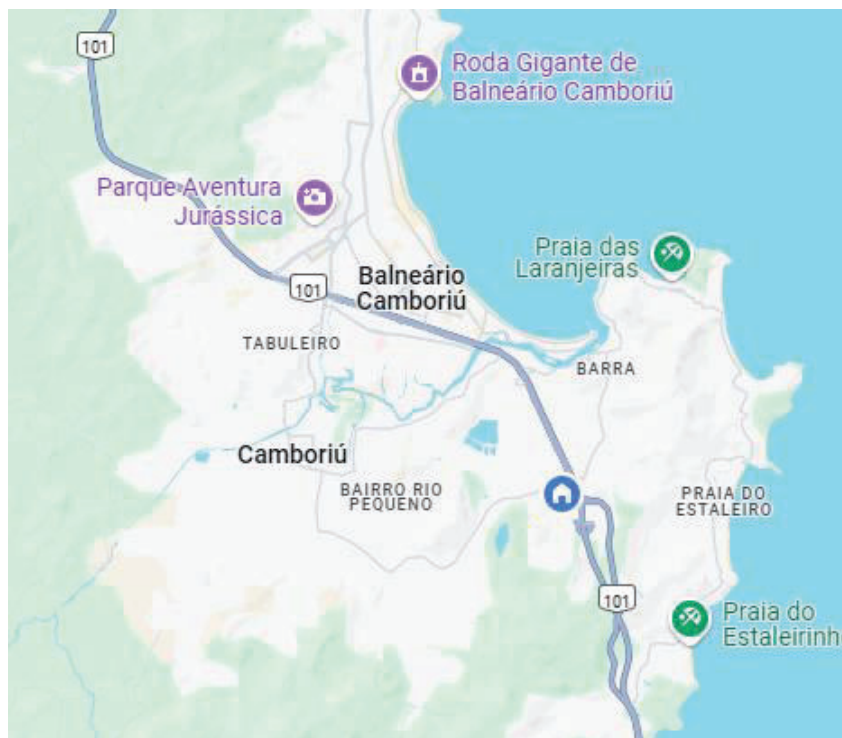
Atualmente, parte das famílias migrantes que chegam a BC sofrem impactos financeiros, sobretudo em relação aos aluguéis de moradia. Esse cenário faz com que muitas famílias se mudem para a cidade vizinha, Camboriú², onde os aluguéis são mais acessíveis. A especulação imobiliária de BC torna os aluguéis dos bairros mais competitivos, selecionando moradores com maior poder aquisitivo, o que intensifica desigualdades e

¹ Em concordância com Cogo e Badet, (2013) e Bhabha e Abel (2020), neste estudo irei utilizar os termos migrante (e não imigrante) e migração (ao invés de imigração). Esses termos abarcam as dimensões múltiplas tanto de movimento, trânsito e fluidez quanto de temporalidades e motivações que marcam as migrações contemporâneas. Entender os processos migratórios por esse viés amplia a capacidade de compreender a diversidade de microfenômenos no contexto migratório, sem reduzir a migração a uma única explicação; isto possibilita examinar as complexidades que abarcam os deslocamentos e analisar também a multiplicidade da infância migrante. Utilizarei os termos imigrantes e imigração apenas quando forem empregados por algum(a) autor(a) em suas obras.

² O nome “Camboriú” tem origem indígena e significa “rio com camboas”, em referência às armadilhas utilizadas para capturar peixes durante a vazante das marés.

aprofunda a segregação socioeconômica, principalmente dos migrantes que aqui chegam. Atualmente, a cidade vizinha Camboriú vem sendo considerada “cidade dormitório”, pois a maioria da população (nativa e migrante) trabalha em BC, mas reside em Camboriú, onde o custo do metro quadrado para quem procura adquirir um imóvel é mais acessível e os aluguéis são mais baixos.

Figura 1 - Mapa da cidade de BC e de sua cidade limítrofe



Fonte: <https://www.google.com/maps>

BC, localizada no estado de Santa Catarina, considerado por Leite (1991, p. 7) como um estado branco, “uma Europa incrustada no Brasil”, caracteriza-se pela ampla maioria de descendentes europeus. Os primeiros migrantes a chegarem a BC foram colonizadores europeus no século XIX. Contudo, naquela época essas terras já eram habitadas por índios sambaquis³ e outras aldeias como Tupi-Guaranis, Carijós, Xokleng e Kaingangs, sendo marcante a presença dessas populações em todo o Vale do Itajaí e no Alto Vale (Schlickmann, 2016). O fluxo migratório de europeus é reflexo da política de branqueamento implantada no século XIX, encoberta pelo argumento da construção de uma identidade nacional, sustentando, evidentemente, a ideologia de uma nação branca. Esse movimento

³ “Como comprovam os 165 sepultamentos encontrados no sítio arqueológico escavado pelo Padre João Alfredo Rohr e sua equipe na década de 1970, na praia de Laranjeiras, localizada na cidade de Balneário Camboriú (SC)” (Schlickmann, 2016, p. 6).

também foi estrategicamente impulsionado para substituir a mão de obra escravizada após a abolição.

Atualmente, no estado, esse cenário não mudou. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), 76,3% da população é branca, 4,1% preta e 19% parda. Já em BC os números se assemelham, 79% da população é branca, 3,9% preta e 16,7% parda. Por isso, considero BC uma cidade branca. A identidade da cidade como de luxo reforça um imaginário elitizado e de pessoas brancas, apagando a presença de populações migrantes, negras e do quilombo existente na cidade.

Segundo Machado (2020), a comunidade quilombola localizada no bairro Nova Esperança, anteriormente conhecido como Morro do Boi, tem registros históricos que remontam ao século XIX, evidenciando a presença de pessoas escravizadas na região. Apesar de seu reconhecimento oficial como comunidade quilombola, certificado pela Fundação Palmares desde 2008, e da criação de uma associação conforme as diretrizes do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), a comunidade segue enfrentando desafios para a garantia de seus direitos territoriais e culturais.

A invisibilização do quilombo é evidenciada nas falas de Sueli Leodoro (2018), moradora da comunidade, que denuncia a ausência de políticas públicas voltadas à valorização da cultura quilombola e à inclusão social de seus moradores. Segundo ela

Falta valorização por parte dos nossos governantes. Temos tantas festas alemãs, italianas em todo o Estado e para os negros, nada. Só o Carnaval que aqui no Estado também não é muito negro [...] A Secretaria de Educação sabe da existência da associação, mas esse ano somente uma creche nos visitou, recebemos bastante escolas de outros municípios. A prefeitura sabe que existimos (Leodoro, 2018).

A falta de apoio do governo local se reflete na ausência de infraestrutura, nas dificuldades de mobilidade e no desinteresse do poder público em promover o reconhecimento histórico e cultural da comunidade. Diferentemente disso, há incentivo às festividades de matriz açoriana e festividades religiosas na região, que recebem apoio da Fundação Cultural e da Secretaria de Educação. Essas instituições tradicionalmente destacam a cultura açoriana em seus projetos institucionais direcionados aos NEI e às escolas.

Mesmo que de forma breve, essas são algumas de minhas percepções sobre a cidade em que nasci e que me constituí como mulher negra e professora. Embora BC se destaque mundialmente como a “Dubai” brasileira, considero importante acentuar as nuances das desigualdades que refletem a imagem glamorosa da cidade. Vivenciei as mudanças desse

lugar e, ao mesmo tempo, me percebo segregada, como se eu fosse parafraseando Lélia González, “uma ilha negra rodeada de brancos por todos os lados”.

Como bem afirma Conceição Evaristo (2019), as experiências das mulheres negras são fundamentais para a nossa constituição como sujeitas e nossas cosmovisões refletem na nossa vida e nos modos de como percebemos o mundo. São essas experiências que atravessam nossa subjetividade, (re)constroem nossas identidades e imprimem nossa escrita e vivência. Para a autora, diante das histórias que incomodam, a escrevivência quer justamente provocar essa fala, provocar essa escrita e provocar essa denúncia que é de uma coletividade, pois é carregada de histórias que nos antecedem. Nossos passos vêm de longe!

A primeira vez que ouvi o conceito de escrevivência, cunhado por Conceição Evaristo, foi em 2018, em um link no YouTube (página não mais encontrada). Na reportagem, a autora estava sendo homenageada em uma Festa Literária na cidade de Porto Alegre (RS). Em determinado momento da festividade, Conceição Evaristo perguntou para um grupo de crianças de uma escola participante da festa o que significava a palavra “escrevivência”. Um menino negro prontamente respondeu: “É escrever de nós”! Complemento a fala do menino dizendo que escrever é escrever sobre as experiências vividas pelos nossos corpos, sobre as nossas dores, nossas histórias, memórias, subjetividades, existências e resistências; experiências que também afetam as culturas das crianças.

Na minha infância, eu adorava ir à escola e sentia prazer em aprender. Durante a pré-escola, era frequentemente convidada a participar de festinhas e eventos, seja para cantar ou recitar poesias. Essas participações me enchiam de felicidade, fortalecendo minha autoestima e o sentimento de pertencimento àquele território escolar. Naquele período, as experiências com o racismo ainda não haviam me atravessado de forma marcante. Algumas de minhas professoras da pré-escola (todas brancas), talvez de maneira inconsciente, já se engajavam em romper com os privilégios da branquitude, ao reconhecerem e reafirmarem meu potencial. Assim, ao privilegiarem minha presença em eventos de destaque, contrariavam uma das expressões históricas do racismo, que tende a deslocar meninas e meninos negros a posições de marginalidade.

Segundo Cavalleiro (2000), as pesquisas sobre racismo na infância apontam que é na escola que as crianças negras vivenciam sua primeira experiência com o racismo. Alguns anos mais tarde, eu passei a fazer parte dessa estatística. Foi nos anos iniciais que tive as primeiras experiências de ser racializada por ter a pele preta. A experiência com o racismo

permeava as brincadeiras e as conversas entre meus pares, resultando em xingamentos e comentários em relação à minha cor e, principalmente, sobre os meus cabelos crespos.

Ao mesmo tempo, o privilégio da branquitude e a forma como as crianças brancas eram tratadas por minhas professoras faziam com que eu me sentisse inferior e desejasse ser branca, ter os cabelos lisos, algo que me acompanhou até a juventude, quando eu comprava o famoso pó de arroz em tons mais claros para esconder a minha negritude e me aproximar da brancura.

Embora todos os membros da minha família fossem negros, não tínhamos letramento racial e não falávamos abertamente sobre racismo, as falas sobre racismo estavam sempre nas entrelinhas. Atribuo isso à influência da igreja que eu frequentava desde muito pequena, e que, historicamente, silencia sobre as questões raciais, nutrindo a ideologia de que todos somos iguais perante Deus.

Anos mais tarde, mesmo sem ser letrada racialmente e atuando como professora de crianças pequenas e bem pequenas⁴ na EI, passei a fazer questionamentos sobre minha prática pedagógica, problematizando como a Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer)⁵ ainda é pouco trabalhada nas escolas e creches do município de BC, temática tão importante para a concretização de uma escola antirracista e equitativa, principalmente porque a rede de ensino da cidade vivencia um contexto migratório há mais de uma década. Entendo que, embora a escola não seja um lugar que se faça exclusivo para o debate da Educação das Relações Raciais, é um lugar privilegiado para (re)educação dos sujeitos a serem capazes de conviver e respeitar a diferença em uma sociedade pluriétnica.

Essas inquietações e tensionamentos foram sendo construídos por mim de forma solitária, pois a impressão que ainda tenho é de que a escola resiste na continuidade dos silenciamentos sobre as questões raciais, resultando na falta de interesse da comunidade escolar em abordar a temática, utilizando-se do discurso da igualdade ou silenciando diante do racismo institucional. Observo que as poucas ações pedagógicas realizadas por raríssimos professores e professoras sobre a temática das Erer estão associadas somente às datas comemorativas, conforme críticas apontadas por Candau (2012) e Gusmão (2017).

⁴ Na EI, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define três grupos de faixas etárias: bebês: de zero a 1 ano e 6 meses; crianças bem pequenas: de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; crianças pequenas: de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Essas classificações são usadas para orientar o desenvolvimento de propostas pedagógicas adequadas para cada faixa etária (Brasil, 2017b).

⁵ No âmbito da educação nacional, foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira que instituíram a categoria “Educação para as Relações Raciais – Erer”.

Como alerta Cíntia Cardoso (2018), embora tenhamos um aparato de normativas e documentos oficiais, fruto do Movimento Negro, bem como pesquisas que, desde a década de 1950 vêm clamando por um sistema educacional equânime e por uma educação na perspectiva de pluralidade étnico-racial e cultural, ainda existem discrepâncias entre as legislações e a efetividade de práticas educativas e formação inicial e continuada sobre a temática. Posto isto, considero importante dissertar sobre uma percepção que atravessa a minha experiência enquanto mulher negra e professora que passo a narrar a seguir.

1.2 Contextualizando a Presença das Crianças Migrantes Haitianas em Balneário Camboriú: uma Ponte para a Tese

Os sujeitos deste estudo foram crianças haitianas que migraram com seus pais para o Brasil ainda pequenas, as crianças de segunda geração, filhas e filhos de migrantes haitianos(as) nascidos no Brasil e as brasileiras matriculadas em uma instituição de EI em BC. A investigação buscou compreender como as crianças migrantes haitianas, as de segunda geração (filhas de migrantes) e as brasileiras se sujeitam ou transgridem as expressões da branquitude – entendidas como práticas de poder e representações da identidade branca – nas interações com seus pares e professoras em um NEI no município de BC.

As motivações para a realização deste estudo surgiram a partir de minha pesquisa de mestrado em Educação realizada no ano de 2020, na Universidade Regional de Blumenau (Furb), que buscou analisar o processo de inserção e socialização de crianças haitianas na EI do município de BC.

Naquele estudo problematizo que as iniciativas no campo da EI para promover a inclusão, a integração cultural e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem e representem a pluralidade cultural em contextos migratórios costumam ser desenvolvidas apenas por uma pequena parcela de professores e professoras que, individualmente, demonstram interesse em uma educação pautada na perspectiva intercultural e racial.

A ausência de políticas públicas educacionais voltadas para o acolhimento e à integração das crianças migrantes, bem como à formação continuada dos docentes sobre a temática é em nível nacional, não se restringindo apenas ao sistema de ensino. Na prática, são poucos os docentes que se comprometem com uma educação intercultural e antirracista, construindo práticas que visem à valorização da diversidade e ao reconhecimento da

identidade cultural tanto das crianças migrantes, quanto das crianças de segunda geração que vivenciam a diáspora de seus pais, ao transitar entre duas culturas, e cujo número tem aumentado anualmente nas creches e escolas do município.

Cidade com população estimada de 149.227, BC é conhecida nacionalmente por seu potencial turístico e, com o mercado imobiliário em expansão, não poderia deixar de ser sinônimo de oportunidade para os migrantes haitianos. Os primeiros haitianos que chegaram à cidade em 2012 eram homens, indocumentados, em idade produtiva e recrutados por empresas que prestavam serviço à cidade (Magalhães; Baeninger, 2017). Cenário que se enquadrou naquilo que Sayad (1998) chama de imigração instrumental, marcada pela masculinização e pela precariedade, como se fosse um fenômeno provisório.

Essa ideia de provisoriedade – de que os migrantes permanecerão por pouco tempo e apenas para o trabalho – corrobora a inexistência de políticas públicas de acolhimento, integração e negação de direitos a essa população. No entanto, a permanência dos migrantes desafia essa lógica como algo provisório, tal como analisado por Sayad (1998), evidenciando a necessidade do Estado de repensar ações frente à demanda da população migrante.

Minha pesquisa de mestrado constatou que no início da chegada massiva das famílias haitianas (2012) suas presenças eram vistas como uma afronta aos moradores locais. No imaginário dos moradores nativos⁶, assim como a narrativa midiática, as famílias haitianas iriam “roubar” as vagas de crianças brasileiras nas creches e escolas ou tirar os empregos dos brasileiros (Machado, 2020).

Sobre essas percepções dos nacionais, Truzzi e Monsma (2018, p. 20) pontuam que os “[...] migrantes muitas vezes não são bem-vindos e causam ansiedade, ao serem encarados como ameaças econômicas, políticas e culturais; outras vezes, são simplesmente invisibilizados, e outras ainda encarados como necessários ou até mesmo convenientes”, por exemplo, para o trabalho.

Essas percepções dos nacionais, incutidas por estereótipos midiáticos (Bauman, 2017), desempenham um papel importante na aceitação ou rejeição dos migrantes e afetam diretamente sua integração no novo lugar. Discurso esse que reverbera na vida das crianças migrantes no contexto escolar.

⁶ Quando me refiro aos nativos, digo que são aquelas pessoas que nasceram na cidade, e as “famílias de origem” envolvem duas ou três gerações. Embora BC seja uma cidade de migrantes internos e internacionais, temos bairros como Nova Esperança, Barra, Estaleiro, Estaleirinho, São Judas e Nações com muitas famílias nativas. Algo que considero importante relatar é que, mesmo aquelas pessoas que moram há 10, 20, 30 anos na cidade, consideram-se nativas e o migrante é sempre o outro, quem chega de outro país. Elas não consideram migrante quem migra internamente, como o caso da maioria das pessoas que conheço.

Esta preocupação dos nacionais com a presença dos migrantes na contemporaneidade é um fenômeno social que faz parte do processo migratório. Em muitos países, ao mesmo tempo que os migrantes (adultos) são desejados por oferecerem sua força de trabalho (em muitos casos são explorados e recebem salários menores), para outra parcela da população local “eles sempre foram – como o são agora – estranhos” (Bauman, 2017, p. 10), os que vêm roubar empregos e tirar a vaga de crianças brasileiras nas escolas.

Sobre esse fenômeno, pode-se analisar o conceito de provisoriedade definitiva, proposta por Sayad (1998), que se refere à condição paradoxal imposta aos trabalhadores migrantes. Para o autor, os trabalhadores migrantes são vistos como força de trabalho essencial à sociedade local, mas ao mesmo tempo descartável. No contexto da cidade de BC, os migrantes haitianos e venezuelanos ocupam postos de trabalho que os moradores locais muitas vezes rejeitam⁷. Assim, a presença desses trabalhadores é fundamental para a economia da cidade, porém eles são considerados temporários, uma vez que os fluxos migratórios não cessam e eles podem ser substituídos por outros migrantes. Dessa forma, são vistos como sujeitos sem direitos à plena cidadania, reforçando sua condição de vulnerabilidade e exclusão social.

Assis *et al.* (2018), ao tecerem um panorama inicial dos fluxos migratórios haitianos para SC, destacam também como as narrativas da mídia – e de grande parte dos catarinenses – sobre os migrantes influenciam as representações e as opiniões das pessoas no que diz respeito à aceitação, acolhida e integração desses migrantes na comunidade local. Um exemplo disso é a preocupação dos familiares em “perder” as vagas de seus filhos e filhas na creche com a chegada das crianças haitianas nas instituições.

Segundo os autores, na época a mídia relacionava a migração como um problema, reforçava estereótipos negativos e nutria preconceitos em relação aos novos moradores. Algumas matérias apresentavam o migrante “como um trabalhador que concorre no mercado

⁷ A partir dos dados do Observatório das Migrações de São Paulo (2025) sobre as ocupações laborais dos migrantes haitianos no mercado de trabalho, evidencia-se uma forte inserção em profissões que exigem mão de obra operacional. Em BC, no ano de 2024 o perfil profissional dos(as) migrantes haitianos(as) em sua maioria estava concentrado na construção civil, com 288 postos ocupados. Outro segmento laboral com relevante representatividade é o de serviços gerais, como cozinheiros, camareiros, garçons e funções correlatas, com 157 registros. Outro grupo expressivo são de vendedores e empregados do comércio, com 151 migrantes. Estudantes somam 214, porém os dados não separam a faixa etária. Por outro lado, há uma parcela menor de migrantes em ocupações que exigem formação superior, como diretores, gerentes e proprietários, 110; migrantes, professores, 45; e profissionais da saúde, incluindo enfermeiros e técnicos paramédicos, 22. No entanto, esse cenário pode indicar barreiras institucionais para o reconhecimento de diplomas estrangeiros e dificuldades de revalidação, essas condições acabam por direcionar involuntariamente os migrantes qualificados para subempregos.

de trabalho com o brasileiro, o que contribui para o preconceito em relação a esse e a outros grupos recém-chegados” (Assis *et al.*, 2018, p. 481). No entanto, a mídia omite que os trabalhadores migrantes são explorados física e economicamente, pois trabalham de forma exaustiva e ainda recebem salários desiguais.

Em minha pesquisa de mestrado aponto que não são somente os migrantes internacionais (negros) que sofrem preconceitos, discriminação e exploração. Os brasileiros, principalmente os nordestinos, também são acometidos por essa forma de violência⁸. A forma estigmatizante de relacionar as pessoas com mais melanina à figura de “malandras” – como os baianos –, sujas, “nordestino cabeça-chata”, que “não gostam de trabalhar”, são alguns insultos que ainda reverberam nas falas dos nativos da cidade e dos sulistas.

Nas entrelinhas esses sinônimos desvelam o preconceito racial e a xenofobia direcionadas às pessoas migrantes não brancas. Aqui podemos perceber o privilégio da branquitude: o brasileiro e o estrangeiro branco ocupam posições privilegiadas e são socialmente reconhecidos como portadores do direito de migrar. Esse reconhecimento sobre o direito de migrar reforça o que denuncia Cida Bento (2022, p. 25) sobre o pacto narcísico da branquitude e a estratégia de “proteção mútua entre brancos e na manutenção dos seus privilégios como se fossem universais e naturais”.

Ainda sobre a presença de migrantes nordestinos na cidade de colonização alemã, Brusque (SC), Cassaniga e Assis (2023) relatam que existe um estigma referente a essa população, e o marcador racial e a cor da pele os colocam em uma situação de inferioridade em relação aos moradores nativos (de origem alemã). Isso ocorre também em relação aos migrantes haitianos que vivem na cidade de BC, que, além de serem discriminados racialmente, em alguns casos são vítimas de exploração laboral (Magalhães, 2017).

No entanto, nesta pesquisa, proponho deslocar o olhar da ausência para a presença e da vulnerabilidade para a potência. Busco registrar aqui a riqueza cultural do povo haitiano, que, mesmo diante das adversidades, carrega consigo uma herança histórica e cultural, marcada pela resistência, pela espiritualidade e pelo espírito de solidariedade em si. É

⁸ A lei de migração vigente, no inciso II, menciona repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação. Em outras palavras, a lei repudia o xenofobismo e, ao mesmo tempo, abre possibilidade de políticas públicas de prevenção, para que os migrantes, sejam crianças ou adultos, não sofram discriminação ou desconfiança por serem migrantes. A Lei de Migração de 2017 tem como pano de fundo, em sua criação, o princípio da dignidade humana, diferentemente do Estatuto do Estrangeiro de 1980, elaborado sob a égide do governo militar, que tinha por base o estrangeiro como possível ameaça ao Estado (Fernandes; Silveira, 2022, p. 43). A lei tenta apagar a ideia passada pelo Estatuto do Estrangeiro de 1980, em que o migrante era considerado uma ameaça, como alguém secundário aos nacionais.

importante destacar que a maioria dos haitianos adultos e crianças são bilíngues ou multilíngues, dominando o crioulo haitiano, espanhol e o francês, além de se esforçarem, quando chegam ao Brasil, para aprender o português, o que demonstra não apenas sua capacidade de resiliência, mas também sua profunda riqueza linguística, cognitiva e cultural, frequentemente invisibilizada pelo preconceito e pelo racismo.

A migração na contemporaneidade, sobretudo a migração sul-sul, tem sido relacionada frequentemente pelo viés da negatividade, a exemplo da migração haitiana, venezuelana e de países africanos. A história do povo haitiano não é apenas consequência do terremoto em 2010 que assolou o país, tirando-o da invisibilidade midiática, mas é resultado de um longo processo de invasão e dominação. No entanto, registra-se em sua história uma trajetória marcada por resistências e lutas pela liberdade das mãos de seus algozes.

Sob o domínio da França, o país derrotou o exército de Napoleão Bonaparte, tornando-se a primeira nação a conquistar a independência em 1º de janeiro de 1804 e abolir a escravidão. Para alcançar esse feito, a crença no vodu foi utilizada como arma de luta e estratégia contra a colonização francesa.

Apesar das adversidades que o país enfrenta, a cultura haitiana é um dos espaços privilegiados e um dos poucos setores que, segundo Nélío Joseph (2014), ainda atrai o olhar positivo da comunidade artística estrangeira. É na área de música, pintura, artesanato e literatura que o Haiti se destaca.

A cultura pulsante e as inspirações artísticas advêm das práticas ancestrais do vodu, tradição cultural e religiosa deixada pelos africanos. Segundo Joseph (2014, p. 140), “[...] O vodu teve uma importância fundamental na vida da população e, como tradição cultural, integra todas as expressões artísticas autênticas haitianas: os cantos tradicionais, a música, a pintura, a dança etc.”.

Embora o vodu seja considerado, para os haitianos – principalmente os das comunidades rurais –, a relação que o homem estabelece com Deus, essa crença ainda sofre discriminação, mesmo sendo reconhecida, em 2003, como religião oficial do Haiti, ao lado do catolicismo. O contexto religioso das famílias haitianas que vivem em BC em sua maioria é evangélico. Segundo Machado (2020), no bairro dos Municípios havia três igrejas evangélicas fundadas por haitianos. Essas instituições não se restringiam apenas ao espaço do culto religioso, mas também desempenhavam um papel fundamental como rede de apoio para os migrantes recém-chegados em situação de vulnerabilidade. A autora afirma que, para

os haitianos, frequentar a igreja significa encontrar refrigério para a alma e força para enfrentar as adversidades cotidianas, conforme o relato de uma mãe haitiana participante da pesquisa. Ou seja, as igrejas congregadas pelos haitianos exercem uma função social, além de oferecer assistência aos que estão em situação de vulnerabilidade, funcionando como espaço de troca de informações sobre as dinâmicas do dia a dia e de notícias de parentes e amigos no Haiti. Como observa Alexandre (2019, p. 72), trata-se de um ambiente em que é possível “manter o exercício da língua, manter as características culturais, irem à igreja e exercitar com os parentes e amigos a Língua Materna, que é uma forma de manter sua essência, suas raízes”.

Esse papel de apoio comunitário, tanto religioso quanto social, conecta-se às demais formas de organização que os haitianos estruturam em BC. Conforme os dados de minha pesquisa, antes de migrarem para o Brasil, muitas famílias haitianas já se articulam com postos de trabalho, alojamento e contam também com um suporte inicial da Associação dos Haitianos em BC, criada em 2013. As famílias haitianas costumam se estabelecer no Bairro dos Municípios, um local em BC conhecido por seu histórico de migração interna (pessoas de vários estados brasileiros) e atualmente (2024) conta também com um número significativo de haitianos, venezuelanos, colombianos e outras nacionalidades.

Nesse bairro existem muitas casas e pequenos apartamentos (*kitnets*) com valores atrativos (porém muitos locais insalubres) para quem busca um aluguel barato. Algumas casas contam com mais de uma família, que dividem o aluguel. Para Magalhães e Baeninger (2017, p. 226), em relação aos fluxos migratórios atuais, “[...] os amigos e parentes que já migraram dão referências positivas do lugar àqueles que ficaram, os incentivando a migrar e construindo uma rede de relações sociais e laborais na qual o migrante se inserirá”. É possível perceber essas redes relacionais entre as comunidades migrantes na cidade.

Essas redes corroboram para que os riscos nos percursos migratórios sejam amenizados. Assis *et al.* (2018, p. 487) afirmam que

a migração de longa distância se vincula a muitos riscos: segurança pessoal, conforto, renda, possibilidade de satisfazer as relações sociais. Onde parentes, amigos, vizinhos e colegas de trabalho já têm bons contatos com o possível destino, a confiança sobre as redes de informações interpessoais estabelecidas minimizam e diluem os riscos.

Para Cassaniga e Assis (2023), os locais onde os migrantes residem e trabalham frequentemente os conduzem a uma forma de segregação e exclusão social – um retrato fiel da situação de muitos migrantes na cidade. Na atualidade (2024), mais de uma década após a significativa migração haitiana para a cidade, o bairro conta com igrejas fundadas pelos

haitianos, pequenos comércios, salão de beleza etc. O anseio de ascender economicamente é uma das características desses migrantes. Muitas famílias já conseguiram (com fruto de muito trabalho) comprar seu imóvel (na cidade vizinha, Camboriú), têm veículos e certa estabilidade financeira. No entanto, muitas famílias ainda estão em situação de vulnerabilidade, tendo que trabalhar em dois ou mais locais para garantir sua sobrevivência.

1.3 A Presença das Crianças Haitianas e as de Segunda Geração na Educação Infantil em Balneário Camboriú

A presença de crianças haitianas e as de segunda geração na EI de BC tem se intensificado ao longo da última década e, mais recentemente, a migração venezuelana também vem marcando o cenário social e educacional do município. A presença dessas crianças nas creches e escolas não pode ser ignorada, pois elas desafiam, cotidianamente, o fazer pedagógico ao trazerem consigo suas línguas, culturas e saberes, em um transitar entre dois mundos. Nisto reside a importância de se fazer uma escola inclusiva, intercultural, que integre práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a pluralidade ética e cultural em contexto migratório desde a primeira infância.

Os dados do Observatório das Migrações de São Paulo (OBMigra, 2024) apontam que, entre os anos 2006 e 2024, SC registrou a presença de 41.309 migrantes haitianos. Em BC, entre 2012 e 2023, foram 2.061. Dentre esses, 201 são crianças e adolescentes haitianos com idade entre 0 e 15 anos, o que indica uma presença significativa de crianças e alunos na rede de ensino. No entanto, é válido pontuar que não se tem registro do número de crianças de segunda geração matriculadas na rede de ensino do município de BC, uma lacuna a ser preenchida por futuros estudos (Cavalcanti; Oliveira, 2024).

Conforme o Relatório Anual OBMigra de 2023 (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2023), os nascimentos de filhos de mães migrantes têm evoluído de forma semelhante ao aumento do fluxo migratório no Brasil. Em 2013, foram registradas mais de 8,5 mil crianças nascidas de mães migrantes, com predominância das bolivianas e paraguaias, e das chinesas, que ficaram na terceira posição. Já entre os anos de 2016 e 2018, crianças nascidas de mães haitianas superaram as chinesas. Em 2019 as venezuelanas passam a ocupar o primeiro posto, seguidas das haitianas e, em terceiro lugar, as bolivianas. No total, entre 2013 e 2019, foram registrados aproximadamente 129 mil nascimentos de crianças filhas de mães migrantes. Neste estudo, são chamadas de “segunda geração” (Braga, 2019), como veremos mais adiante.

Essa realidade apresentada pelos dados reforça a necessidade de pensar políticas públicas de acolhimento e integração, haja vista as especificidades das infâncias que marcam os contextos de deslocamentos. A migração infantil no contexto haitiano tem suas particularidades, motivações e não é um fato isolado, esse fenômeno e suas diversas causas são uma realidade que afeta as crianças em nível global, regional e local.

As crianças, acompanhadas ou desacompanhadas de familiares e responsáveis, fazem parte desses fluxos migratórios, seja na condição de migrantes ou refugiadas⁹. Deve-se aplicar a Lei de Migração n. 13.445 (Brasil, 2017a) para garantir a elas o acesso à saúde, à proteção, à educação, entre outras seguridades sociais.

Em nível nacional, no âmbito da EI, os dados do Censo da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022), tem revelado um aumento significativo no número de crianças migrantes e refugiadas matriculadas. Para Ghiggi e Coutinho (2022), as pesquisas realizadas sobre a temática da migração infantil apontam haver uma limitação de dados estatísticos sobre as crianças migrantes e refugiadas no país em geral; particularmente, faltam dados referentes à inserção escolar, atendimentos e cuidados com relação à saúde dessas crianças em níveis estaduais e municipais. Quando se trata de pesquisas que abordam as crianças migrantes de segunda geração, estas ainda são mais incipientes, revelando uma lacuna significativa na produção acadêmica sobre o tema. Isso confirma o que veremos mais adiante ao tecer análises sobre as pesquisas mapeadas no Estado do Conhecimento, que acentua certa invisibilidade desse coletivo e uma inexistência de políticas públicas educacionais dirigidas às crianças migrantes.

Ghiggi e Coutinho (2022) afirmam que o número de crianças estrangeiras matriculadas cresceu de 14.471 em 2019 para 18.007 em 2020, incluindo as haitianas. É interessante notar que o aumento no número de matrículas de crianças migrantes e refugiadas na EI reflete uma tendência global de deslocamento forçado, e as crianças, desde muito pequenas, enfrentam desafios e seus direitos têm sido negligenciados.

⁹ As crianças em condições de **migrantes** são aquelas que se deslocam acompanhadas ou sozinhas, de forma voluntária por diversas razões, entre elas, a busca de trabalho e melhores condições de vida. As **refugiadas** são aquelas que se enquadram em situações previstas em acordos internacionais com direito à proteção específica e que dificilmente há possibilidade de retorno a seu país de origem (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2023).

Tenho observado, na minha experiência como professora da EI de BC, que desde 2012 as escolas do município de BC vêm registrando o ingresso de um número significativo de crianças haitianas e, mais recentemente, venezuelanas.

Em BC, desde 2013 a Secretaria de Educação do Município tem cumprido o que determina a lei de migração, porém falhado na implementação de políticas educacionais de acolhimento e integração dessas crianças na rede de ensino. A Lei de Migração n. 13.445/2017, em seu art. 4º, X, estabelece aos migrantes direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória:

O inciso X assinala o direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória. Esse dispositivo assegura aos migrantes o direito de acesso ao sistema de educação pública (municipal, estadual e federal), sem quaisquer distinções frente ao local de nascimento e/ou ao status de migrante (Fernandes; Silveira, 2022, p. 61).

Assim, quanto aos migrantes é facultado o direito de serem matriculados e frequentarem todas as etapas da educação brasileira, desde que cumpra, assim como os nacionais, os requisitos legais. A esse respeito, a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB de 13 de novembro de 2020 também reforça esse direito garantindo que as crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio tenham acesso às escolas (Brasil, 2020).

A primeira chegada massiva de haitianos ocorreu em 2012 e de venezuelanos, em 2018. Antes desse período, o perfil racial das crianças, tanto migrantes quanto brasileiras, atendidas nas escolas e creches do município era majoritariamente composto por crianças brancas. A migração haitiana na cidade de BC, lócus da pesquisa, tornou-se significativa a partir do ano de 2012, após o Haiti ser devastado por um terremoto em 2010 que resultou na morte de milhares de cidadãos, intensificando ainda mais a crise política e social do país¹⁰.

A partir de 2012, a rede municipal de ensino vem cumprindo o que determina a legislação migratória brasileira no que diz respeito ao direito à matrícula escolar. Todavia, observa-se ainda certa deficiência na divulgação dos dados de quantas crianças migrantes temos na rede, no acolhimento, na integração e na preparação de professores(as) por meio de formações que os capacitem para receber as crianças migrantes e atender às suas especificidades linguísticas e culturais.

¹⁰ Essa crise política e humanitária coloca o país como o mais pobre das Américas. Na atualidade (2024), segundo dados do PNUD de 2020, o Haiti continua na 170ª colocação no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Esta posição enfatiza o status do Haiti como o país mais pobre, com 24,5% da população vivendo abaixo da linha de pobreza e em meio de múltiplas situações de vulnerabilidade. Essas situações fazem com que o desejo de migrar para outros países seja comum entre a maioria da população.

Esse contexto abrange também as crianças filhas de migrantes nascidas no Brasil, que vivenciam a diáspora de seus pais. Elas frequentemente são percebidas pelos(as) professores(as) e pela comunidade local como migrantes por conta da nacionalidade de seus pais. Esse é o caso, sobretudo, dos meninos e meninas filhos e filhas de pais haitianos, que, em seus corpos, carregam a identidade racial e cultural de seus pais no trançar de seus cabelos e no uso de adornos característicos da cultura haitiana, conforme evidenciado nas pesquisas de Alexandre (2019) e Machado (2020).

Tais percepções e situações remetem a um duplo pertencimento. Por um lado, essas crianças são “daqui” (na perspectiva jurídica). Por outro lado, uma parte delas não é, pois pertence, de alguma forma, à sociedade de origem de seus pais. Assim, são percebidas como estando entre dois mundos, conforme argumenta Braga (2019).

A partir dos dados apontados em minha pesquisa, pode-se inferir que, mesmo sendo brasileiras, essas crianças transitam entre duas ou mais culturas, a depender da nacionalidade de seus pais. Elas vivenciam uma herança cultural, linguística e étnico-racial distinta, que molda suas experiências no cotidiano escolar e pode apresentar conflitos para os quais a escola não está preparada para lidar, entendendo o impacto da diversidade cultural, evidenciando lacunas na formação docente e na estrutura curricular para atender às demandas desse encontro intercultural.

Neste estudo, adota-se o conceito de migrante de segunda geração¹¹, atribuído às crianças, filhos e filhas de migrantes haitianos, abrangendo tanto aquelas que nasceram no Brasil quanto aquelas que chegaram ao país ainda muito pequenas. Essa terminologia, “segunda geração” ou “filhos de migrantes”, deriva dos estudos de Antônio Braga (2019) e Padilha e Ortiz (2014), que investigam o fenômeno social de jovens brasileiros que migraram ainda pequenos ou que nasceram nos EUA e na Europa.

Conforme Braga (2019, p. 389), “identificar alguém como imigrantes de segunda geração implica reconhecer que, dentro da sociedade a qual ele pertence, o fato de seus pais serem imigrantes é algo que vai influir na sua identidade [...]”. Isso se aplica ao caso das crianças haitianas de segunda geração que vivem em BC, que são frequentemente percebidas e tratadas nas instituições infantis e nas escolas como migrantes haitianas, mesmo sendo nascidas aqui, devido ao entrelaçamento cultural e racial que carregam. No caso das

¹¹ Segundo Braga (2019), ao levantar a questão sobre o significado de ser um imigrante de segunda geração, a resposta, embora óbvia, esclarece que: segunda geração de imigrantes são aqueles que não são imigrantes de primeira geração.

meninas, por exemplo, os penteados tradicionais e a pele preta retinta tornam-se um marcador que as caracterizam como haitianas.

Sobre isso, Miquel Essomba (2021) analisa que as crianças de famílias migrantes constroem suas identidades a partir de múltiplas referências – familiares, culturais, midiáticas –, criando identificações que denomina *mestizas*. Isso se alinha à forma pela qual as crianças haitianas são percebidas nas escolas brasileiras. Frequentemente são percebidas por marcadores visíveis (cor da pele, idioma, costumes), o que gera classificações sociais rígidas e estigmatizantes.

O autor, ao analisar os relatos infantis em sua pesquisa, destaca que a identidade étnica usualmente opera como um marcador de diferenciação e exclusão, sobretudo quando associada à cor da pele e ao território de nascimento, mesmo quando as crianças nasceram no país de acolhida: “la identidad étnica se convierte en un arma arrojadiza para gestionar el conflicto” (Essomba, 2021, p. 775). Tal constatação permite compreender por que as crianças haitianas, de segunda geração, nascidas no Brasil continuam sendo percebidas como estrangeiras, não por sua nacionalidade jurídica, mas por um marcador racial que as posiciona à margem assim como as crianças negras brasileiras.

Para Braga (2019) a primeira e segunda geração de migrantes são inseparáveis, ou seja, “a existência da segunda está relacionada à existência da primeira: o imigrante de segunda geração é o filho do imigrante de primeira geração” (Braga, 2019, p. 389). No entanto, ainda que sejam realidades inseparáveis e interligadas, a condição e as experiências que ambos vivenciam são diferentes.

Uma dessas diferenças reside no fato de que o migrante de segunda geração não é, nem se sente, um migrante. O país que acolheu seus pais é o país em que ele nasceu. As crianças filhas de haitianos, em geral, sabem e verbalizam que nasceram no Brasil, já aquelas que vieram para cá ainda pequeninas sentem-se pertencentes a este país e não se percebem migrantes, mais são percebidas como migrantes. Todavia, “[...] este sentimento de pertencimento carrega com ele [criança] uma questão fundamental, que é a questão da origem: que é filho de imigrantes” (Braga, 2019, p. 390) e são consideradas migrantes haitianas pelo marcador racial.

Padilha e Ortiz (2014), no texto *Construção das identidades de jovens de origem imigrante em Europa*, apontam que a condição de ser imigrante de segunda geração é um status adscrito de ser “filho de”. Ou seja, esse status de ser filho de imigrante é atribuído a eles desde o nascimento, assim como aos descendentes de migrantes.

Conforme Braga (2019), a experiência de ser um imigrante de segunda geração é caracterizada por um duplo pertencimento, ou seja, associado à origem étnica e cultural de seus pais (migrantes de primeira geração) e à sociedade na qual escolheram para viver. Esse “estar entre” dois mundos – ou *in-between*, termo utilizado pelo autor –, gera um sentimento de pertencimento híbrido, no qual as crianças haitianas e as filhas de haitianos nascidas no Brasil transitam entre dois contextos culturais. Essa condição, evidenciada nesta pesquisa, influencia na construção da identidade social e pessoal dessas crianças, uma vez que elas continuam sendo identificadas como haitianas, mesmo quando nascidas no Brasil.

Em minha pesquisa de mestrado, ao acompanhar alguns momentos com as crianças haitianas e em conversa com as professoras, vários questionamentos sobre a presença das crianças haitianas, as de segunda geração, foram sendo interseccionados: como essas crianças são acolhidas? Há um acolhimento? Há diferenças entre crianças brancas brasileiras e as negras e migrantes? Como interagem com seus pares e professores? Brincam juntas ou separadas? Elas sofrem racismo ou discriminação nos momentos de interações? Como as expressões da branquitude se manifestam nesse espaço diaspórico? As crianças se sujeitam ou transgridem a lógica normativa da branquitude? A temática da branquitude aparece timidamente da minha pesquisa de mestrado, o que justifica o meu interesse em aprofundar o tema neste estudo.

Um dos resultados que se destacaram na pesquisa de mestrado foi a constatação de laços de amizade entre as crianças brasileiras e haitianas. A interação harmoniosa entre as crianças pode ser considerada uma forma de transgredir situações racistas ainda presentes nas instituições de EI, constatação também apontada na pesquisa de Appolon (2019)¹².

Em minha pesquisa, não foram identificados casos explícitos de racismo ou discriminação entre as crianças nos momentos de interação entre os pares. No entanto, a ausência de situações de racismo durante a investigação de forma alguma exclui a possibilidade de ocorrências dessas práticas em outras situações, dada a natureza rizomática¹³ do racismo na sociedade e do racismo institucional (Machado, 2020). Em geral, as pesquisas têm apontado que a presença de crianças haitianas, bem como suas famílias, em instituições educacionais brasileiras tem gerado desafios ao corpo docente, que na maioria

¹² Analisada no Estado do Conhecimento desta tese.

¹³ Considero a branquitude e o racismo como fenômenos rizomáticos como sistemas complexos e multifacetados, que se ramificam e se entrelaçam em múltiplas direções, de formas conscientes e inconscientes, explícitas e implícitas com mais ou menos intensidade; nesse movimento rizomático, tanto a branquitude quanto o racismo tentam se perpetuar.

das vezes não se sente preparado para lidar com a presença das diferenças étnico-raciais e linguísticas no contexto escolar e acaba reproduzindo práticas racistas e discriminatórias.

Sabe-se que as práticas racistas têm se apresentado de diversas formas na sociedade brasileira, e o silêncio dos professores e professoras sobre a temática na EI foi algo que me inquietou durante a pesquisa de campo do mestrado e ainda me inquieta.

Diferentemente das crianças, foi em conversas com as professoras que percebi posturas racistas e discriminatórias (explícitas e implícitas); mesmo eu sendo negra, algumas professoras em suas falas se perceberam racistas e xenofóbicas. De maneira geral, as crianças haitianas eram percebidas e recebidas pelas professoras (todas mulheres) como diferentes e enfatizavam essa diferença na cor da pele, nos traços fenotípicos, nos cabelos trançados e pelo crioulo (língua falada pelas crianças e seus familiares) (Machado, 2020).

Como apontam outras pesquisas (Cavalleiro, 2000; Santiago, 2014; Alexandre, 2019), a cor e o cabelo são os motivos de essas crianças serem racializadas. Assim como acontece com as crianças negras¹⁴ brasileiras, as haitianas também são racializadas e sofrem o agravante da discriminação por serem migrantes, vindas do país frequentemente representado a partir de uma ótica negativa: o Haiti é associado somente ao terremoto que devastou o país e como a nação mais pobre das Américas. Sua história de lutas, resistência e a riqueza de sua cultura sofrem um apagamento epistêmico, principalmente no currículo escolar, corroborando a manutenção negativa associada a este povo.

Ainda sobre os excertos de minha pesquisa de mestrado, durante as conversas informais com as professoras, pude constatar frases com teor racista e xenofóbico, mesmo que inconscientes. Quando perguntei sobre as crianças haitianas e suas famílias, as professoras disseram:

[...] elas vêm limpinhas para a escola, vem penteadinhas, são bagunceiras, não entendem as regras; outras frases se referiam às perucas que as mulheres haitianas usam e a dificuldade na comunicação. Mas a mais chocante foi, em tom de brincadeira, comparar as crianças haitianas a morcegos [...] (Machado, 2020, p. 19).

Ao refletir sobre as frases relatadas, entendo que o mesmo racismo que atinge a população negra brasileira é o mesmo que afeta os migrantes negros, com o agravante das práticas xenofóbicas. Sobre isto, cabe a reflexão de Kabengele Munanga (2023), pois o autor afirma que, no contexto brasileiro, a concepção sobre a pessoa negra foi [e é] constituída

¹⁴ Os termos “negros”, “negras” e “crianças negras” foram empregados no texto para tratar de pessoas pretas e pardas, sem distinção, (sejam elas haitianas, brasileiras ou de outra etnia) conforme a definição adotada oficialmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

através de uma perspectiva que estabelece uma hierarquia negativa baseada a partir da raça, cor da pele, associando o negro a algo pejorativo, como sujeira, falta de inteligência, de beleza, colocando as pessoas negras em um patamar de inferioridade e negatividade.

Essa construção identitária do negro brasileiro reverbera também nos currículos desde a EI, quando podemos ver um epistemicídio da história do negro nos currículos, a falta de representatividade negra nos planejamentos e o silêncio sobre a temática racial na escola. O silêncio se torna estratégia utilizada para omitir problemas da questão racial, e isto, “[...] numa estrutura racista como a brasileira, acaba por deter acúmulo de vantagens e bens materiais e simbólicos às pessoas brancas” (Cardoso, 2021, p. 21).

Ao analisar as dimensões do racismo na EI, os autores Soares, Feital e Melo (2023) afirmam que ainda existem racismos de forma implícita, não assumidos, silenciados e não tematizados na EI. Esses comportamentos e atitudes alimentam, inconscientemente, práticas racistas, que excluem e inferiorizam os corpos negros de meninos e meninas. O corpo inclusivo é o branco, o belo universal, o desejável. Como diz Bento (2022, p. 46), “[...] a branquitude foi se estruturando como padrão de beleza, de competência, de moralidade, de humanidade – padrão que todas as outras pessoas [não brancas] são estimuladas a alcançar”. Por isso, frequentemente as crianças negras, indígenas e migrantes expressam o desejo de ter a cor da pele branca, o cabelo liso, elas percebem a forma positiva pela qual as crianças brancas são tratadas e os privilégios que usufruem a partir do marcador racial branco.

Nesse sentido, escutar o silêncio que atravessa os conflitos étnico-raciais na EI e os privilégios da branquitude nas instituições infantis foi vital para observar fatores que se mostraram limitantes durante a minha pesquisa de mestrado, o que me impulsionou para o desenvolvimento de uma tese cujo objeto de estudo foi tecer análises sobre as expressões da branquitude no espaço de EI em contexto migratório.

1.4 Pressupostos da Tese

A partir de leituras sobre os estudos das relações raciais, de minhas experiências como professora de EI e estudiosa da sociologia da infância (SI), compreendo que as crianças não são somente meros receptores passivos da cultura adulta, mas participam e modificam a cultura adulta na sociedade. Ou seja, elas interferem, influenciam e são influenciadas pela cultura adulta, constroem suas culturas infantis a partir de seu conhecimento de mundo e das interações sociais.

Nas interações com seus pares e adultos, tanto as crianças negras quanto as brancas percebem os símbolos e significados em suas relações sociais e atribuem sentidos a suas ações. São peritas em interpretar olhares, gestos, tons de voz e outras expressões no seu cotidiano. No brincar, momento privilegiado de socialização, vivenciam situações de conflito que, por vezes, podem resultar em práticas racistas.

As crianças negras, desde muito pequenas, percebem quando são discriminadas ou colocadas em posição de inferioridade e invisibilidade, seja por meio das materialidades que não as representam, seja nas manifestações racistas que ocorrem nas interações com seus pares; da mesma forma, as crianças brancas sabem identificar e se beneficiam dos privilégios que lhes são atribuídos mediante seu marcador racial, seja de forma simbólica ou material.

A partir dessas experiências, que as atravessam de maneira profunda, e das minhas vivências como docente, tenho observado que tanto crianças negras quanto brancas, em determinados momentos, se sujeitam às expressões da branquitude presentes no cotidiano infantil, enquanto em outros as transgridem, revelando movimentos de resistência frente às hierarquias raciais.

Partindo desses pressupostos, nota-se que, no cotidiano infantil, tanto as crianças migrantes haitianas, as de segunda geração (filhas de migrantes haitianos) quanto as brasileiras têm provocado rupturas nos privilégios materiais e simbólicos da branquitude, os quais ainda podem ser legitimados e reforçados nas instituições de EI.

Para compreender as formas de transgressão e sujeição das crianças, adotou-se uma abordagem qualitativa com procedimentos etnográficos para a geração dos dados, incluindo observação participante, diário de campo, registros fotográficos, desenhos das crianças e conversas informais com as crianças de 4 a 5 anos e professoras.

1.5 Pergunta de Pesquisa

Como as crianças migrantes haitianas, as de segunda geração e as brasileiras vivenciam processos de sujeição ou transgressão às expressões da branquitude – entendidas como práticas de poder e representações da identidade branca – nas interações com seus pares e professoras em um NEI no município de BC?

1.6 Objetivos

O objetivo geral buscou compreender como as crianças migrantes haitianas, as de segunda geração e as brasileiras vivenciam processos de sujeição ou de transgressão às expressões da branquitude nas interações com seus pares e professoras em um NEI no município de BC.

Os objetivos específicos foram:

- a) Mapear o número de crianças migrantes matriculadas na EI de BC entre os anos 2020-2024.
- b) Identificar nas materialidades do cotidiano infantil e nas interações das crianças com seus pares e professoras possibilidades de submissão e/ou transgressão das expressões da branquitude.
- c) Analisar as percepções e experiências das crianças migrantes haitianas, as de segunda geração e as brasileiras em relação à construção de sua identidade racial, com foco nas formas de sujeição e transgressão da branquitude.

1.7 Relevância Científica e Prática

A migração infantil no contexto escolar brasileiro tem apresentado muitos desafios. Entre as dificuldades comuns nesse processo acentuam-se o percurso migratório, as violências físicas e psicológicas advindas das ramificações do racismo, as barreiras linguísticas que impedem a integração efetiva das crianças migrantes, bem como os impactos culturais, raciais e sociais que as afetam em seus deslocamentos. As pesquisas têm mostrado esses desafios apontando para a emergência de políticas públicas de acolhimento, integração e permanência das crianças migrantes nas instituições de EI.

Esta tese aborda a presença das expressões da branquitude na EI em contexto migratório e as possíveis experiências de submissões e transgressões das crianças nas interações com o espaço e com seus pares e adultos. As crianças migrantes e as de segunda geração inseridas na EI têm sido acometidas por falta de políticas públicas de acolhimento e permanência nas instituições infantis e, como pano de fundo, estão construindo suas identidades raciais sob os efeitos simbólicos e materiais reproduzidos pelos privilégios da branquitude, haja vista a falta de um currículo que abarque as diferenças étnico-culturais e

raciais e de materialidades que as representem e confronte os saberes hegemônicos ainda fortemente referenciados na educação em todos os níveis de ensino.

A integração das crianças migrantes haitianas e outras nacionalidades perpassa pela superação dos desafios, pela implementação efetiva das leis que regulamentam o ensino e pela valorização sobre as questões étnico-raciais na EI. As crianças haitianas são, assim como as crianças negras brasileiras, vítimas das violências do racismo, da xenofobia e do apagamento epistêmico sobre a valorização de sua história. Desse modo, esta pesquisa contribui para pensar formas mais inclusivas de acolher e integrar as crianças migrantes no sistema educacional, minimizando ou erradicando as violências raciais, o currículo embranquecido, os desafios relacionados à barreira linguística e à interação entre pares e docentes, reafirmando a importância de um currículo intercultural, que contemple a diversidade étnica e cultural, fazendo com que todos sintam-se representados na EI.

Pesquisas realizadas sobre a inserção das crianças haitianas na EI, embasadas no campo da SI negra, apontam que as crianças migrantes negras são recebidas pela comunidade escolar como diferentes, e essas diferenças são percebidas a partir da cor da pele (Alexandre, 2019; Machado, 2020, Maçaneiro, 2021). Diante dessas evidências, este estudo aponta sua relevância no campo da SI, das relações raciais e dos estudos da migração infantil ao analisar como as expressões da branquitude, enquanto prática estrutural de poder, se manifestam nos cotidianos infantis, marcados pela presença de crianças haitianas, filhas de haitianos, crianças brasileiras e docentes. A pesquisa acentua que as crianças, reconhecidas aqui como agentes sociais ativos na construção de suas identidades raciais e (re)produtoras culturais, ora se sujeitam, ora tensionam e transgridem as práticas de poder produzidas e sustentadas pela branquitude nas interações entre seus pares. Assim, o estudo contribui para compreender os modos como essas relações são performadas na EI em contextos migratórios, indicando possibilidades de intervenção educativo-pedagógica de resistência e combate ao racismo institucional.

Em relação ao conceito de branquitude, quando interseccionado com os estudos da SI, que aborda as múltiplas possibilidades de infâncias, é fundamental compreender que as crianças brancas também devem ser racializadas. Essa compreensão desloca o olhar universal sobre a infância e traz ao centro do debate as formas pelas quais as crianças são privilegiadas em relação às não brancas.

Os privilégios materiais e simbólicos, ainda prevalentes às crianças brancas, devem ser desvelados e debatidos na EI para que as Leis n. 10.639 (Brasil, 2003) e n. 11.645 (Brasil,

2008) sejam cumpridas na prática, pois ainda estão sendo marginalizadas no currículo da EI. Como destacado, a atual Proposta Curricular do Município de Balneário Camboriú (2021) nem sequer menciona a existência das referidas leis. Questionar os privilégios da branquitude na EI é mexer com a estrutura institucional firmada sob uma hegemonia racial branca e promover uma educação antirracista, equitativa, na qual todas as crianças se sintam representadas positivamente.

Para que isso ocorra, este estudo considera a formação continuada de docentes para lidar com a crescente presença de crianças migrantes e de segunda geração nas escolas brasileiras, especialmente sob o recorte étnico-racial e cultural. Nesse sentido, os professores e as professoras – em sua esmagadora maioria, brancos e brancas – precisam reconhecer seus privilégios raciais e repensar a construção de um currículo antirracista e intercultural, no qual todas as crianças se sintam representadas e valorizadas em sua diversidade.

É fundamental reconhecer que o compromisso com a educação antirracista não pode recair exclusivamente sobre os professores(as) negros(as). Professores(as) brancos(as) também precisam se engajar ativamente nessa luta, compreendendo que o enfrentamento do racismo é uma responsabilidade coletiva e inegociável no fazer docente.

Ao tratar da importância da formação continuada de professores sobre a temática, este estudo sinaliza sua relevância ao abrir um leque de possibilidades de políticas educacionais mais inclusivas e equitativas a serem trabalhadas no cotidiano infantil, com potencial de produzir efeitos transformadores não apenas nas instituições escolares, mas também na sociedade como um todo.

Ainda sobre a formação inicial e continuada, este estudo corrobora a lacuna que as pesquisas sobre a temática vêm apontando, em especial sobre as dinâmicas de poder que perpetuam as instituições de ensino superior no Brasil, sustentadas pelo “pacto narcísico da branquitude” (Bento, 2019)¹⁵. Essas dinâmicas afetam desde a composição dos currículos apresentados na graduação até as críticas em relação à predominância de docentes no ensino superior, que são em sua maioria homens e brancos. Além disso, a pesquisa traz contribuição em relação à importância do letramento racial crítico de professores e professoras brancos(as), para que se reconheçam racializados(as), sendo convidados/das a refletir sobre

¹⁵ O “pacto narcísico da branquitude” é um conceito desenvolvido por Maria Aparecida Silva Bento (2019), que busca elucidar como as dinâmicas raciais são sustentadas e perpetuadas pelas comunidades brancas. Esse pacto refere-se a um acordo tácito entre indivíduos brancos para manter e reforçar sua posição de privilégio e poder na sociedade, geralmente à custa de outros grupos raciais.

seus privilégios raciais, promovendo mudanças em suas posturas educativo-pedagógicas no dia a dia com as crianças.

1.8 Estrutura do Trabalho

O primeiro capítulo apresenta a contextualização da pesquisa, junto a minha trajetória pessoal e profissional enquanto mulher negra e professora da EI em BC. Com base no conceito de escrevivência de Conceição Evaristo, narro minhas experiências de infância e formação profissional, destacando os desafios impostos pelo racismo estrutural e institucional. Também relato minhas inquietações sobre a invisibilidade da Erer nas escolas e instituições infantis do município de BC. Além disso, teço reflexões sobre como a presença de crianças migrantes haitianas e de filhos e filhas de migrantes haitianos de segunda geração serviu como ponto de partida para problematizar as expressões da branquitude nas interações infantis em contexto migratório. Este capítulo também discute brevemente os fatores políticos, sociais e econômicos que impulsionam a migração haitiana para o Brasil, além de destacar as experiências das famílias migrantes no contexto brasileiro.

O segundo capítulo apresenta a realização do Estado do Conhecimento das produções já realizadas, sendo subdivididas em dois eixos: o que dizem as pesquisas sobre as crianças haitianas na EI; os estudos sobre a branquitude na EI: território pouco habitado.

O terceiro capítulo traz os percursos metodológicos do estudo, situando a investigação nas vertentes interpretativa e de intervenção da SI. Apresenta a opção pela abordagem qualitativa, os caminhos etnográficos adotados e seus desdobramentos ético-políticos das pesquisas com e sobre as crianças. Expõe o contexto empírico – o NEI Migrantes –, os sujeitos da pesquisa e os procedimentos de geração dos dados, como observação participante, caderno de campo, registros fotográficos, desenhos e conversas com crianças e professoras. Descreve, ainda, o processo de análise orientado pela técnica de triangulação, articulando empiria, teoria e conjuntura. A metodologia contempla as vozes das crianças, traduzidas em episódios, a reprodução sutil da branquitude nos espaços e práticas escolares, bem como as fissuras e transgressões infantis. Por fim, argumenta que microações antirracistas, inscritas no cotidiano pedagógico, reconfiguram pertencimentos e abrem caminhos para uma EI intercultural, centrada na escuta e na agência das crianças.

No quarto capítulo, acentuam-se os percursos teóricos que embasam este estudo, com a exposição dos conceitos necessários para fundamentar a análise da questão central da

pesquisa. São discutidos os seguintes temas: crianças e infâncias, crianças migrantes na contemporaneidade, branquitude na EI e o conceito de raça e racismo na perspectiva da Erer para compreender os privilégios materiais e simbólicos da branquitude que estruturam a sociedade e a escola.

No quinto capítulo, discutem-se os principais achados da pesquisa realizada no NEI Migrantes, no município de BC, com foco na presença de crianças migrantes haitianas, as de segunda geração e as brasileiras. Embora esta pesquisa trate das crianças haitianas, também se apresenta o mapeamento do número de crianças migrantes de outras nacionalidades que foram matriculadas na EI do município entre 2020 e 2024. Além de observar as nuances da branquitude nos espaços, nas materialidades e nos artefatos em que as crianças interagem, buscou-se captar nas interações e brincadeiras entre pares as formas pelas quais as crianças se sujeitam ou subvertem as expressões da branquitude nas interações de pares. Por fim, procurou-se compreender como as crianças percebem a sua identidade racial e de seus pares em seus cotidianos na instituição.

No sexto capítulo, apresentam-se as considerações finais da pesquisa, nas quais são retomados os principais achados e discutidas suas implicações para o campo da EI, especialmente no que tange às relações étnico-raciais e à presença de crianças migrantes e de segunda geração. Além disso, são indicados possíveis caminhos para investigações futuras que aprofundem o debate sobre branquitude, infância e migração.

2 O ESTADO DO CONHECIMENTO: CRIANÇAS HAITIANAS NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL (2017-2023)

A realização do Estado do Conhecimento é vital para identificar as produções já realizadas e direcionar as pesquisas futuras, por meio de análises, para preencher as lacunas dos conhecimentos já existentes, avançando nos estudos sobre a temática pesquisada.

Ao definir o conceito Estado do Conhecimento, as autoras Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) afirmam que o Estado do Conhecimento identifica, registra e categoriza de forma reflexiva os estudos e as produções científicas de determinada área do conhecimento, em um tempo e espaço determinado, congregando teses, dissertações, artigos e livros sobre determinado assunto.

Neste estudo as buscas foram realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no portal de Catálogos de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Para a busca de artigos, conforme recomendam Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), utilizou-se o portal Scientific Electronic Library Online (SciELO). Para o levantamento das produções, delimitou-se um recorte temporal de teses, dissertações e artigos defendidos nos últimos sete anos, entre 2017 e 2023. A primeira busca foi realizada em abril de 2023 e a segunda, para a verificação de novos trabalhos, em maio de 2024.

Sobre a delimitação temporal, Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) orientam que se estabeleçam critérios para o recorte temporal. Nesta pesquisa, o critério posto foi a implementação da Lei de Migração (Lei n. 13.445/2017), sancionada em 24 de maio de 2017¹⁶. Ao realizar o levantamento das pesquisas, como será constatado, observou-se que, após a promulgação da lei, houve um despertar das pesquisas que dissertam sobre a temática Migração Infantil e Educação Infantil; o maior número de pesquisas ocorreu em 2019 e 2021.

Com a nova lei, o(a) migrante, que no Estatuto do Estrangeiro (1980) era considerado uma ameaça (e essa percepção ainda paira no imaginário coletivo, por isso tantos casos de xenofobia e racismo), deixa de ser considerado(a) uma ameaça à segurança nacional e passa a ter no território nacional a garantia de acesso aos direitos sociais como os nacionais. Por isso, considerou-se verificar as pesquisas realizadas a partir da implementação da nova lei, para constatar os avanços e os desafios em relação a políticas públicas educacionais,

¹⁶ Esta lei substitui o antigo Estatuto do Estrangeiro, de 1980.

principalmente, a respeito da inserção das crianças migrantes na educação brasileira, uma das garantias dessa lei.

Em seu teor a Lei de Migração diz que o deslocamento é um direito humano e assevera o combate à xenofobia e à discriminação, e também busca promover a integração social, cultural, econômica e política dos migrantes que adentram o país. Pressupõe-se que esse conjunto de direitos podem ter despertado a realização de pesquisas sobre a temática migratória no contexto escolar e incentivado a verificação sobre seus impactos e os desdobramentos das políticas públicas a essa população.

A busca de teses, dissertações e artigos foram feitas na área das Ciências Humanas e Educação utilizando-se os descritores entre “aspas” e com o operador booleano AND. Os descritores¹⁷ foram: 1º “crianças haitianas” AND “Educação Infantil”, 2º “crianças haitianas” AND “relações raciais” / “estudos raciais”, 3ª “crianças haitianas” AND “branquitude” e 4ª “educação infantil” AND “branquitude”.

Os critérios de inclusão foram pesquisas realizadas com crianças migrantes haitianas e brasileiras na EI, e os descritores teriam que constar no título, no resumo ou nas palavras-chave. Os critérios de exclusão envolveram aquelas pesquisas que não se relacionavam com a temática discutida ou foram realizadas fora do contexto escolar e que não atendessem aos critérios dos descritores.

Para teses e dissertações, na plataforma da BDTD, utilizando o descritor 1, foram encontradas somente três dissertações, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 1 - Descritores “crianças haitianas AND Educação Infantil” – BDTD

Título	Autoria	Ano	Nível	Área	Universidade
Um encontro intercultural em contexto migratório: a inserção de crianças haitianas na Educação Infantil de Balneário Camboriú	Rosana da Silva Machado	2020	Mestrado	Educação	Universidade Regional de Blumenau – SC
O livro infantil em CAA: intersecções entre língua familiar e língua de acolhimento	Jeruza Santos Nobre	2021	Mestrado	Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS
Crianças haitianas na Educação Infantil em Sorocaba – SP (2011-2019)	Renata de Moura Santos Lorzing	2021	Mestrado	Educação	Universidade Federal de São Carlos – SP

¹⁷ No momento da realização das buscas por teses e dissertações sobre a temática, não utilizei o descritor “crianças de segunda geração”, uma vez que essa terminologia surgiu durante as análises da pesquisa. Contudo, caso a banca de qualificação considere necessário, essas pesquisas poderão ser incluídas no Estado do Conhecimento.

--	--	--	--	--	--

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Com o descritor 2 foram encontradas três pesquisas, sendo uma tese e uma dissertação. Foi excluída uma dissertação, pois não foi realizada com crianças na EI.

Quadro 2 - Descritores “crianças haitianas AND relações raciais” – BDTD

Título	Autoria	Ano	Nível	Área	Universidade
A presença das crianças migrantes haitianas nas escolas de Sinop/MT: o que elas visibilizam da escola?	Ivone Jesus Alexandre	2019	Doutorado	Sociologia	Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP
Oportunidade e ameaça identitária: representações sociais sobre a escola por crianças imigrantes haitianas na cidade de Cuiabá, Estado de Mato Grosso	Ilgentche Appolon	2021	Mestrado	Educação	Universidade Federal de Mato Grosso –MT

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Ainda na plataforma BDTD, com o descritor 3, crianças haitianas e branquitude ou branquitude, não foi possível encontrar pesquisas sobre essa temática. Para o descritor 4, foram obtidos seis estudos, sendo três teses e três dissertações. Excluíram-se três estudos porque não atendiam ao critério de inclusão.

Quadro 3 - Descritores “Educação Infantil e branquitude” – BDTD

Título	Autoria	Ano	Nível	Área	Universidade
Branquitude na Educação Infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis	Cíntia Cardoso	2018	Mestrado	Educação	Universidade Federal do Paraná – PR
Eu quero ser o sol! (re) interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre crianças de 0 a 3 anos em creche	Flávio Santiago	2019	Doutorado	Educação	Universidade Estadual de Campinas –SP

Branquitude na creche: relações educativo-pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos em uma instituição educacional de Curitiba-PR	Aldia Mielniczi Andrade	2021	Mestrado	Educação	Universidade Federal do Paraná – PR
--	-------------------------	------	----------	----------	-------------------------------------

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Nos quadros a seguir, as pesquisas destacadas em cores correspondem àquelas identificadas simultaneamente na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da Capes.

No catálogo de teses e dissertações da Capes para o descritor 1, foram obtidas cinco pesquisas. São elas:

Quadro 4 - Descritores “crianças haitianas AND Educação Infantil” – Capes

Título	Autoria	Ano	Nível	Área	Universidade
Um encontro intercultural em contexto migratório: a inserção de crianças haitianas na Educação Infantil de Balneário Camboriú	Rosana da Silva Machado	2020	Mestrado	Educação	Universidade Regional de Blumenau – SC
Migração internacional e formação de professores: a inserção das crianças haitianas em uma escola pública brasileira	Luana Maris Borri	2021	Mestrado	Educação	Universidade da Região de Joinville –SC
Crianças haitianas na Educação Infantil em Sorocaba – SP (2011-2019)	Renata de Moura Santos Lorzing	2021	Mestrado	Educação	Universidade Federal de São Carlos –SP
“Somos todos iguais”: narrativas de profissionais de Educação Infantil de Florianópolis face à presença de crianças haitianas	Gisele Romildes Maçaneiro	2021	Mestrado	Educação	Universidade Regional de Blumenau – SC
Cadê o Haiti? O processo de formação identitária das crianças haitianas (ti dyaspora) na relação entre a escola e suas famílias no Brasil	Jean Baptiste Donald	2022	Doutorado	Serviço Social e Política Social	Universidade Estadual de Londrina – PR

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Com o descritor 2, encontraram-se dois estudos, sendo uma tese e uma dissertação. Essas pesquisas também foram encontradas na plataforma BDTD. Ao consultar crianças

haitianas e estudos raciais, não foi possível obter pesquisas sobre essa temática. Segue o quadro com as pesquisas encontradas.

Quadro 5 - Descritores “Crianças haitianas AND relações raciais”, “Crianças haitianas AND estudos raciais” – Capes

Título	Autoria	Ano	Nível	Área	Universidade
A presença das crianças migrantes haitianas nas escolas de Sinop/MT: o que elas visibilizam da escola?	Ivone Jesus Alexandre	2019	Doutorado	Sociologia	Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP
“Somos todos iguais”: narrativas de profissionais de Educação Infantil de Florianópolis face à presença de crianças haitianas	Gisele Romildes Maçaneiro	2021	Mestrado	Educação	Universidade Regional de Blumenau – SC

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Ainda na plataforma da Capes, com o descritor 3, “Crianças haitianas” AND “branquitude”, não foi possível obter pesquisas nesta temática. Com o descritor 4, encontraram-se sete pesquisas e apenas uma foi excluída, pois foi realizada fora do contexto escolar.

Quadro 6 - Descritores “Educações Infantil AND branquitude” – Capes

Título	Autoria	Ano	Nível	Área	Universidade
Branquitude na Educação Infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis	Cíntia Cardoso	2018	Mestrado	Educação	Universidade Federal do Paraná – PR
Racialização da infância: o que a literatura infantil tem a ver com isso?	Renata Schlickmann	2019	Mestrado	Educação	Universidade Federal de Santa Catarina – SC
Hierarquia nas relações étnico-raciais e a Educação Infantil	Daniele Aparecida de Azevedo da Silva	2021	Mestrado	Educação	Universidade Estadual de Maringá – PR
Racismo e desenvolvimento infantil: a presença da branquitude	Felipe	2022	Mestrado	Psicologia	Pontifícia Universidade Católica do Rio

no contexto escolar e sua contribuição na construção da autopercepção do branco brasileiro	Oliveira ¹⁸				Grande do Sul – RS
Afetos antirracistas: um vislumbre do currículo de uma escola pública de Duque de Caxias – RJ	Sara Caroline de Castilho Damaso dos Santos	2023	Doutorado	Educação	Universidade Federal do Rio de Janeiro – RJ
“Eu queria ser branco”: branquitude nas relações étnico-raciais em um contexto de Educação Infantil	Lucilene Morais Agostinho	2023	Mestrado	Educação	Universidade Federal de Santa Catarina – SC

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Para ampliar a reflexão sobre a produção científica (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021), é importante conhecer também o que está sendo pesquisado e publicado em artigos. No portal SciELO, utilizaram-se os mesmos descritores e aplicou-se o filtro para a área temática na educação. A seguir os resultados dos artigos encontrados:

Quadro 7 - Descritores utilizados e artigos encontrados – SciELO

1º	“Crianças haitianas” AND “Educação Infantil” Não foram encontrados documentos para sua pesquisa
2º	Crianças haitianas AND – OR relações raciais AND – OR estudos raciais Não foram encontrados documentos para sua pesquisa
3º	Crianças haitianas AND branquitude Não foram encontrados documentos para sua pesquisa
4º	Educação Infantil AND branquitude Não foram encontrados documentos para sua pesquisa
5	Crianças haitianas AND Relações raciais / Estudos raciais Não foram encontrados documentos para sua pesquisa
6	Branquitude ¹⁹
	1.  Branquitude e o cuidado em saúde Dias, Camila Athayde de Oliveira; Andrade, Cristiane Batista. <i>Interface – Comunicação, Saúde, Educação</i> 2023, Volume 27 elocation e220370 Resumo: PT Texto: PT PDF: PT https://doi.org/10.1590/interface.220370 2.  Saúde da população negra: ações afirmativas e branquitude docente nos cursos de

¹⁸ A pesquisa *Racismo e desenvolvimento infantil: a presença da branquitude no contexto escolar e sua contribuição na construção da autopercepção do branco brasileiro*, do autor Felipe Oliveira, constado no quadro, até o momento da consulta (maio de 2024) ainda não estava disponível para ser consultada e tecer análises.

¹⁹ Dentre os artigos selecionados, o texto de Flávio Santiago, *Branquitude e creche: inquietações de um pesquisador*, foi o que atendeu aos critérios de inclusão e será analisado mais adiante. Embora o texto de Nilma Lino Gomes e Ana Amélia de Paula Laborne, *Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra*, não atenda aos critérios de inclusão, a problemática sobre o genocídio da população jovem negra brasileira perpassa também pela infância e adolescência negra brasileira e migrante. As autoras pontuam que, com a proliferação da desigualdade no Brasil e no mundo, o direito à vida é um dos mais negados a essas populações geracionais; mesmo diante de um aparato legal e regulatório de proteção, os dados confirmam “o quanto o nosso presente tem sido ameaçado pela violência” (Gomes; Laborne, 2018, p. 2).

	graduação da saúde Souza, Dyana Helena; Rocha, Dais Gonçalves. <i>Trabalho, Educação e Saúde</i> 2022, <i>Volume 20</i> elocation e00746193 Resumo: PT EN ES Texto: PT EN ES PDF: PT PDF: EN PDF: ES https://doi.org/10.1590/1981-7746-ojs746
	3.  Em perigo/perigoso: racismo esquemático e paranoia branca Butler, Judith; Jardim, Fabiana A. A.; Teixeira, Jacqueline Moraes; Rinaldi, Sebastião <i>Educação e Pesquisa</i> 2020, <i>Volume 46</i> elocation e460100302 Resumo: PT EN Texto: PT EN PDF: PT PDF: EN https://doi.org/10.1590/s1517-97022020460100302 1895 downloads
	4.  Branquitude e creche: inquietações de um pesquisador branco Facebook Twitter Santiago, Flávio. <i>Educar em Revista</i> ago. 2019, <i>Volume 35</i> Nº 76 Páginas 305-330 Resumo: PT EN Texto: PT EN PDF: PT PDF: EN https://doi.org/10.1590/0104-4060.66099 2118 downloads
	5.  PEDAGOGIA DA CRUELDADE: RACISMO E EXTERMÍNIO DA JUVENTUDE NEGRA Facebook Twitter Gomes, Nilma Lino; Laborne, Ana Amélia de Paula. <i>Educação em Revista</i> 2018, <i>Volume 34</i> elocation e197406 Resumo: PT EN Texto: PT EN PDF: PT PDF: EN https://doi.org/10.1590/0102-4698197406 27982 downloads

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

A tabela a seguir acentua os panoramas sintetizados da predominância de área, quantitativos de produções e o predomínio de pesquisas nas regiões brasileiras.

Tabela 1 - Predominância de áreas e quantitativos de produções e predomínio de pesquisas nas regiões brasileiras – Capes/BDTD/SciELO

Predominância de áreas e quantidades			
Áreas		Quantidade	
Educação		13	
Sociologia		1	
Serviço Social e Política Social		1	
Psicologia		1	
Total		16 pesquisas	

Temática Crianças haitianas e Educação Infantil		Temática Branquitude/Relações raciais e Educação Infantil	
Ano	Quantidade	Ano	Quantidade
2017	0	2017	0
2018	0	2018	1
2019	2	2019	2
2020	1	2020	0
2021	4	2021	2

2022	1	2022	1
2023	0	2023	2
Total	8	Total	8

Figura 2 - Predominância de pesquisas nas regiões brasileiras – temática Crianças haitianas e EI



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Figura 3 - Predominância de pesquisas nas regiões brasileiras – temática Branquitude/Relações raciais e EI



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Ao analisar as figuras, observa-se uma predominância de autoras mulheres: 12 estudos foram desenvolvidos por mulheres e quatro são de autoria masculina. Em relação às universidades, a temática Crianças haitianas e EI é mais discutida nas federais: localizaram-se quatro pesquisas em universidades federais, três estaduais e uma particular.

Pressupõe-se que as universidades federais e estaduais estejam na liderança das produções de pesquisas nesta temática em razão de maior acesso a recursos, financiamento, comprometimento com as questões das ciências humanas e sociais e a capacidade de articulação e extensão com outras áreas do saber que se interessam a discutir o fenômeno migratório e seus desdobramentos na sociedade. Como mostrado nos mapas, o predomínio dessas pesquisas na região Sul pode estar relacionado à migração massiva de haitianos para esses estados e aos impactos que essa migração tem gerado nas dinâmicas sociais, étnico-raciais e culturais nessas regiões, bem como os impactos no campo da educação.

As pesquisas sobre a temática Branquitude/Relações raciais e EI também são mais discutidas nas universidades federais, com sete pesquisas: duas na Universidade Federal do Paraná (UFPR), duas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e uma na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Nas universidades estaduais foram três: uma na Universidade Estadual de Maringá (UEM-SP), outra na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP) e outra na Pontifícia Universidade Católica (PUC-RS), que é privada.

A pesquisa de Cíntia Cardoso (2018) *Branquitude na Educação Infantil*, sob a orientação da professora Lucimar Rosa Dias, provavelmente é a primeira no Brasil que investiga essa temática na EI: foi realizada na UFPR. A relevância deste trabalho tem despertado o interesse de outras(os) pesquisadoras(es) da pequena infância, com o intuito de compreender as dinâmicas das expressões da branquitude no contexto escolar e seus impactos na formação da identidade racial das crianças brancas e não brancas. Pesquisas que abordam a migração infantil e branquitude na EI não foram encontradas, o que demonstra a unicidade e relevância da presente pesquisa sobre a temática.

A seguir, as produções encontradas serão subdivididas em dois eixos temáticos.

2.1 O que dizem as pesquisas sobre as crianças haitianas na Educação Infantil

[...] ser imigrante adulto requer enfrentamento, coragem e perseverança. Ser imigrante durante a infância aumenta (e muito) os entraves e as dificuldades que a vida na nova terra pode lhes trazer (Lorzing, 2021, p. 36).

Muitos são os desafios e as complexidades que abarcam o fenômeno migratório na infância. Ponderando-se as dificuldades inerentes a esse processo, como percurso, violências físicas e psicológicas, des(encontros) linguísticos, culturais, raciais e sociais, a resiliência é bem-vinda. Contudo, o que as pesquisas têm apontado é um cenário de vulnerabilidade e fragilidade em relação às políticas públicas de acolhimento e permanência das crianças migrantes nas instituições infantis.

A pesquisa de Lorzing (2021), sob o título *Crianças haitianas na Educação Infantil em Sorocaba-SP*, buscou compreender e analisar os processos de acolhimento de crianças haitianas nas instituições públicas de EI e traçar qual é o papel das brincadeiras nesse acolhimento. Ancorada na SI, esta pesquisa tem como objetivo amplificar as vozes das crianças envolvidas no estudo. A pesquisadora conclui seu trabalho identificando três categorias distintas de diferenciação que facilitam a hibridização cultural das crianças haitianas em suas interações com colegas: a diferenciação horizontal, que se refere às distinções feitas pelas próprias crianças; a diferenciação hierárquica, que diz respeito à atribuição de diferentes status às crianças imigrantes, baseando-se em seu país de origem e no país de acolhimento; e a diferenciação diaspórica, que envolve um movimento de abertura para a alteridade, promovendo a partilha de experiências diaspóricas, que são fundamentais na formação de suas identidades.

No escopo de sua investigação, Lorzing (2021) realizou um levantamento sobre a população de crianças migrantes, com foco nas crianças de origem haitiana, para compreender o panorama educacional da cidade de Sorocaba no que diz respeito ao registro de matrículas de estudantes estrangeiros. Esses dados quantitativos são cruciais para compreender a dinâmica migratória infantil e seus impactos educacionais, servindo como base para o desenvolvimento ou a expansão de políticas educacionais que favoreçam a inclusão, o acolhimento e a promoção de diálogos sobre interculturalidade e questões étnico-raciais no ambiente escolar.

A interculturalidade e as relações étnico-raciais são questões que se aproximam deste estudo, tendo em vista as complexidades, os desafios e as tensões que os processos migratórios transnacionais apresentam, tanto para os sujeitos que migram, como para as

comunidades que recebem os grupos migrantes. Na escola, as presenças estrangeiras causam enfrentamentos e estranhamentos – como apontados principalmente pelas pesquisas científicas –, colocando em evidência na esfera escolar a importância de uma educação na perspectiva da interculturalidade, como também a urgência de uma educação que questione os privilégios da branquitude normatizados no interior da escola.

No estudo *O livro infantil em CAA: intersecções entre língua familiar e língua de acolhimento*, Nobre (2021) investiga, por meio de um livro elaborado em Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e destinado a crianças falantes do crioulo haitiano e do português brasileiro, as noções de língua de acolhimento e língua familiar. A motivação da autora para criar um livro infantil em CAA, incorporando ambas as línguas, é estabelecer uma conexão entre diferentes idiomas e culturas, oferecendo às crianças haitianas e brasileiras a oportunidade de compartilhar a experiência de leitura.

O referencial teórico do trabalho abrange a análise dos conceitos de imigração, migração, refúgio, apátrida e visto humanitário concedido aos haitianos após o terremoto de 2010, além de explorar a literatura infantil, a CAA e as definições de língua familiar e língua de acolhimento, incluindo um estudo do contexto histórico do português brasileiro e do crioulo haitiano (Nobre, 2021). A língua familiar é conceituada como a primeira língua do indivíduo, aquela falada no ambiente doméstico e associada a sentimentos de afeto e identidade pessoal (Spinasse, 2006), enquanto a língua de acolhimento é vista como crucial para a integração em um novo contexto migratório (Ferreira *et al.*, 2019). Contudo, uma limitação do estudo é a falta de discussão sobre os aspectos sociais relacionados ao racismo e à xenofobia enfrentados pelas crianças migrantes haitianas.

Embora a presente pesquisa não trate especificamente da literatura infantil como possível intersecção entre a superação da barreira linguística e o acolhimento em relação às crianças haitianas, tece aproximações com o pensar de Nobre (2021), quando a autora diz que o livro de literatura infantil pode acolher e incluir as crianças haitianas. Nesse sentido, defendemos a importância de literatura infantil afro-brasileira nas escolas e instituições infantis, para que as crianças negras e migrantes sintam-se representadas e as crianças brancas percebam que, para além da sua brancura, considerada *o belo e o padrão*, vivemos em uma sociedade multiétnica, na qual todas as etnias devem ser representadas.

A tese de Alexandre (2019), *A presença das crianças migrantes haitianas nas escolas de Sinop/MT: o que elas visibilizam da escola?*, objetivou compreender como está ocorrendo a inserção das crianças haitianas nas escolas públicas de Sinop/MT. O recorte

temporal abrangeu as crianças migrantes que vieram com seus pais no período de 2015-2016 para o Brasil, cidade de Sinop, no estado de Mato Grosso. A pesquisa tem como aporte teórico a SI e aborda o conceito de diferença e relações raciais e migração na contemporaneidade. Como resultado, a pesquisa aponta que o impacto que a presença das crianças migrantes haitianas causa nas escolas ocorre por elas serem percebidas pelos professores e pelos colegas como diferentes e essas diferenças estão explícitas em seus corpos. São essas diferenças que visibilizam a maneira pela qual a escola racializa as crianças migrantes, estabelecendo uma hierarquia entre as próprias crianças; nessa hierarquia, as crianças haitianas são subalternizadas em relação às demais. Segundo a autora, as escolas nunca reveem as suas práticas e discursos racistas.

Tal pesquisa aproxima-se desta investigação, primeiramente, pelo objeto “crianças migrantes haitianas” e a sua inserção nas escolas. Segundo, por compreender e analisar as questões raciais que permeiam as crianças migrantes haitianas, negras e pobres, vindas com seus familiares em busca de uma vida melhor. Diferentemente de crianças migrantes vindas de países do Norte Global²⁰, as crianças migrantes haitianas e as venezuelanas²¹, que estão matriculadas na rede de ensino do município de BC, muitas vezes são tratadas piedosamente ou com certa discriminação. Outra aproximação com essa pesquisa é o embasamento teórico ancorado na SI e os estudos das relações raciais.

No trabalho de Appolon (2021), o autor se propõe a identificar e compreender as representações sociais sobre a escola compartilhada por crianças haitianas matriculadas em escolas brasileiras, de modo a analisar aspectos sobre a sua inserção social no contexto de escolas públicas em Cuiabá (MT). Este estudo, contrapondo-se à presente investigação que se realiza em uma instituição de EI, foi desenvolvido por Appolon (2021) em uma escola de ensino fundamental, abrangendo uma faixa etária de 7 a 10 anos. A metodologia adotada por Appolon incluiu uma fase de análise documental do projeto político-pedagógico (PPP) da escola, seguida de entrevistas semiestruturadas com as crianças imigrantes, refletindo uma abordagem qualitativa com inspiração etnográfica.

²⁰ Países do Norte Global ou mundo minoritário (Estados Unidos, Europa, Austrália, Nova Zelândia, Japão e Canadá), países do Sul Global – mundo majoritário (África, Ásia e América Latina).

²¹ As escolas do município de Balneário Camboriú, em todas as suas modalidades de ensino, contam com a presença de diversos grupos étnicos, oriundos de vários países. Na atualidade, o número de crianças venezuelanas lidera a posição. No entanto, o foco deste estudo será a presença das crianças haitianas e (brasileiras) filhos e filhas de migrantes haitianos em razão do histórico migratório de crianças haitianas no NEI investigado. Pesquisas futuras poderão abarcar as crianças migrantes venezuelanas, hoje em maior número na EI do município.

Appolon (2021) ancora sua pesquisa na Teoria das Representações Sociais, em diálogo com a Educação Intercultural e os estudos sobre Relações Raciais, escolhas teóricas que também fundamentam este estudo. No tocante à Educação Intercultural, o autor observou que, embora o PPP da escola contemplasse propostas interculturais, tais práticas não se manifestavam nas narrativas das crianças. Para ele, uma educação nessa perspectiva

permitirá que cada um faça um trabalho sobre si mesmo e sobre sua cultura, e também seja capaz de compreender os outros. No entanto, pode-se dizer que os pressupostos da educação intercultural figura no âmbito do inominável e, portanto, não existe no campo representacional da população estudada (Appolon, 2021, p. 128).

Ademais, Appolon (2021) ressalta uma discrepância no tratamento pedagógico entre as crianças migrantes haitianas e as brasileiras, evidenciando que a instituição escolar enfrenta desafios ao tentar incorporar as diversidades culturais de maneira efetiva, tendendo a homogeneizar os tratamentos e ignorar as particularidades e subjetividades de cada indivíduo e do grupo social presente. Considerar as crianças haitianas todas iguais não abre espaços para que suas diferenças sejam respeitadas, valorizadas, perpetuando uma EI sob a perspectiva eurocentrada que desconsidera outros saberes.

A pesquisa realizada por Machado em 2020, *Um encontro intercultural em contexto migratório: a inserção de crianças haitianas na Educação Infantil de Balneário Camboriú*, objetivou compreender o processo de inserção e socialização das crianças haitianas na EI no município de BC (SC). Este estudo qualitativo emprega métodos etnográficos para coletar dados, alinhando-se com esta pesquisa atual em termos metodológicos. Sua base teórica está fundamentada nos Estudos Sociais da Infância, que reconhecem a criança como ator social de pleno direito e produtora de cultura, e nos estudos das relações étnico-raciais, que evidenciam as desigualdades entre crianças pertencentes a diferentes grupos étnicos-raciais.

Em relação à interação e sociabilidade das crianças haitianas e brasileiras, considera-se que o critério cor/raça não impede que elas se relacionem de forma positiva e afetiva entre si, pois a vivência com a diversidade étnico-racial já é algo familiar às crianças dos NEI investigados. Outra hipótese que explica a diferença deste estudo para outras pesquisas sobre a inserção de crianças migrantes está no número elevado de crianças haitianas matriculadas nas instituições infantis do município de BC. Essa migração significativa colabora para o fortalecimento da comunidade haitiana na escola, pois muitas crianças e famílias mantêm contato em outras esferas sociais, como nas igrejas e no comércio. Nesse sentido, é comum

as crianças haitianas manifestarem seu pertencimento étnico-racial e cultural, linguístico e religioso, (re)constituindo suas identidades culturais na convivência com seus pares.

Assim, não foram observadas discriminações entre as crianças baseadas em suas diferenças físicas e raciais. Na verdade, nas três turmas investigadas, as crianças haitianas se destacavam por seu protagonismo e liderança entre os pares. É importante acentuar que o fato de não terem sido presenciadas situações de racismo entre os pares não significa que em outras turmas, ou posteriormente, as crianças investigadas não tenham vivenciado situações em que o racismo tenha se manifestado.

Nesse estudo a autora não se aprofunda na temática das Relações Raciais, um ponto de distanciamento. Nesta pesquisa, haverá uma profunda investigação para compreender como as expressões da branquitude se manifestam nas instituições infantis em contexto migratório.

Na dissertação de mestrado *Migração internacional e formação de professores: a inserção das crianças haitianas em uma escola pública brasileira*, Borri (2021) visou refletir sobre a concepção dos professores(as) em relação ao processo de inclusão de crianças migrantes haitianas na escola brasileira. Em sua pesquisa, a autora pontua que para compreender a infância migrante haitiana no processo educacional é necessário questionar como as desigualdades são compreendidas nas instituições e como impactam o processo de ensino-aprendizagem; ela acentua que o professor é uma das chaves para compreender essa realidade.

A construção dos dados da pesquisa ocorreu por meio da análise documental, tanto na legislação nacional como local e a produção científica da área; também foi realizada uma pesquisa exploratória de campo utilizando questionários e entrevistas virtuais realizadas com os educadores que atuavam com crianças migrantes haitianas. O estudo de Borri (2021) se distancia desta pesquisa pela metodologia utilizada e por serem os docentes o objeto principal do estudo. No entanto, um dos resultados apontados na pesquisa se aproxima desta investigação, quando a autora aponta que na escola investigada há um sentimento de despreparo e o pouco apoio recebido pelas(os) docentes para o trabalho com crianças migrantes. A autora evidencia a ausência das temáticas da diversidade étnico-racial e migração na formação inicial dos docentes. Segundo ela, as docentes apontaram que, em sua maior parte, não tiveram discussões aprofundadas em relação às questões da migração internacional e às questões étnico-raciais durante sua formação inicial. Isso revela um “sentimento de insegurança frente às posturas construídas no meio educacional no que se

refere à diversidade” (Borri, 2021, p. 120) e a existência de um cenário de responsabilização individual do professor e da ausência de políticas públicas.

A pesquisa de Baptiste (2022), *Cadê o Haiti? O processo de formação identitária das crianças haitianas (ti dyaspora) na relação entre a escola e suas famílias no Brasil*, analisou a formação identitária das crianças haitianas identificadas pelas suas famílias.

A metodologia incluiu entrevistas semiestruturadas, observação participante e atividades interativas com as crianças, três educadoras e quatro familiares haitianos de uma escola em Cambé (PR). O trabalho discutiu a formação de identidades na diáspora, considerando escola, família e infância como construções sócio-históricas e culturais.

Na investigação de Baptiste (2022), o autor revela uma complexa tessitura de identidades e práticas culturais que influenciam a integração e a educação das crianças imigrantes. Importante para este estudo é o conceito de “ti dyaspora”, uma identidade que emerge como uma resposta à experiência diaspórica haitiana, simbolizando uma reinterpretação da infância que contrasta com a noção tradicional no Haiti, das crianças como bens desafortunados. Essa nova concepção reflete não somente uma mudança na percepção dos familiares sobre a criança, mas também a esperança de sua ascensão social através da migração para o Brasil.

Baptiste (2022) também discute o conceito de “ti blan”, que representa as crianças com acesso a privilégios por terem nascido em território brasileiro. Na visão das famílias haitianas, ser um(a) “ti blan” configura uma forma de “embranquecimento” da criança e a garantia de que ela não sofrerá racismo. No entanto, o autor analisa isso como “o resultado de uma (in)compreensão dos imigrantes haitianos sobre o racismo em geral e sobre a manifestação do racismo no Brasil” (Baptiste, 2022, p. 247).

O estudo evidencia desafios significativos na integração de alunos haitianos nas escolas brasileiras, particularmente no que tange à curricularização da experiência haitiana. Há uma considerável invisibilidade da cultura e história haitianas nos PPP e nos conteúdos disciplinares, assim como no Plano Municipal de Educação, questões que se aproximam desta pesquisa e serão instrumentos de análises. Nas narrativas dos alunos haitianos, que contrastam de forma latente com as diferenças entre as culturas brasileira e haitiana, apontam para a necessidade do reconhecimento da diversidade sociocultural e a reformulação de práticas pedagógicas para incluir tais perspectivas.

A pesquisa conclui que as experiências positivas, porém isoladas de alguns professores e professoras, visam atender às necessidades dos alunos haitianos. Trata-se de

passos iniciais valiosos, mas insuficientes para a construção de um currículo escolar verdadeiramente fundamentado na diversidade. Baptiste (2022) apela para uma reestruturação curricular que abrace a diversidade cultural como um componente crítico do processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo a riqueza das identidades presentes no contexto escolar e na sociedade.

A pesquisa de Maçaneiro (2021), *“Somos todos iguais”: narrativas de profissionais de Educação Infantil de Florianópolis face à presença de crianças haitianas*, analisou as narrativas de profissionais de EI sobre suas experiências com crianças haitianas em escolas públicas de Florianópolis, buscando compreender como elas lidam com as questões étnico-raciais e culturais no cotidiano escolar.

Os aportes teóricos são embasados nos estudos sociais das infâncias e nos conceitos referentes às relações raciais, teorias que também fundamentam esta pesquisa. A investigação utilizou uma abordagem qualitativa, baseada na análise narrativa, e entrevistou 12 profissionais de EI que trabalhavam com crianças haitianas em quatro escolas diferentes. O estudo constatou que educadoras na EI reconhecem a riqueza cultural e étnica presente nas crianças de origem haitiana, contudo, frequentemente adotam uma abordagem que busca a homogeneização e a assimilação, sustentada pela noção de que “somos todos iguais”. Esta pesquisa evidenciou a persistência e a naturalização do mito da democracia racial nos espaços educacionais, onde as singularidades são comumente ofuscadas. Tal fenômeno se deve à necessidade de superar visões eurocêtricas e normativas ainda arraigadas nos sistemas de ensino, desafiando a prática educacional a abraçar a interculturalidade e reconhecer as diversidades.

Concordando com a autora, enfatizo a urgência em ampliar a formação continuada dos educadores, desde a etapa inicial até o nível superior, dada a escassez de enfoque nas questões raciais, especialmente no meio acadêmico. Tal aprimoramento na formação docente influenciará diretamente na prática pedagógica, favorecendo a re(construção) de identidades de crianças negras, brancas, migrantes e de outras etnias.

Alinhada ao pensamento da autora, ressalto a necessidade de efetivação das políticas públicas amparadas pelas Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, que visam incorporar ao currículo nacional uma educação antirracista, que valorize a história e a cultura afro-brasileira e indígena, “resgatando a contribuição do povo negro e indígena para a história e desenvolvimento do Brasil, contribuindo assim para a construção de uma identidade positiva

a qual historicamente foi vista e tratada como subalternizada” (Maçaneiro; Bailer, 2021, p. 307).

A análise dos textos supracitados revela a complexidade intrínseca à inserção e socialização de crianças haitianas na EI em contextos migratórios no território brasileiro. Embora algumas pesquisas tenham apontado avanços em relação à inserção e sociabilidade entre crianças haitianas e brasileiras, transcendem as barreiras étnico-raciais, grande parte das pesquisas evidenciam uma persistente tendência à homogeneização e assimilação por parte dos profissionais de educação, ancorada na premissa reducionista de que “somos todos iguais”.

Esse paradigma, pautado no mito da democracia racial, produz a invisibilização das diferenças culturais e étnicas, inibindo o potencial educativo-pedagógico pautado na diversidade e interculturalidade (Candau, 2008).

Destaca-se a urgência de revisar práticas pedagógicas e currículos, incentivando uma formação docente que priorize questões raciais e culturais. Essa mudança é essencial para formar identidades inclusivas e positivas, alinhadas com políticas de educação antirracista das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, enriquecendo a valorização da pluralidade cultural na sociedade brasileira.

2.2 Os Estudos sobre Branquitude na Educação Infantil: Território pouco habitado

[...] o negro constituía sempre o tema do pesquisador branco, como se o negro fosse objeto e não sujeito, e como se o negro fosse sempre o “outro”. Eles me fizeram perceber que, ao estudar o negro, ao estudar o indígena, o que o pesquisador branco faz é, mais uma vez, produzir o “outro”. Decidi, então, colocar o branco em questão (Lia Vainer Schucman, entrevista a Geledés, 05/02/2015).

Neste segundo eixo, proponho colocar a branquitude na EI em foco, como uma construção social que implica as práticas políticas educacionais no interior das instituições infantis. Ao adentrar esse território pouco habitado, busco desvendar, a partir das pesquisas encontradas, as formas pelas quais a branquitude se configura e se perpetua no ambiente educacional, influenciando as relações, as estruturas de poder e a des(construção) de saberes.

As investigações no campo das relações étnico-raciais elucidam que, já aos 3 anos, as crianças pequenas notam as diferenças raciais e passam a perceber também a forma de tratamentos diferenciados que privilegiam ou inferiorizam as crianças a partir da cor da pele. Essa evidência denota a importância dos estudos focados na branquitude em conjunto com

a letramento racial crítico, que veremos mais adiante, para efetivar a promoção da equidade racial no âmbito da EI.

A investigação sobre a branquitude no contexto da EI é um território acadêmico ainda incipiente. A pesquisa de Cíntia Cardoso, sob a orientação da prof^a Dr^a Lucimar Rosa Dias, da UFPR, realizada em 2018 pode ser considerada a primeira no contexto brasileiro que teve como foco investigar a branquitude e suas formas de expressão na EI.

Na apresentação do livro de Cíntia Cardoso (2018), *Branquitude na Educação Infantil*, Dias (2018) historiciza que desde os anos 1980 o conceito de branquitude vem sendo discutido na academia. Todavia, com o impulso do movimento estadunidense *Black lives Matter* em 2020, o termo ganhou repercussão fora da academia, despertando interesse mais amplo. Inclusive, a temática passou a ser pesquisada por ativistas e pesquisadores não negros, assunto que antes tendia ao interesse da militância e de intelectuais negros.

Conforme destacado por Lia Vainer Schucman (2012), pesquisadora branca, em sua tese *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*, a tradição investigativa tem historicamente posicionado o indivíduo negro e indígena como objetos de estudo, relegando-os ao papel de “outro”, enquanto a figura do branco permanece não problematizada, operando implícita e explicitamente como a norma não marcada.

A respeito disso, em sua pesquisa Cardoso (2018) desafia a lógica comumente entre professores e professoras da pequena infância de que as crianças pequenininhas não categorizam cor e raça ao interagir com seus pares, mas revela que de fato elas o fazem, pois desde pequenas elas são capazes de ler o mundo sobre aquilo que as tocam.

O enfrentamento às expressões da branquitude perpassa pelas materialidades presentes nos espaços nas instituições infantis. Em sua pesquisa, Lucilene Moraes Agostinho (2023) analisou de que modo a branquitude normativa é determinante nas(das) relações étnico-raciais em um contexto da EI. Uma das categorias de sua pesquisa etnográfica, realizada com crianças de 5 e 6 anos, que se aproxima da presente pesquisa, envolve as materialidades no espaço infantil. A autora pontua que a instituição investigada é uma das poucas na rede de ensino de Florianópolis (SC) que destaca, em seus espaços, imagens de personagens negros presentes nos muros, nos livros de literatura infantil e nas bonecas presentes na sala observada (Agostinho, 2023).

Embora a autora reconheça a importância dessas materialidades que representam o grupo racial negro, ela menciona que, na organização dos tempos e espaços, ainda se pode

observar a predominância de materialidades que revelam “a branquitude como norma, seja nos jogos, brinquedos, livros ou na quantidade de bonecas negras e brancas” (Agostinho, 2023, p. 246).

Em relação às práticas pedagógicas, Agostinho (2023) afirma que somente a presença de materialidades não garante que uma educação na perspectiva antirracista se concretize. É necessário haver comprometimento dos(as) docentes e também empenho do poder público para cumprir políticas de promoção da igualdade racial. Entre outras ações, a ampliação de materialidades que contemplem a diversidade racial e étnica na EI é essencial para que uma educação antirracista se torne possível.

Agostinho (2023), em concordância com Machado (2020), também observou que a quantidade de artefatos que representavam a criança negra era inferior à das que representavam racialmente as crianças brancas. Em relação a essa observação, as autoras problematizam os responsáveis pelas aquisições desses artefatos representativos, sendo muitas vezes pessoas que não têm um letramento racial e estão ligadas à área administrativa; essas devem cumprir com os processos licitatórios sem considerar a importância das materialidades para uma educação inclusiva.

Outra categoria analisada que se assemelha a este estudo é a relação entre branquitude e as práticas educativo-pedagógicas. Agostinho (2023) observou que algumas professoras destinavam tratamento diferenciando entre as crianças brancas e negras.

Como demonstram as pesquisas de Alexandre (2019), Machado (2020) e Maçaneiro (2021), nas quais as crianças migrantes haitianas, a partir de seus marcadores raciais e fenotípicos, eram tratadas negativamente por alguns docentes, Agostinho (2023) pontua que, em discordância, em sua pesquisa as crianças brancas eram tratadas com elogios, enaltecimentos e expressões positivas. Na maioria das vezes, essas crianças também eram as mais requisitadas para realizar os diversos favores às professoras e eram as mais requisitadas entre os pares para liderar as brincadeiras, situações que as colocavam em evidência no grupo.

A autora, ao citar indiretamente Cavalleiro (2000), afirma que

Esses estigmas eram, por vezes, reproduzidos pelas crianças, influenciando em suas relações de forma hierárquica, de modo que tais ações proporcionavam às crianças brancas a irreal compreensão de sua superioridade racial, de que seus desejos eram mais importantes e deveriam sobrepor às vontades das crianças negras. E a estas, reverberava um entendimento também irreal de inferioridade (Agostinho, 2023, p. 247).

No entanto, essa constatação demonstra como a branquitude se manifesta como prática de poder que coloca as crianças brancas em um patamar de superioridade, reverberando até mesmo nas brincadeiras entre seus pares, o que foi constatado também na pesquisa de Cardoso (2018). Segundo a autora, os dados gerados na investigação “revelaram o quanto as relações que as professoras estabeleciam com as crianças reverberavam nas relações construídas entre e pelas próprias crianças, seja de afeto, admiração ou indiferença” (Agostinho, 2023, p. 247).

Sobre a importância da literatura infantil como potência na formação da identidade das crianças, Schlickmann (2019), ao realizar o mapeamento dos livros indicados pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) destinados às crianças pequenas em fase pré-escolar, a autora buscou identificar quais são as representações gráficas e escritas e as diferenças fenotípicas apresentadas nos livros infantis. Ela constatou o predomínio de personagens brancas(os) e a quase inexistência de personagens negras(os) e indígenas.

Das(os) personagens negras(os), em sua maioria apareciam como figurantes, ou seja, sem relevância principal em relação ao enredo da história. Já os(as) personagens brancas(os) são bastante semelhantes nos aspectos fenótipos, afetivos e emocionais, a maioria tem boas condições de vida e cumpre a ideia de família ideal (Schlickmann, 2019).

Um aspecto apontado pela autora e que tem interesse nesta pesquisa é o fato de a questão racial não ser abordada com intensão pedagógica nos livros consultados. Ou seja, a autora analisou que, nos livros de literatura infantil, o critério raça não é problematizado, como se não tivesse relação com a vivência de pessoas brancas, como se elas não fossem beneficiárias dos privilégios e não tivessem responsabilidade sobre o racismo.

A autora também pontua que os livros que são apresentados às crianças pequenas contribuem para a ideia de racialização, reforçando a branquitude como a norma, o padrão. Essa constatação reforça a ideia presente na sociedade em que as pessoas negras e indígenas são invisíveis, figurantes, reforçando a superioridade do grupo racial branco (Schlickmann, 2019).

Corroborando essa ideia, Cardoso (2018), em sua pesquisa etnográfica e utilizando-se de diferentes ferramentas que se aproximam desta pesquisa, como conversas informais com crianças e docentes, registro de áudio e fotografia, levantou elementos pioneiros sobre a branquitude na EI que possibilitaram identificar os desafios e as lacunas advindas dessa temática para uma educação equitativa na EI.

Em sua pesquisa de campo, ao adentrar os espaços físicos do NEI, Cardoso (2018) constatou que as paredes do corredor, as portas e os banheiros desvelavam a supervalorização do branco como modelo humano nos cartazes e a ausência de representatividade de outros grupos étnico-raciais.

Os livros infantis presentes nas salas investigadas – ao alcance das crianças ou guardados em armários – não abordavam a diversidade étnico-racial e suas ilustrações destacavam exclusivamente a criança branca. Os livros mais lidos eram: *Chapeuzinho Vermelho*, *Branca de Neve* e outros clássicos que, há muito, reforçam a narrativa de beleza única que privilegia a representação branca, o que acaba por reforçar, no imaginário de crianças brancas e negras, qual é o referencial de beleza (Cardoso, 2018).

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa etnográfica de Santiago (2019b), *Eu quero ser o sol! (Re)interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0-3 anos em creche*, foi contribuir com os estudos referentes à produção das culturas infantis, explorando os aspectos relativos às (re)interpretações das crianças pequenininhas, negras e brancas, sobre as intersecções das práticas racistas e sexistas.

A proximidade com este estudo está na fundamentação teórica e metodológica. Ancorado na SI e embasado na teoria de transgressão de bell Hooks (2013), o autor procurou transgredir e buscou “no encontro com as crianças pequenininhas, compreender um pouco mais as suas percepções a respeito das relações raciais e de gênero” (Santiago, 2019b, p. 18).

Em suas palavras, frequentemente, as instituições de EI no Brasil se revelam ambientes perversos para as crianças negras [e também as migrantes africanas e caribenhas], carecendo de elementos culturais que favoreçam seu acolhimento e reconhecimento racial e étnico. O racismo institucional, enraizado na sociedade, manifesta-se também nesses espaços educativos. Além disso, este estudo se dedica a investigar a mencionada lacuna observada pelo autor no tocante a práticas cotidianas das instituições de EI, a valorização das heranças culturais africana e afro-brasileira e a esforços necessários para inverter a ótica da estrutura racista nas instituições educacionais.

Ainda sobre o assunto, Santiago (2019b) reforça que as expressões da branquitude como norma na EI faz com que a hegemonia e os privilégios enraizados na colonialidade do saber limitam as crianças não brancas de vivenciarem outras narrativas e saberes não hegemônicos. Desse modo, qualquer elemento que se afaste, mesmo que sutilmente, da visão

eurocêntrica branca é excluído ou restringido no ambiente das creches, impedindo que a diversidade seja o foco das experiências das crianças ali inseridas.

Já em seu artigo “Branquitude e creche: inquietações de um pesquisador branco”, Santiago (2019a) pontua que o discurso produzido pela branquitude construiu o homem branco adulto como o modelo hegemônico da humanidade, legado instaurado sob a lente do colonialismo.

Em sua pesquisa, o autor, pesquisador branco, reflete sobre a sua corporeidade branca e como seu corpo foi interpretado pelas crianças e docentes a partir das narrativas corpóreas da branquitude. Sobre isso, ele reconhece que a imagem de poder e controle patriarcal é percebida pelas crianças e que elas também (re)produzem esses comportamentos nas culturas de pares.

Santiago (2019a) narra que, durante a sua permanência no campo da pesquisa, foi preciso subverter essa ordem, contrariando a predestinação de brincadeiras de menino e de menina, brincando de boneca e outras brincadeiras atribuídas socialmente a homens e mulheres, subversão necessária para desconstruir a divisão binária de papéis construída socialmente.

Sobre as questões de privilégio e raça na EI, Santiago (2019a) afirma que a conservação de privilégios associados à colonialidade do ser e saber (Quijano, 2014) reforça o silenciamento sobre as desigualdades raciais, de representações e saberes nas instituições de EI. O autor tece críticas aos artefatos presentes no cotidiano infantil que se alinham à percepção eurocêntrica branca, aspectos que não representam a diversidade de ser e saber de outros grupos étnicos.

As crianças migrantes, negras ou de outras etnias minoritárias, acabam perseguindo o padrão de beleza no qual não estão representadas. Assim, de acordo com Bento (2002), Cardoso (2018) e Machado (2020), é muito comum as meninas e meninos negros verbalizarem o desejo de serem brancos(as), de terem os cabelos de princesas e príncipes das histórias. Isso ocorre, segundo essas autoras, pela falta de representatividade positiva de outros grupos étnico-raciais (negros/índios) na sociedade brasileira, o que se reflete nas materialidades presentes nas escolas e creches. Na verdade, todos os grupos étnicos necessitam de referências positivas de si para se sentirem confiantes, construir sua identidade racial, valorizar suas características físicas, culturais e empoderar-se enquanto grupo.

Na pesquisa de Andrade (2021), intitulada *Branquitude na creche: relações educativo-pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos em uma instituição educacional de*

Curitiba-PR, a autora também evidenciou que o espaço [na EI] é um elemento importante na materialização da branquitude normativa. A categoria “espaço” apareceu durante as análises dos materiais empíricos, apontando que a branquitude se faz presente na organização dos espaços, seja na sala de referência, nos corredores e em outros espaços que as crianças circulam.

A autora ainda ressalta a importância de uma reflexão crítica sobre como esses espaços são estruturados, até nos menores detalhes, em que as crianças sempre estão atentas (Andrade, 2021). Ela observou que materiais visuais como cartazes e informativos, comumente afixados em murais, corredores, portas e banheiros das instituições, tendiam a representar predominantemente figuras de pessoas brancas, tanto adultos quanto crianças. Essa representação, muitas vezes não pensada sob a perspectiva antirracista, supervaloriza a influência da branquitude na concepção desses ambientes. Cardoso (2018) também identificou essa tendência em sua pesquisa, apontando que as imagens, junto a práticas pedagógicas, enalteciam e reforçavam a posição superior da criança branca como protagonista e modelo de referência.

Assim como nos estudos de Cardoso (2018) e Andrade (2021), esta pesquisa considera importante dissertar sobre a relação espaço e branquitude e colocar em evidência como o espaço contribui para a constituição da identidade das crianças na EI. Concordo com Lopes e Kapoor (2023, p. 6), quando afirmam que “o espaço é uma importante linguagem e que apresenta estreitas relações com a formação humana”, pois, a partir de minhas experiências como professora, observo que os espaços no contexto da EI apresentam muitas lacunas quanto à efetivação de um currículo antirracista e intercultural.

Em sua pesquisa, Silva (2021) sinaliza sobre a necessidade de refletir sobre quais são os efeitos que a cultura da branquitude produz nas crianças brancas e nas não brancas quando essas são obrigadas a conviver nesses espaços que representam uma única forma de ser, valorizando apenas os aspectos culturais brancos(as). Para a autora, a perpetuação do racismo e os privilégios da branquitude como normas identitárias nas escolas fazem parte da colonialidade do saber, enquanto a valorização de outros saberes não eurocêtricos, em especial saberes afrocentrados, raramente aparece. Sobre isso, a autora considera que a igualdade de saberes, sobretudo na primeira infância, ainda é um desafio para as escolas em todos os níveis.

Silva (2021) buscou identificar se as relações escolares na EI têm rompido com a hierarquia das relações raciais. Ao tecer análises sobre as 13 pesquisas, entre teses e

dissertações realizadas em campo, ela considerou que a hierarquia racial, mesmo sendo um termo complexo em se tratando de crianças tão pequenas, foi constatado em diversos episódios nas análises das pesquisas selecionadas. A hierarquia racial se perpetua, por vezes, na relação dos agentes envolvidos (equipe diretiva, docentes) na dimensão escolar, por vezes inconsciente. Um dos resultados aponta para a necessidade de desconstrução dessas hierarquias, o que tem potencial para acontecer, mas é preciso haver mudança na intencionalidade, na prática educativa e na formação docente para esse. Outra questão notória apontada pela autora é a omissão das temáticas raciais, tanto pelas equipes pedagógicas e diretivas quanto pelos próprios familiares. Essa omissão põe à margem as discussões raciais no âmbito curricular e nas interações educacionais, contribuindo para a continuidade do racismo e a manutenção das estruturas raciais hierarquizadas (Silva, 2021).

As pesquisas analisadas pela autora destacam a urgência em influenciar positivamente as narrativas de crianças negras, que comumente se percebem como inferiores, uma vez que essa percepção de inferioridade muitas vezes se manifesta por meio de olhares, nas falas e na forma de se autorrepresentar. Situação semelhante, mas positiva, ocorre entre crianças brancas, que podem expressar a superioridade racial (Silva, 2021).

É crucial que os educadores tomem consciência da importância de intervir no currículo para desconstruir tais percepções. Na ausência de ações educativas assertivas para abordar esses problemas, prevalecem o silêncio, o racismo, a discriminação, perpetuando as estruturas de poder racial (Silva, 2021).

Assim como na pesquisa de Silva (2021), considera-se de antemão neste estudo a necessidade de formação continuada e qualificada para todas(os) as(os) professoras(es) da EI. A formação qualificada tem o potencial de letrar racialmente os docentes e de conscientizá-los sobre a importância de a temática étnico-racial permear o currículo e estar presente nas práticas pedagógicas. O objetivo é desconstruir a narrativa do mito da democracia racial, ainda utilizado como desculpa para silenciar e perpetuar o racismo, e não pautar as ações antirracistas, respaldadas em lei, nas instituições educacionais.

Por fim, Santos (2023) buscou refletir em sua pesquisa sobre o currículo como espaço de encontro. A partir da potência de afetos antirracistas, revela a possibilidade e a importância de reverter a ótica colonizadora, ainda fortemente presente na EI, rumo a uma educação na perspectiva antirracista. Por meio da História Oral, a autora entrevistou 16 docentes que contribuíram para a reflexão sobre o currículo como potência de afetos antirracistas. A escolha da escola pesquisada deu-se a partir da percepção da autora, através de conversas

com uma das professoras, de que lá haveria uma potência de trocas entre profissionais no sentido da construção de uma educação antirracista.

Assim como na pesquisa de Santos (2023), este estudo corrobora o pensamento de que o docente que incorpora uma abordagem antirracista em seu ensino enfrenta um cenário de isolamento, chegando, inclusive, a ser objeto de perseguições quando aborda as temáticas das relações raciais e as pautas das diversidades.

A autora defende um projeto de educação antirracista e acredita que essa é uma das intervenções necessárias frente ao racismo que estrutura nossa sociedade; nesse projeto, a identidade é considerada fundamental na análise e na construção social, sendo atravessada por múltiplas opressões (Santos, 2023).

Inspirando-se em Hall (2006), que concebe a identidade como historicamente fragmentada, não formando um “eu” consistente, mas englobando “identidades contraditórias” que nos impulsionam em distintas direções, Santos (2023) vê as identidades, sejam elas individuais ou coletivas, como complexas e híbridas, em constante formação.

Essa perspectiva ecoa neste estudo, no qual sustento que é na interação com a diversidade que surgem oportunidades para desenvolver uma educação que valorize todas as identidades, não apenas a branca, respeitando as diversas diferenças encontradas no interior das instituições infantis.

De acordo com Santos (2023, p. 34), educar sob uma perspectiva antirracista é munir-se de um conjunto de possibilidades de perceber e transgredir a norma, “pois apenas identificando o racismo como estruturante e direcionando a agência na educação para outros sentidos é possível escapar à pretensa universalidade branca”. Essa perspectiva encontra ressonância na presente pesquisa, demonstrando como a abordagem antirracista pode fundamentar práticas educativas que desafiam a normatividade branca. O estudo refletiu sobre o currículo como espaço de encontro, destacando a potência dos afetos antirracistas. A autora entende o currículo como uma experiência de convivência e produção de afetos que nos transformam.

Entender o currículo como experiência partilhada permite que seja possível perceber que ele não está restrito ao espaço escolar. Afetos que mobilizam contra o racismo acontecem em muitas trocas: grupos de estudos, cursos de literatura antirracista, lançamento de livro de uma professora, clube do livro, conversas durante refeições partilhadas e em brechas de horários, saída de uma professora e entrada em outra na mesma sala. Impossível descrever todas as possibilidades (Santos, 2023, p. 9).

A partir do encontro com essas experiências que possibilitam fissuras no racismo que

permeiam o espaço escolar está o comprometimento dos(as) docentes em alinhar-se à cultura antirracista, enraizada nos valores afro-brasileiros e indígenas Santos (2023). Nos resultados de sua pesquisa, Santos (2023) constatou que a potência dos encontros no cotidiano infantil se revelou eficaz na promoção de iniciativas antirracistas. Isso se deu por meio de debates, orientações, estilos visuais e corporais, representatividade, literatura, cinema e uma atmosfera de cuidado e acolhimento.

Embora as Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 constituam instrumentos legais norteadores para o combate à discriminação, a efetivação da educação antirracista demanda mais do que sua simples observância. Para uma educação antirracista na primeira infância, a atenção, o cuidado e a sensibilidade do(a) professor(a) são elementos cruciais, alinhados às escolhas intencionais e representativas de todos os grupos étnicos e raciais que compõem a comunidade escolar. Isso se dá na seleção criteriosa de materiais didáticos, assegurando que estes reflitam uma pluralidade de experiências e identidades, que promovam a representatividade negra, indígena e migrante de maneira afirmativa e inclusiva.

Busca-se, nessa proposta educacional, romper com o padrão eurocêntrico historicamente construído e normatizado nas escolas, desvelando para as crianças uma sociedade multiétnica, plural e equitativa. Além disso, esta tese empreende que a prática educativa antirracista deve permear as interações cotidianas, estar nas minúcias do cotidiano infantil, no qual o(a) professor(a) deve exercer uma linguagem equânime e respeitosa, reconhecendo as singularidades de cada criança, independentemente de sua cor ou origem étnica.

A educação sob a perspectiva antirracista precisa ser entendida como uma dimensão intrínseca ao currículo da escola, produzindo afetos (Santos, 2023) rumo à construção de saberes que desafiam e fissuram a violência do racismo. Isso exige de todos uma postura reflexiva e empática, capaz de valorizar e celebrar figuras históricas e contemporâneas negras e indígenas para a construção de referências positivas, que fortaleçam a autoestima e a identidade das crianças não brancas, desconstruindo a percepção que as crianças brancas têm sobre si enquanto referência de humanidade.

Como síntese das pesquisas analisadas nesse Estado do Conhecimento, os resultados apontam que nas instituições infantis as crianças haitianas são percebidas e recebidas pelos docentes como diferentes, e essa diferença é enfatizada pela cor da pele e demais traços fenotípicos, pelos cabelos trançados e com enfeites característicos da cultura haitiana, bem como pela língua que falam (crioulo) (Alexandre, 2019; Machado, 2020; Maçaneiro, 2020).

Comumente as crianças negras e migrantes são, assim como as brasileiras, duplamente discriminadas: por serem negras e migrarem de um país subdesenvolvido, considerado o mais pobre das Américas. Elas acabam sendo vítimas do discurso de igualdade presente nas escolas, o qual silencia as situações de racismo, preconceito, discriminação ou xenofobia vivenciadas nesses espaços.

Ao tecer uma análise relacional baseada nas pesquisas encontradas no Estado do Conhecimento e nos objetivos desse estudo, percebo que a branquitude se manifesta como prática de poder nos espaços da EI, influenciando tanto nas relações sociais entre pares e docentes, como também nas materialidades que constituem esses espaços. A reprodução do mito da democracia racial é uma das molas propulsoras da manutenção dos privilégios da branquitude.

Todavia, em concordância com os estudos de Machado (2020) e Appolon (2021), muitas crianças haitianas, as de segunda geração e as brasileiras, em suas interações tendem a subverter a norma da branquitude e das ramificações do racismo no cotidiano infantil, revelando, mesmo que de modo incosciente, posturas antirracistas e demonstrando que é possível conviver harmoniosamente com a diversidade étnico-cultural e racial presente na sociedade.

A respeito do assunto em tela, considero pertinente a análise de Gomes (2019a, p. 1040) e vislumbro, nesta pesquisa, que a infância não é neutra, nem está livre das reproduções do racismo, as crianças negras e brancas são submetidas a práticas racistas que são aprendidas e socializadas, seja na família, na mídia, nas interações ou nas instituições infantis. Todavia, tenho constatado que o antirracismo segue o mesmo processo. Compactuo com a autora quando ela diz que “[...] é preciso fazer avançar práticas de resistência e de superação”.

Quanto ao uso do conceito crianças de segunda geração, a pesquisa de Alexandre (2019) faz menção sobre essa categoria analítica na revisão da literatura. Já na pesquisa de Maçaneiro (2021), a autora refere-se a essas crianças como filhas de migrantes haitianos. Esta pesquisa considera as crianças de segunda geração nascidas no Brasil brasileiras. No entanto, discute-se que no cotidiano infantil elas trazem consigo, inevitavelmente, uma “dupla vinculação (dada a origem étnica)” (Braga, 2019, p. 397) porque elas são filhas de migrantes. Essa dupla vinculação influencia diretamente na construção de sua identidade social e cultural, como veremos, mais adiante, nas análises dos dados.

3 “O QUE TÁ ESCRITO?” OS PERCURSOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA COM E SOBRE CRIANÇAS

3.1 Natureza e Tipo de Pesquisa: Pesquisa Etnográfica com Crianças

Esta tese ancora-se na vertente dos estudos interpretativos e de intervenção propostos pela SI, visto que a tese explora as intrincadas relações de submissão e transgressão que emergem nas interações infantis, especialmente quanto às manifestações de branquitude nas culturas de pares. O estudo também dialoga com as desigualdades raciais (estruturais e institucionais) que atingem as crianças negras brasileiras e migrantes, grupo social que necessita de políticas públicas de acolhimento, integração, bem-estar social, de participação e ações equitativas.

Ao se referir sobre os paradigmas e abordagens teóricas da SI, Sarmiento (2004) pontua que os paradigmas, frequentemente considerados como estruturas rígidas de pensamento, podem não capturar adequadamente a riqueza e a diversidade da realidade teórica, que, em sua forma de pensar, atravessa e combina múltiplos paradigmas.

Por essa razão, o autor prefere usar os termos “correntes” ou “abordagens”, que evocam uma noção mais flexível e aberta de agrupamentos teóricos, afinidades conceituais, temáticas e metodológicas, em vez de aderirem estritamente a um único paradigma (Sarmiento, 2004).

Para melhor compreensão das vertentes teóricas das Ciências Sociais que focam em estudar as crianças e as infâncias (Sarmiento, 2004; Corsaro, 2011), apresenta-se a seguir um quadro explicativo.

Quadro 8 - Vertentes teóricas das Ciências Sociais que embasam a SI

Correntes	Perspectiva sociológica	Compreensão de crianças/infância	Metodologia de pesquisa
Estudos estruturais	Focam nas condições estruturais que moldam a experiência da infância e as oportunidades de ação disponíveis para as crianças	Esta abordagem vê a infância como uma categoria geracional distinta e se esforça para entender, de um ponto de vista macroestrutural, a interação entre a infância e outras categorias geracionais (jovens, adultos, mulheres, pessoas idosas)	A análise metodológica consiste em observar indicadores demográficos, econômicos e sociais e examinar como essas relações impactam as estruturas sociais de maneira ampla, ou seja, nas macroestruturas
Estudos interpretativos	Nessa abordagem as crianças integram uma categoria social, a	Compreende a infância como uma categoria social e as crianças como agentes	Nesta vertente, a metodologia empírica privilegia abordagens

	infância, e constroem suas próprias culturas de pares, ao se apropriarem das informações do mundo adulto, inclusive, (re)produzindo-as	ativos na construção e interpretação de seu mundo	qualitativas, tais como estudos etnográficos e de caso, que permitem acompanhar de perto, nas microestruturas, as vivências e experiências cotidianas das crianças
Estudos de intervenção	Situam-se no paradigma crítico e enfatizam a necessidade de uma abordagem sociológica que não apenas analise as condições da infância, mas também atue como um vetor de mudança e transformação social para este grupo. Os temas explorados incluem a análise da dominação cultural e patriarcal, a luta contra os maus-tratos infantis, a crítica e formulação de políticas públicas voltadas para a infância e o papel das crianças nos movimentos sociais	Compreende a infância como uma construção histórica e social, caracterizada por sua posição de vulnerabilidade e opressão dentro da estrutura social	Engloba a investigação-ação ou pesquisa participativa, que não só estudam as realidades vividas pelas crianças, mas também envolvem os sujeitos no processo de pesquisa

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Neste estudo, situado na vertente dos Estudos interpretativos e de Intervenção, destaca-se a complexidade e possibilidade de interconexões entre essas duas vertentes, considerando que a temática da migração infantil e as questões raciais se sobrepõem e combinam, visto que “há trabalhos de fronteira que cruzam dois ou mesmo os três tipos de abordagem” (Sarmiento, 2004, p. 17). Isso denota a flexibilidade e a intersecção das vertentes teóricas e metodológicas nas pesquisas que tecem análises a partir da SI.

A escolha metodológica pela pesquisa qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender as formas de submissões e transgressões das crianças, haja vista as expressões da branquitude que se apresentam no cotidiano da instituição infantil em contexto migratório.

Para entender melhor o assunto, Dal-Farra e Lopes (2013) afirmam que a pesquisa qualitativa se destaca por sua abordagem holística ao estudar o indivíduo, mergulhando nas complexidades inerentes às experiências humanas. Essa abordagem enfatiza a importância de compreender as crenças, as emoções e os comportamentos das pessoas em seus contextos naturais, valorizando as narrativas e as vivências pessoais como ricas fontes de dados.

Para Minayo (2016), a pesquisa qualitativa responde a questões muito específicas. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com aspectos que transcendem a quantificação. Ou seja, ela explora significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos sociais.

Para a autora, esse conjunto de fenômeno humano é entendido “como uma parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes”. São as produções humanas em um universo de relações, representações e intencionalidades que são conferidos pela pesquisa qualitativa (Minayo, 2016, p. 20).

Pretende-se neste estudo, por meio da abordagem etnográfica, penetrar nas camadas complexas de significados e práticas sociais, desvelando como as crianças migrantes haitianas, as nascidas no Brasil de pais haitianos e as brasileiras, imersas em seus contextos socioculturais, interpretam, negociam e provocam fissuras nas práticas racistas e nas normativas da branquitude no cotidiano da EI.

No que se refere às pesquisas com crianças, Ferreira (2009) aponta que as crianças têm o direito de serem informadas sobre a investigação e de terem seus direitos garantidos quanto a sua aceitação, participação e/ou recusa. Sobre essa questão, a autora afirma que

[...] de acordo com as novas metodologias das Ciências Sociais que advogam a pesquisa como uma coprodução para a qual contribuem tanto o(a) investigador(a) como o(a) informante, as crianças devem ser envolvidas, informadas, consultadas, ouvidas e crescentemente implicadas como copesquisadoras (Ferreira, 2009, p. 150).

Essa garantia está em conformidade tanto com a Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC) quanto com a Lei de Migração, que assegura às crianças migrantes os mesmos direitos das nacionais. Ou seja, as crianças migrantes, independentemente de sua nacionalidade e etnia, têm o direito de exercer a sua cidadania. Esse exercício, segundo Sarmento (2007), implica ações de participação ativa das crianças na tomada de decisões para as coisas que lhes dizem respeito.

É nesse movimento que ocorre a virada sociológica na forma de investigar as crianças e as infâncias, promovida nos anos 1980. A visão da perspectiva desenvolvimentista e biológica, em que as crianças teriam de ser socializadas para a vida adulta, passa a focar no

reconhecimento das crianças como atores sociais e agentes participantes na construção de suas vidas, culturas e identidades.

O’Kane (2005) afirma que os estudos sobre as infâncias e a criança passaram a considerar a importância de ouvir as experiências das crianças, seus pontos de vistas, como algo separado da concepção adulta. Essa mudança paradigmática impulsiona o reconhecimento dos direitos das crianças à participação conforme estabelece a CDC. O’Kane (2005) observa que, em um contexto histórico e cultural no qual as vozes das crianças foram marginalizadas, os pesquisadores enfrentam grandes desafios para encontrar maneiras de romper o desequilíbrio de poder entre adultos e crianças e criar um espaço que permita às crianças se expressarem e serem ouvidas.

Segundo Delfini (2011), esse deslocamento revisitou os principais pontos da teoria da socialização ao enfatizar a rejeição de que as crianças são meramente passivas no processo de socialização, visibilizando o papel ativo das crianças na construção das culturas infantis, desafiando as perspectivas adultocêntricas, que historicamente foram vistas como os pilares da socialização.

Como acentuado, no mesmo período em que a SI emergia no cenário científico, recomendava-se a etnografia como um método adequado para os estudos da infância, para que as vozes das crianças fossem consideradas e ouvidas. Para Delfini (2011, p. 34), deve-se priorizar “[...] metodologias que privilegiam os pontos de vista das crianças, as suas interações intra e intergeracionais e as experiências infantis (culturas infantis) recebem grande atenção neste referencial”.

Na Antropologia, críticas estavam sendo tecidas sobre o modo clássico de fazer etnografia:

Esse movimento, [...] interrogava sobre os limites da capacidade do antropólogo-etnógrafo de conhecer o Outro e criticava a autoridade etnográfica, pelo fato de a etnografia ser um monólogo no qual a única voz era a do pesquisador, que falava em nome dos membros de determinado povo ou cultura (Marchi, 2018, p. 728).

O comprometimento de realizar pesquisas com crianças, ao invés de apenas sobre as crianças, demanda pensar sobre as dimensões teóricas, éticas e metodológicas. Implica que o pesquisador(a) questione as abordagens tradicionais de pesquisa, geralmente desenhadas em um molde adultocêntrico; segundo O’Kane (2005), elas são adequadas quando se trata de pesquisa com crianças. As crianças têm modos específicos e singulares de perceber, ver o mundo e verbalizá-lo, assim, é necessário adotar metodologias em que elas possam participar efetivamente e falar sobre as suas percepções sobre o mundo. Para a autora

Embora muitas questões éticas sejam relevantes na realização de pesquisas com participantes de qualquer idade, algumas questões se apresentam de forma diferente ou mais acentuada quando os participantes são crianças. Em parte, a diferença se deve à compreensão e à experiência que as crianças têm de o mundo serem diferentes das dos adultos, e em parte pelas formas como elas se comunicam (O’Kane, 2005, p. 126, tradução nossa).

Ou seja, as formas como as crianças percebem o mundo e participam dele são distintas do mundo adulto. Isso exige que as pesquisas com e sobre as crianças utilizem estratégias que garantam que sua voz seja levada em consideração.

Ouvir as crianças negras e migrantes é, portanto, um ato político e um avanço epistêmico no campo dos estudos das infâncias negras. Essas crianças, historicamente silenciadas, carregam em seus corpos e em suas subjetividades múltiplas dimensões de apagamentos – por serem negras, por pertencerem a famílias migrantes e por virem de países vistos pelo viés da negatividade, como o Haiti.

Segundo Marchi (2018), a partir da desconstrução clássica e monóloga de se fazer etnografia, o método passou a ter um caráter reflexivo, dialógico e polifônico, como a conhecemos hoje. A mudança central se pautou na questão da voz, ou seja, nesse momento o foco passa ser em quem fala e de onde se fala (microcontexto). A autora afirma que pensar a relação criança e pesquisador e as diversas vozes presentes no campo da pesquisa vão incidir diretamente sobre as pesquisas etnográficas realizadas com crianças a partir da emergência da SI.

A partir do novo paradigma sobre os estudos sociais da infância e as novas perspectivas de análises (macrossociológicas), a etnografia passou a ser a metodologia adequada para ouvir a voz das crianças, que passam a ser consideradas como atores sociais, capazes de criar e modificar culturas e serem vistas como protagonistas do processo investigativo. Contudo, Delgado e Müller (2005) sinalizam que, em relação a essa metodologia, muitos são os entraves e desafios que a pesquisa com crianças propõe, e o de considerar as crianças atores sociais plenos é um deles.

A etnografia como metodologia de pesquisa com crianças passa a focar suas vozes, olhares, experiências e a escutar seus pontos de vistas. Sobre o assunto, Marchi (2018) realiza reflexões sobre o sentido duplo e sobreposto ao termo “dar voz às crianças”. Um sentido está relacionado à postura política do pesquisador para olhar as crianças, minoria sociológica e historicamente ausente nas pesquisas até a emergência da SI, quando se torna objeto conceitualmente autônomo. O outro envolve considerar a participação das crianças nas pesquisas e ouvir o que elas têm a dizer sobre seus modos de pensar e agir.

Ainda sobre esse sentido duplo, Marchi (2018) afirma que o termo “dar voz às crianças” não é autorizar as crianças a falar, mas reconhecer a existência de outras vozes no campo da pesquisa, em especial, as das crianças bem pequenas, que nem sempre são verbais, a expressar seus pontos de vista e explorar a contribuição única que as suas perspectivas providenciam (Delfini, 2011; Marchi, 2018). O pesquisador precisa

[...] se abrir para a escuta e a observação das suas diversas formas de expressão.
[...] dar voz não significa mais falar em nome do outro, como no modelo monológico das etnografias clássicas, isto é, não se trata mais de subsumir a voz do(s) outro(s) à voz do pesquisador e seu arcabouço teórico, ainda que essa voz possa ser/estar, politicamente falando, bem-intencionada (Marchi 2018, p. 729).

Os autores Ferreira e Sarmiento (2008, p. 77) discorrem ainda que, no ensejo de dar conta da agência das crianças como “atores sociais, individuais e coletivamente, naquilo que são suas formas comuns de agir no cotidiano e a partir dos seus pontos de vistas” é que se confere a importância das metodologias etnográficas. Segundo Sarmiento (2004, p. 153), o uso do método etnográfico acrescenta uma “outra dimensão: a da natureza sociocultural da investigação”. Para o autor, a etnografia visa compreender o cotidiano das crianças em suas múltiplas interpretações e em seus contextos de ação.

A respeito do assunto, o sociólogo Willian Corsaro (2011, p. 61) discorre que os métodos que se aplicam no microcontexto social, como entrevistas e as pesquisas etnográficas “[...] são especialmente adequadas para documentar e apreciar relacionamentos e culturas de pares das crianças, e para demonstrar como elas constroem sentido e contribuem para os processos de reprodução e mudança sociais”.

O texto do antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (1996), *O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever*, visa destacar a importância do ato de olhar, ouvir e escrever no campo da pesquisa, ao fazer uma descrição de como seria o trabalho etnográfico. Ele ressalta que, para olhar determinado fenômeno social, é necessário termos uma bagagem teórica, o que ele chama de “domesticação teórica de seu olhar”. Para ele, o olhar do pesquisador não é um olhar ingênuo, “como uma mera curiosidade diante do exótico, porém com um olhar devidamente sensibilizado pela teoria disponível” (Oliveira, 1996, p. 15).

Todavia, o autor pontua que o olhar e o ouvir são indissociados no campo da pesquisa. Ouvir complementa e expande a discussão sobre o que se olha. A escuta, no contexto etnográfico, vai além de ouvir passivamente: trata-se de uma prática dialógica que exige sensibilidade cultural e habilidade interpretativa para e com os interlocutores (Oliveira, 1996).

Na pesquisa com crianças, ouvi-las é escutar o inesperado, e essa escuta só é possível quando embasada na teoria, caso contrário, ela perde seu sentido. Com esse entendimento, adota-se a metodologia etnográfica no campo educacional a fim de compreender o cotidiano das crianças migrantes haitianas e as de segunda geração inseridas no contexto da EI, buscando revelar as nuances das suas experiências diárias e como as interações e práticas pedagógicas refletem e (re)produzem as expressões de branquitude e as formas de resistências ou sujeições das crianças frente às expressões da branquitude.

3.2 Contexto da Pesquisa: o Local Diaspórico da Pesquisa: o NEI Migrantes²²

Desde que me matriculei no doutorado, em 2022, e comecei a delinear meu projeto de pesquisa, o local de estudo já estava determinado: tratava-se de um NEI localizado no Bairro dos Municípios, um lugar onde há um número significativo de migrantes. Foi particularmente a partir dos anos de 2013 e 2014²³ que este bairro começou a experimentar um fluxo notável de famílias haitianas, e mais recentemente (2019) venezuelanas, modificando a paisagem e a demografia do lugar, transformando-o em um espaço rico em diversidade étnico-cultural.

Quando me refiro a esse bairro como um lugar diaspórico, não o faço de maneira negativa, tal como, historicamente, os fenômenos diaspóricos foram compreendidos, muitas vezes associados a povos deslocados forçadamente, cujo horizonte era marcado pelo sonho do retorno (Vertovec, 2000). Ao contrário, me refiro a esse bairro como diaspórico em razão da presença massiva da comunidade haitiana, que nem sempre manifesta o desejo de regressar ao país de origem, mas que mantém redes sociais, culturais e identitárias que se articulam com o cotidiano local. Nesse sentido, a noção de diáspora aqui utilizada aproxima-se da concepção de Vertovec (2000, p. 170), que compreende a vida diaspórica como uma vivência “em casa e longe de casa”, ou ainda como a experiência de estar simultaneamente “aqui e lá”.

²² O nome do NEI é fictício e uma homenagem ao Bairro dos Municípios e sua tradição por ser um local de migrantes nacionais e internacionais.

²³ Os respectivos anos da entrada dos migrantes no país mostra o aumento considerável da imigração haitiana para o Brasil. Em 2013, foi registrada na Polícia Federal a entrada de 68 haitianos residentes em BC. Em 2014 houve um expressivo aumento em quase quatro vezes, um total de 257 migrantes haitianos com residência (Carvalho, 2019).

Nesse bairro ficam localizados quatro NEI e dois Centros Municipais Educacionais (CEM): dois NEI que atendem crianças de 0 a 3 anos e dois que atendem crianças de 4 a 6 anos.

O NEI Migrantes, lócus da pesquisa, foi inaugurado em 15 de fevereiro de 2018. Antes era uma unidade de saúde, depois o prédio foi reformado e ampliado para se tornar uma instituição de EI. Essa unidade atende aproximadamente 336 crianças, com idade de 4 a 6 anos. Dentre elas, 28 são migrantes, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 9 - Número de crianças migrantes matriculadas em 2024

País de origem	Quantidade
Chile	01
Colômbia	01
Cuba	01
Haiti	03
Peru	02
Venezuela	20
Total	28

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Ao chegar ao NEI Migrantes, é impossível não ser atravessado pelas presenças múltiplas e plurais que figuram o cotidiano dessa instituição, reconhecida como “o NEI que tem mais crianças migrantes”. As escolas e NEI desse bairro se destacam pelo expressivo número de matrículas de crianças negras, em sua maioria de origem haitiana ou filhas de migrantes haitianos, nesta tese designadas como crianças migrantes de segunda geração. Nos horários de entrada e saída, é recorrente a cena de pais e mães migrantes haitianos dialogando entre si e com as crianças no idioma crioulo haitiano. Essas cenas rompem com o imaginário construído de uma escola de infância branca e hegemônica, em uma cidade branca conhecida como a “Dubai” brasileira.

As salas de referências do NEI Migrantes são amplas e seguem a regulamentação estabelecida pelo Conselho Municipal de Educação (Conseme) no que diz respeito ao número de crianças por professor(a). O refeitório, por sua vez, também se destaca pelo tamanho e pelas condições físicas: é equipado com ar-condicionado, mesas e bancos padronizados e um sistema de bufê onde as crianças podem escolher os alimentos que desejam consumir. Embora esse sistema valorize a autonomia infantil, resta problematizar o quão rico seria se as crianças pudessem experimentar e fossem incluídas receitas de origem

haitiana e venezuelana no cardápio. Seria uma forma de valorizar os hábitos alimentares dessas culturas predominantes no NEI e uma oportunidade de as crianças se sentirem representadas no campo da cultura alimentar.

Na EI, as paredes não são apenas amontoados de concreto: elas comunicam, representam e constituem modos de ver e viver as múltiplas infâncias. As paredes são possibilidades pedagógicas e simbólicas que, quando bem utilizadas, podem dialogar com a diversidade das crianças e promovem formas de pertencimento e reconhecimento identitário.

No entanto, enquanto eu caminhava pelos corredores e pelo refeitório do NEI Migrantes, me chamou atenção a brancura absoluta das paredes. Percebi um silêncio que muito tinha a me dizer: a ausência das crianças que por ali circulavam. Essa ausência de representatividade revela um esvaziamento dos múltiplos pertencimentos presentes na EI.

A ausência de imagens, rostos, textos e cores nas paredes do refeitório e dos corredores que dialogam com os múltiplos pertencimentos étnico-raciais das crianças ali presentes indicava um esvaziamento simbólico, representativo e político do ambiente escolar. Como afirmam Pinheiro (2023) e Bento (2022), a branquitude se manifesta não apenas na imposição de estéticas e narrativas, mas também na recusa de representar o outro.

Todavia, ao observar o espaço externo da instituição, em especial o parque, pude notar um cenário que tensionava a narrativa de silenciamento e apagamento das representações étnicas e culturais observadas no refeitório e corredores do NEI. A materialidade do parque – amplo, arejado e compartilhado entre as diferentes turmas – convidava à interação, ao encontro e à vivência da diversidade que habita o NEI Migrantes. Naquele espaço, a pluralidade dos corpos infantis se fazia presente em um mundo de significâncias: sejam em gestos, brincadeiras, idiomas e nos modos de ocupar o espaço. Crianças negras e brancas, migrantes e filhas de migrantes, brincam juntas, ressignificando esse espaço e tecendo rupturas nas fronteiras simbólicas impostas pelo racismo institucional ainda presentes nas instituições infantis.

Foi nesse espaço que pude notar a relação que crianças brasileiras e as de segunda geração de haitianos nutre com as crianças venezuelanas, exercendo um bilinguismo espontâneo para incluí-las em suas brincadeiras. Em determinado dia, perguntei a Pedro se ele conseguia entender o que um menino venezuelano, recém-chegado ao NEI, estava dizendo. Ele me respondeu com naturalidade: “Sim, eu entendo”. Essa breve troca me permitiu perceber a proximidade frequente entre os dois – Pedro tornara-se uma espécie de

mediador linguístico, facilitando a inserção do colega na sala de referência nas interações e nas brincadeiras.

Essas vivências revelam como as crianças, atores sociais, em seus protagonismos criam estratégias e produzem experiências de inclusão e pertencimento que desafiam as barreiras linguísticas e culturais impostas pela migração. Experiências que rompem com as normativas linguísticas monoculturais ainda hegemônicas nas instituições de EI (Candau, 2008). A figura a seguir ilustra as fotos da área externa e do refeitório do NEI Migrantes.

Figura 4 - Área externa e do refeitório do NEI Migrantes



Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

3.3 Os Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram crianças migrantes haitianas, as de segunda geração, as brasileiras e as docentes de sala. Na presente investigação, adota-se a nomenclatura “segunda geração” para designar as crianças nascidas de pais haitianos no Brasil. Contudo, essas crianças de segunda geração são frequentemente identificadas, pela comunidade

escolar e local, de forma subjetiva como “haitianas”, em função de suas características fenotípicas. Um exemplo disso ocorreu quando perguntei na secretaria da escola sobre o número de crianças haitianas em uma determinada turma, e o administrador prontamente respondeu que havia quatro. Entretanto, ao verificar a documentação escolar, constatou-se que essas crianças não eram migrantes vindas do Haiti, mas nascidas no Brasil. Ou seja, o ato de não nomear como brasileiras as crianças nascidas no Brasil, filhas e filhos de pais haitianos, pode revelar particularidades importantes.

Essa maneira de se referir às crianças haitianas também foi encontrada nos estudos de Alexandre (2019), Maçaneiro (2021) e na pesquisa que desenvolvi no mestrado (Machado, 2020). Em minha dissertação, nos NEI investigados, as educadoras referiam-se às crianças de origem haitiana como “haitianas”, sem que houvesse correção/reprovação dos pais, indicando uma aparente aceitação dessa identificação. Porém, quando os pais eram consultados diretamente sobre a identidade nacional de seus filhos nascidos no Brasil, afirmavam a cidadania brasileira. Alexandre (2019), ao citar Oliveira (2014), considera importante analisar como a segunda geração de migrantes tem se inserido na sociedade receptora e que relações mantém com a comunidade local para identificar os efeitos da migração na sociedade receptora.

O quadro a seguir mostra as informações sobre as crianças que foram autorizadas, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a participar da pesquisa²⁴, turmas investigadas, faixa etária, número de crianças nas turmas investigadas, números e nomes fictícios e nacionalidade das crianças e professoras que participaram da investigação.

Quadro 10 - Informações sobre os sujeitos da pesquisa

Informações sobre os sujeitos da pesquisa	
Turma e faixa etária	Jardim II A (5 e 6 anos)
Número total de crianças matriculadas na turma	20, sendo 12 meninos e 08 meninas
Número de crianças participantes da pesquisa	11 crianças, sendo 04 meninas e 07 meninos, dos quais 03 são crianças de segunda geração (pais haitianos) e 08 brasileiras. Nenhuma criança migrante
Nomes fictícios das crianças participantes da	Esabela – preta (segunda geração)

²⁴ As crianças que não entregaram o termo (TCLE) assinado pelos pais ou responsáveis não participaram da pesquisa. Para mais detalhes, consulte o item 3.5, que aborda a entrada em campo e as questões éticas envolvidas na pesquisa com crianças.

pesquisa, cor/raça e nacionalidade	Gabriel – preto (segunda geração) Joana – branca (brasileira) João – branco (brasileiro) Alisson – branco (brasileiro) Lucas – branco (brasileiro) Ludinha – preta (segunda geração) Eloísa – branca (brasileira) Miguel – branco (brasileiro) Theo – branco (brasileiro) Theodoro – branco (brasileiro)
Professoras	Gina – branca (brasileira) Mara – branca (brasileira)
Turma e faixa etária	Jardim II B (5 e 6 anos)
Número de crianças matriculadas na turma	22 crianças, sendo 16 meninos e 06 meninas
Número de crianças participantes da pesquisa	12 crianças, sendo 09 meninos e 03 meninas, duas crianças migrantes (uma menina venezuelana e um menino haitiano)
Nomes fictícios das crianças participantes da pesquisa, cor/raça e nacionalidade	Beni – branco (brasileiro) Clara – branca (venezuelana) Comilão – branco (brasileiro) João – branco (brasileiro) Lua – branca (brasileira) Lucas – branco (brasileiro) Neymar – branco (brasileiro) Noah – branco (brasileiro) Pedro – preto (haitiano) Pérola – branca (brasileira) Samuel – branco (brasileiro) Vavá – branco (brasileiro)
Professoras	Vera – branca (brasileira) ²⁵ Denise – branca (brasileira)

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

Um dos princípios éticos de uma pesquisa com crianças é lhes informar sobre as coisas que lhe dizem respeito. Ler as anotações no caderno de campo, por exemplo, era um

²⁵ As duas professoras na minha percepção são brancas. No entanto, elas se identificam como pardas. As duas são bem claras, cabelos lisos, narizes finos.

pedido que as crianças sempre me faziam. Em um episódio, em que eu registrava a fala de Pedro (menino haitiano), ele se colocou ao meu lado para ver o que eu estava escrevendo e disse:

— O que tá escrito?

Pesquisadora: — Estou escrevendo sobre você, quer que eu leia? Ele balançou a cabeça afirmando. Então, ao ler o caderno de campo pela primeira vez a Pedro, lhe informei que ele precisava escolher um nome de faz de conta para compor a pesquisa e que não poderia ser o seu nome verdadeiro. Ele ergueu os olhos para pensar em um nome. Olhou para o quadro que estava cheio de letras do alfabeto, uma brincadeira com o alfabeto que a professora Denise havia acabado de fazer, e disse: “p, p de Pedro” (Notas de campo, 15 de julho de 2024).

Coutinho (2019), em sua pesquisa, destaca que a forma pela qual as crianças serão identificadas pode ser negociada com os sujeitos da pesquisa e a escolha de um nome fictício deve ser feita pelo próprio participante. Para tal, reuni as crianças em pequenos grupos, expliquei que elas teriam que escolher um “nome falso” para compor a pesquisa, elas acharam divertido e cada uma fez sua escolha. Os nomes fictícios das professoras foram escolhidos por mim a pedido delas. Assim, foram adotados os seguintes: Gina, Mara, Vera e Denise.

3.4 Categorias de Análises

As categorias da pesquisa foram definidas a partir dos objetivos do estudo, a fim de responder à problemática, que buscou compreender como as crianças migrantes haitianas, as de segunda geração (filhas de migrantes) e as brasileiras se sujeitam ou transgridem as expressões da branquitude nas interações com seus pares e professoras em um NEI de BC.

Para responder ao primeiro objetivo, que buscou mapear o número de crianças migrantes matriculadas na EI de BC entre 2020 e 2024, criou-se a categoria “Representatividade migrante na Educação Infantil: o mapeamento das matrículas de crianças migrantes na Educação Infantil de BC (2020-2024)”. Essa categoria baseia-se nos estudos de Lorzing (2021), Oliveira e Tonhati (2022), Silva (2022), Machado (2020), Bhabha e Abel (2020), entre outros.

Para identificar, nas materialidades do cotidiano infantil e nas interações das crianças com seus pares e professoras, as formas de submissão e/ou transgressão das expressões da

branquitude, criou-se a categoria “Das materialidades que compõem os espaços na Educação Infantil: um olhar sobre as des(vantagens) materiais e simbólicas da branquitude no cotidiano infantil”. Os autores que dialogaram com essas análises foram Cardoso (2018, 2023), Bento (2002), Andrade (2021) e Candau (2008; 2012).

A partir dessa categoria, desmembrou-se a subcategoria “Os brinquedos como possibilidade de transgressão à norma da branquitude no espaço infantil”, analisada a partir de Fanon (2018), Gomes (2017; 2019b), Soares, Feital e Melo (2023), Kilomba (2019), Corsaro (2011) e Finco (2020b).

Para discutir o racismo institucional e o silenciamento docente sobre as questões raciais, criou-se outra subcategoria intitulada “Professora, ontem lembrei da sua pesquisa!: dimensões do racismo institucional no silenciamento das professoras em suas práticas pedagógicas”. Os autores que dialogam com as análises são Gomes (2017), Orrico (2021), Cardoso (2022) e Ferreira (2015).

Por fim, o terceiro objetivo, voltado a analisar as percepções e experiências das crianças migrantes haitianas, as de segunda geração e as brasileiras em relação à construção de sua identidade racial, com foco nas formas de sujeição e transgressão da branquitude, originou a categoria: “Eu sou marrom-claro e tu é marrom-escuro: as percepções das crianças sobre suas identidades raciais”. Para dialogar com essa categoria, consideraram-se os estudos de Gomes (2002; 2017), Soares, Feital e Melo (2023).

3.5 Procedimentos, Instrumentos e Técnicas de Coletas de Dados

A escolha metodológica pela pesquisa qualitativa implica a seleção de instrumentos e procedimentos metodológicos que possibilitam um entendimento profundo e contextualizado do objeto em estudo. Essa abordagem enfatiza a necessidade de ferramentas que permitam não apenas a geração dos dados, mas também a captação daquilo que não é dito, os olhares, as expressões faciais, as experiências e os significados atribuídos pelos participantes às suas vivências no contexto investigado e que esses aspectos consigam responder à questão problema desta pesquisa.

A geração dos dados foi realizada a partir de procedimentos etnográficos no estudo da diversidade dos tipos de infância e criança. Os procedimentos e as técnicas provenientes da etnografia foram: observação participante, notas de campo e registros fotográficos, desenhos e conversas informais e/ou intencionais com as crianças e os(as) docentes.

Os procedimentos da coleta de dados ocorreram em etapas, desde minha chegada ao NEI, até a apresentação a professoras e crianças, os processos de autorizações, os aceites das crianças e a imersão no campo da pesquisa. Segundo Cruz Neto (2016), nessas etapas, vários obstáculos podem dificultar ou até mesmo inviabilizar a pesquisa. Ele considera importante, em primeiro lugar, uma aproximação com as pessoas da área selecionada para o estudo. Destaca que deve ser uma aproximação gradual, que cada dia no campo de pesquisa seja refletido e avaliado com base nos objetivos preestabelecidos juntamente com os participantes da pesquisa. Recomenda também que haja uma relação de respeito efetivo pelos sujeitos da pesquisa e pelas suas manifestações de recusas e aceitações. Foi com esse entendimento que iniciei a pesquisa de campo.

No mês de março de 2024, fui ao NEI Migrantes e a gestora Alda²⁶ me recebeu de forma acolhedora para uma conversa inicial e informal. Apresentei a intenção de pesquisa e declarei meu desejo de conduzir minha investigação naquela instituição. Sem hesitar, ela aceitou. Na ocasião, destaquei a temática do estudo e perguntei sobre o número de crianças haitianas matriculadas; naquele momento a gestora não soube responder, mas se comprometeu a fornecer tal informação posteriormente²⁷. Ressaltei, mais uma vez, o caráter não oficial em minha presença, mencionando que o projeto de pesquisa, juntamente com o Parecer n. 6.318.372, aprovado pelo Comitê de Ética, seria formalmente encaminhado à Secretaria de Educação para que o órgão autorizasse a realização da pesquisa.

Em junho de 2024 encaminhei a documentação de anuência à Secretaria de Educação para obter a autorização da pesquisa de campo. Com a autorização em mãos, na última semana do referido mês, foi a vez de voltar ao NEI. Lá apresentei a carta de anuência da Secretaria de Educação à gestora, que já estava ciente. Entre uma conversa e outra, ela relatou que, ao fazer um levantamento do número de crianças haitianas no NEI, ficou surpresa com o baixo número de crianças matriculadas no ano letivo de 2024. Na conversa ela diz:

Eu acho que quando a coisa está ruim pra eles aqui, eles se mudam para outro lugar. Teve três alunos que foram para o EUA esse ano! As vezes eles somem, daí a gente vai fazer a busca ativa, dá que eles se mudaram pra outro lugar (Notas de campo, 5 de julho de 2024).

²⁶ Nome fictício.

²⁷ Dias depois fui informada por ela via WhatsApp que, segundo o sistema, haveria duas crianças haitianas matriculadas como estrangeiras e que para saber as crianças filhas e filhos de haitianos (segunda geração) teria que investigar na pasta de alunos.

A respeito desse assunto, em sua tese, o pesquisador haitiano Joseph Handerson (2015) explica que os haitianos desenvolvem estratégias e criam circuitos e rotas migratórias para alcançar os lugares, constituindo novos territórios da mobilidade em busca de melhores condições de vida.

Ainda em conversa com a gestora Alda, e com a lista de crianças em mãos, escolhemos juntas as turmas que teriam o maior número de crianças migrantes haitianas ou filhos e filhas de haitianos. Verificou-se a possibilidade de realizar a pesquisa em duas turmas de Jardim II no período vespertino. Então fomos até as salas para conversar com as professoras e confirmar se elas aceitavam participar da pesquisa.

Nesse momento foi uma professora readaptada (que faz a chamada das crianças de todas as turmas) que me acompanhou. Ela levou-me até as duas salas e apresentou-me dizendo que eu tinha a pretensão de realizar uma pesquisa de doutorado e se elas aceitavam participar. O aceite foi imediato, porém pedi para conversar individualmente com as professoras para detalhar o estudo, explicando como e quando a pesquisa seria realizada. Em seguida, também expliquei e pedi para que as professoras assinassem o TCLE, como pode ser visto nos apêndices.

Em relação à ética na pesquisa com e sobre as crianças, Ferreira (2010, p. 161) assinala que a prática “procede primeiramente junto dos adultos, seus responsáveis com vista à obtenção do seu consentimento informado”. O TCLE, para a autorização da participação das crianças na pesquisa, foi enviado aos pais ou responsáveis via agenda escolar²⁸. Posteriormente, as professoras foram recolhendo os TCLE que estavam autorizados e deixaram na agenda aqueles que não estavam autorizados. Dias depois foi realizada a entrega das avaliações das crianças aos pais, um dia oportuno para que eu conversasse com os pais que ainda não haviam assinado o TCLE, e assim foi feito.

Todavia, como mencionado, as crianças que não trouxeram o termo assinado, bem como os pais que não compareceram à escola no dia da entrega das avaliações, não participaram da pesquisa. No Jardim II A, de um total de 20 crianças, somente 11 assinaram; na turma do Jardim IIB, de 22 crianças, somente 12 assinaram o TCLE.

Uma de minhas preocupações relacionadas aos TCLE era obter a autorização dos pais haitianos. Nas primeiras conversas com as professoras Gina e Mara, elas relataram que

²⁸ Visto que os pais não entram no NEI nem para deixar, nem para buscar as crianças, eles esperam no portão, e uma das professoras é quem recebe e entrega as crianças. Além disso, muitas crianças vêm para o NEI ou vão para casa acompanhadas pelos irmãos menores de idade.

eu poderia encontrar dificuldades em obter a devolução dos TCLE assinados pelos pais haitianos, pois, segundo as professoras, eles geralmente não assinam os bilhetes que são enviados na agenda. Todavia, foram as crianças de famílias haitianas as primeiras a devolver os TCLE assinados, autorizando a participação das crianças na pesquisa. Considero que o fato de eu ter enviado uma cópia em português e outra em francês (língua oficial do Haiti) facilitou a leitura e a compreensão dos termos da pesquisa. Essa hipótese foi confirmada posteriormente em conversa com Gabriel, menino de segunda geração:

Era uma terça-feira, da semana de comemoração da Independência do Brasil. As crianças estavam pintando a bandeira do Brasil em metade de uma folha A4 que elas haviam desenhado para a apresentação que seria naquela semana. Lucas, ao me ver chegar, pediu para que eu me sentasse na mesa ao seu lado e disse:

— Você nunca sentou do meu lado.

Respondi: — Ah, então hoje eu vou sentar.

Na mesa estavam sentados: Lucas, Gabriel e Theo. Então perguntei por que eles estavam pintando as bandeirinhas, e Lucas logo responde:

— É para apresentação amanhã, a gente vai fazer assim com as bandeiras (balança as bandeiras).

Nesse momento a professora Gina chama a sua atenção e fala para ele terminar a pintura.

Começo a conversar sobre o desenho do Gabriel (menino haitiano). Em determinado momento ele diz:

Gabriel: — Quando você mandou aquele papel po meu pai, ele não conseguiu lê o papel (em português).

Pesquisadora: — Mas eu enviei o papel em dois idiomas, em português e em francês. Então quem leu o papel?

Gabriel: — Meu pai. Aí que ele disse que eu podia.

Pesquisadora: — Ah, então ele leu o papel que estava em francês. Ele somente balançou a cabeça afirmando.

Pesquisadora: — Onde seu pai nasceu?

Gabriel: — Na República Dominicana, e o meu irmão também respondeu.

Pesquisadora: — E sua mãe?

Gabriel: — No Haiti.

Pesquisadora: — E você?

Gabriel: — Aqui.

(Notas de campo, 3 de setembro de 2024).

A prática de tradução dos TCLE aos pais haitianos também foi encontrada na pesquisa de Machado (2020). A autora traduziu o TCLE para o crioulo, língua nativa do Haiti. A tradução dos TCLE em contextos migratórios pode ser pensada como uma prática que demonstra o respeito, a participação e a inclusão dos sujeitos da pesquisa, considerando as diferenças culturais e linguísticas dos envolvidos.

As pesquisas sobre a inserção de crianças haitianas nas instituições educacionais brasileiras têm apontado que o idioma é um dos entraves para o acolhimento e a integração das crianças migrantes e seus familiares na escola. Por isso considerei importante evitar que essa barreira linguística comprometesse o entendimento dos pais sobre os objetivos da pesquisa. Segundo Soares (2020, p. 93), compreender uma língua

[...] não se restringe só como meio de comunicação de informações, mas também como função social de criação e manutenção de relacionamentos e interações. Sendo assim, devemos ter em mente que, mesmo se tratando de uma dificuldade, a barreira linguística não impede o acolhimento, a interação, o ensino e a aprendizagem.

Esse acolhimento pode ser identificado na fala de Pedro, o menino haitiano que se recordou do momento em que seu pai conseguiu ler, entender e dar o aceite para sua participação na pesquisa. Esse cuidado deve ser ainda mais evidenciado quando se trata de migrantes negros e pobres, que naturalmente sofrem racismo e xenofobia. Ao proporcionar um TCLE em uma língua compreensível aos pais haitianos, não somente cumpro com as normativas éticas, mas também possibilitei fissuras na norma da branquitude, conferindo importância e protagonismo aos pais migrantes haitianos.

Após ter obtido o consentimento da Secretaria de Educação, da instituição, das professoras e dos pais, foi imprescindível obter também o consentimento das próprias crianças para a realização da pesquisa, o que será discutido na seção a seguir.

3.6 Procedimentos, Técnicas e Sistemas utilizados para Análise de Dados: a Análise e a Interpretação de Dados da Pesquisa com e sobre as Crianças pela Técnica da Triangulação

Na fase de análise e interpretação dos dados em pesquisa qualitativa, o pesquisador se dedica a concluir sua investigação baseando-se no conjunto de dados gerados no campo da pesquisa, ancorando-se na questão problema, na tese, nos objetivos do estudo e na sua fundamentação teórica (Gomes, 2016). Para esse autor, embora a análise e a interpretação dos dados da pesquisa envolvam a etapa final da pesquisa, “[...] tanto a análise quanto a interpretação ocorrem ao longo de todo o processo”, e que, em se tratando de pesquisa qualitativa, “[...] às vezes, ao chegarmos à fase final, descobrimos que precisamos retornar às partes das fases anteriores” (Gomes, 2016, p. 73). Isso demonstra que a pesquisa não é linear, não há uma fronteira fiel entre geração de dados, análise e interpretação.

Adotou-se nesta pesquisa a técnica de triangulação para analisar os dados gerados no campo. Minayo (2010) pontua que a triangulação, originada da corrente do interacionismo simbólico, tem sido adotada em diversos níveis da pesquisa, desde a fase inicial até a análise dos dados, possibilitando aos investigadores terem a “[...] visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas [...] que acompanha o trabalho de investigação” (Minayo, 2010, p. 29).

Marcondes e Brisola (2014) afirmam que o método de triangulação de dados consiste em dois momentos distintos que se correlacionam dialeticamente, oportunizando ao pesquisador uma compreensão holística dos aspectos empíricos e teóricos, o que foi seguido neste estudo.

O primeiro momento tratou da preparação dos dados gerados no campo da pesquisa, e a leitura atenta e reflexiva das notas registradas no caderno de campo foi fundamental. Essa leitura possibilitou a separação dos dados direcionando-os em categorias de análises a partir dos objetivos específicos da pesquisa.

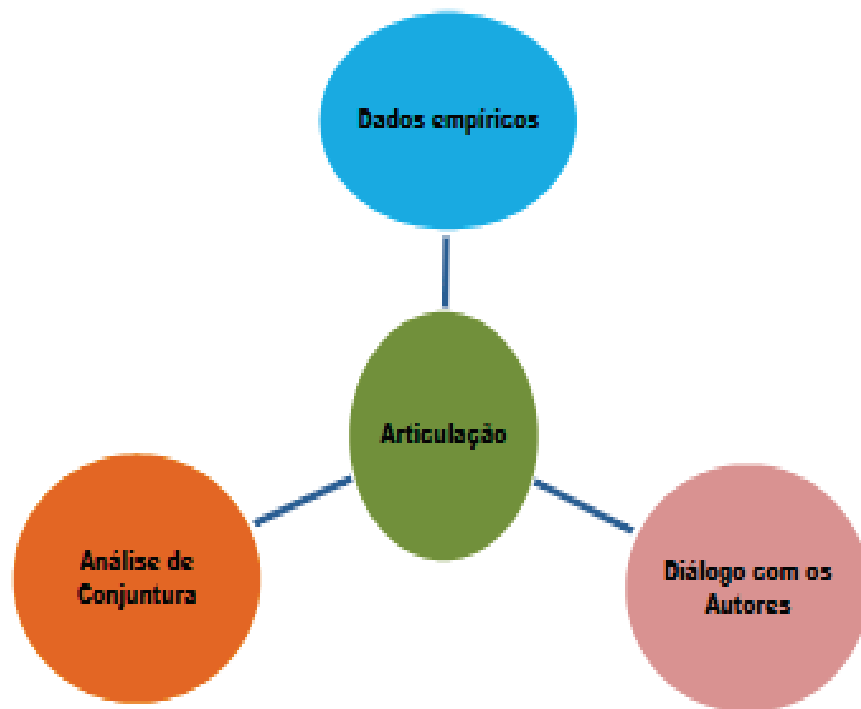
Muitas notas tomadas no campo da pesquisa já eram direcionadas em categorias prévias, sendo elas: expressões da branquitude no espaço infantil, dados referentes a formas de submissões e transgressões da branquitude nas interações, excertos sobre identidades raciais das crianças e conversas com as professoras.

As fotografias e os desenhos serviram para ampliar, ilustrar e explicar as análises sobre a temática. Sobre isso, Sarmento e Trevisan (2017, p. 7), ao dissertarem sobre a interpretação dos desenhos infantis, afirmam que esse recurso não está isento das “possibilidades explicativas, que se devem articular continuamente com outros dados de investigação, numa perspectiva de triangulação”.

O segundo momento engloba a análise propriamente dita e a importância de refletir sobre as percepções infantis. Nessa etapa, realizei interlocuções com os autores que abordam a temática da pesquisa e a interlocução com o contexto macro e microestrutural (Marcondes; Brisola, 2014).

Para Marcondes e Brisola (2014), a análise e interpretação dos dados pela triangulação sustenta-se em três aspectos: o primeiro, as informações levantadas, sejam entrevistas, conversas informais, anotações no caderno de campo, desenhos, filmagens e outras empirias; o segundo, o diálogo com a teoria em questão; o último, a análise de conjuntura, tecendo relação com o contexto mais amplo e abstrato da realidade, como mostra a figura a seguir:

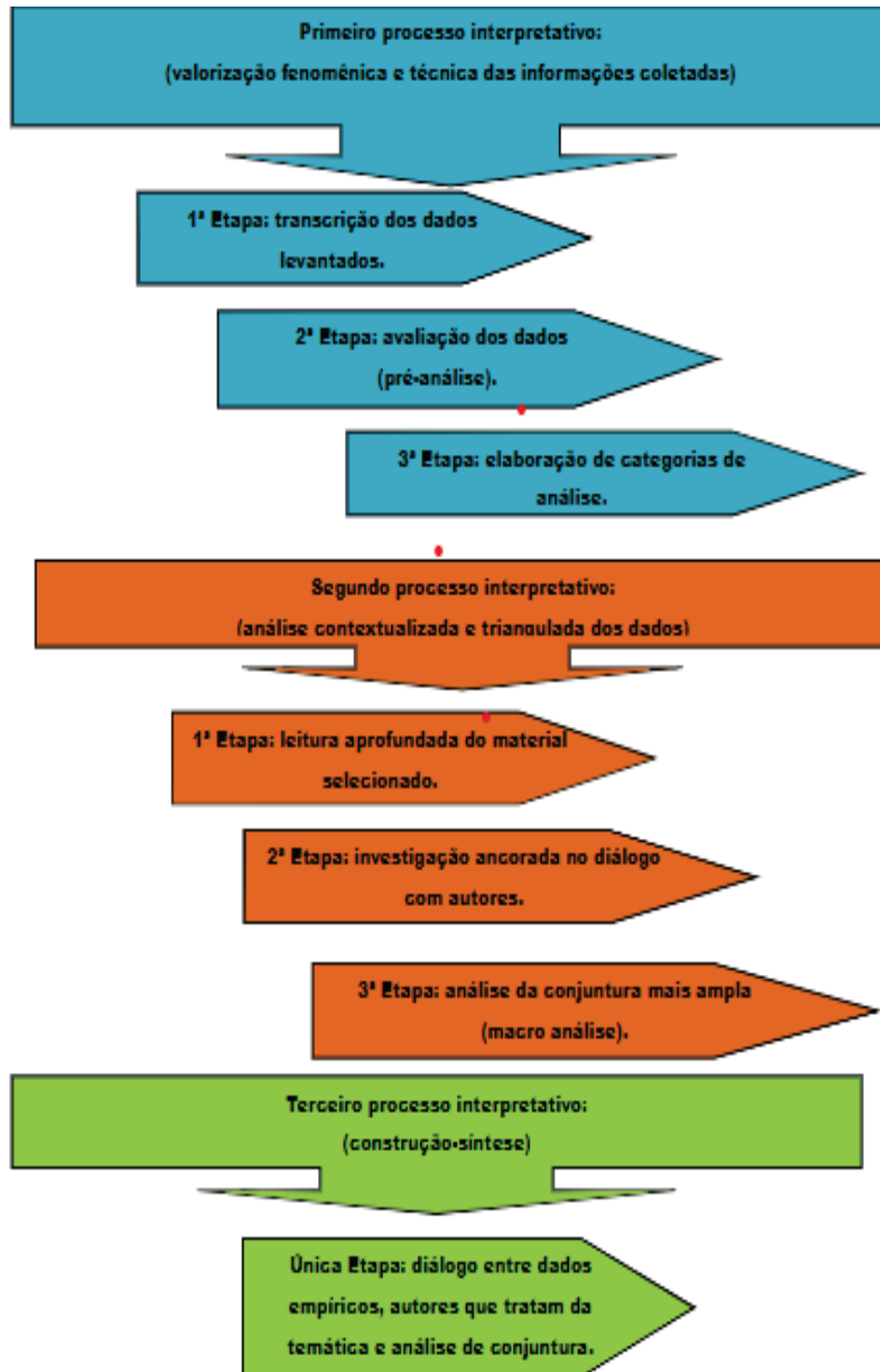
Figura 5 - Análise por triangulação de métodos



Fonte: Marcondes e Brisola (2014)

A partir do entendimento dessas três dimensões, Marcondes e Brisola (2014), ancoradas em Gomes (2010), desenharam os processos de análise e interpretação de dados da triangulação assumida nesta pesquisa, como ilustra a figura a seguir.

Figura 6 - Dimensões do processo interpretativo



Fonte: Marcondes e Brisola (2014)

Buscando seguir as etapas, inicialmente, transcrevi atentamente os dados levantados na pesquisa. Conforme orientam Marcondes e Brisola (2014), registrei as entonações das vozes, os silêncios, os distanciamentos, as recusas, as expressões faciais, entre outros aspectos. Na segunda etapa, que se entrelaça com a primeira, considerei importante manter

atenção e me articular constantemente com os objetivos da pesquisa, a fim de pré-estabelecer as categorias de análise. Por fim, as narrativas, as entrevistas e os desenhos produzidos pelas crianças foram examinados de modo a identificar convergências e divergências nos dados em diálogo com a temática investigada.

Na segunda dimensão, Marcondes e Brisola (2014) orientam incluir análise contextualizada e triangulada dos dados; nesse processo, objetiva-se o encontro entre a teoria e a realidade. Nessa etapa aprofundi a leitura dos dados reunidos com o intuito de ter uma visão geral e identificar as particularidades presentes no material. Nesse momento contextualizei o assunto da pesquisa com a realidade mais ampla, ou seja, busquei refletir como o fenômeno se apresenta na sociedade para além do contexto investigado.

Nessa fase, também dialoguei com os autores que versam sobre as categorias que surgiram das falas, conversas, desenhos e outros dados gerados. Nesse momento busca-se dar “sentidos das falas e das ações para alcançar a compreensão ou explicação [coletiva] para além dos limites do que é descrito e analisado” (Gomes *et al.*, 2005, p. 202). Sobre isso, as autoras Marcondes e Brisola (2014, p. 205) pontuam que “[...] torna-se imprescindível a interconexão com os autores, aliás não se alcança tal meta sem o auxílio dos autores que estudam as temáticas pertinentes aos assuntos tratados em qualquer que seja a pesquisa”.

Nessa etapa, também busquei situar a temática no contexto macro. Aqui procurei ir além dos dados em mãos e tecer uma conexão entre as informações geradas no campo da pesquisa com o contexto mais abrangente.

A última dimensão é caracterizada pela reinterpretação, ou seja, uma interpretação das interpretações. Nessa etapa, composta por um único processo, porém não menos importante, busquei atuar como sugere Marcondes e Brisola (2014, p. 206): “[...] uma construção-síntese mediante diálogo entre os dados empíricos, autores que tratam da temática estudada e análise de conjuntura, num contínuo movimento dialético”.

Ao seguir as etapas do processo investigativo pelo método de triangulação, é possível garantir o rigor científico do estudo, uma vez que as articulações e convergências das fontes de dados, o diálogo com os autores e as relações contextuais micro e macro validam as interpretações dos dados, evitando as conclusões tendenciosas (Marcondes; Brisola, 2014). Esse método configura-se apropriado em uma pesquisa etnográfica, pois permite uma análise profunda dos dados coletados e pode abarcar diferentes métodos de coleta, como entrevistas, observações, conversas, desenhos, fotografias etc. Essas possibilidades ampliam o campo de análise e oferecem uma visão fidedigna sobre a temática investigada.

3.7 “Ah, ela vai pesquisar a cor dele!/: os Desafios da Pesquisa Etnográfica com e sobre Crianças e as Questões Éticas na Pesquisa

No primeiro dia de observação, combinei com as professoras das duas turmas participantes que eu iria me apresentar para as crianças e pedir a elas seus consentimentos para a realização da pesquisa. Fui munida de um caderno, caneta, celular e um banquinho com o propósito de me sentar e ficar na altura das crianças.

A primeira turma foi a sala do Jardim II A. Quando entrei na sala, Elen, ao me observar curiosa, disse: — Ela tem um banquinho! Outras crianças, nesse momento, em tom curioso, começaram a perguntar às professoras: quem é ela? Então, a professora Gina disse meu nome às crianças e explicou que, logo, eu conversaria sobre qual seria o meu propósito.

Figura 7 - O disputado banquinho



Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

Após o lanche, reuni as crianças em um círculo e iniciei minha apresentação. Essa foi a metodologia que utilizei para me apresentar às duas turmas (no mesmo dia e em momentos diferentes). Falei meu nome e expliquei que eu era uma pesquisadora (que estudava na escola de gente grande) e que iria pesquisar sobre as crianças migrantes haitianas e as brasileiras. Falei também que eu viria ao NEI de três a quatro vezes por semana, em um período de quatro meses (julho a outubro), para observar suas brincadeiras, conversar com elas, fotografar seus momentos de brincadeira e escrever sobre elas em um caderno. Após

explicar e conversar um pouco mais, perguntei se elas aceitavam participar da pesquisa, todas disseram em coro que sim.

Minha apresentação na sala do Jardim II B também ocorreu da mesma forma. Porém, quando falei que iria realizar uma pesquisa sobre as crianças migrantes haitianas, Lua, uma menina branca, disse:

— **Ah, ela vai pesquisar a cor dele**, apontando para Pedro (menino haitiano). Eu respondi: — Sim, eu vou pesquisar sobre todas as cores. Lua não perguntou mais nada. Então perguntei a elas se aceitavam participar da pesquisa, e todas responderam que sim (Notas de campo, 9 de julho de 2024).

A frase dita por Lua, uma menina branca, demonstra que crianças brancas, desde muito pequenas, se veem em um lugar no qual o sujeito branco, em posição de poder, vê os outros – não brancos – como racializados, mas não se reconhece como tal. Essa lógica é ensinada na família, reproduzida pelas mídias e reforçada nas instituições educacionais. Considero que a ausência de materialidades que representem e valorizem as infâncias negras na EI contribui para que a identidade branca permaneça em um lugar de neutralidade, atribuindo o marcador racial apenas às pessoas negras e desconsiderando o sujeito negro em sua potencialidade.

Ao afirmar que eu pesquisaria “a cor dele” (Pedro, menino haitiano), Lua não apenas racializou Pedro, mas, pela nossa paridade racial, também me racializou. Como analisa Leite (1991), a invisibilidade do negro não significa que ele não seja visto, mas sim que é visto como não existente. Dessa forma, a cor se sobrepõe ao sujeito, que desaparece.

Adentrando as questões éticas da pesquisa com crianças, Nunes (2015, p. 435) afirma que algumas crianças, desde cedo, sentem-se racializadas. A autora considera fundamental que, no fazer pesquisa com crianças, o(a) pesquisador(a) compreenda “essas dinâmicas sociais para não seguir invisibilizando práticas racistas e retificando silenciamentos”. Nesse sentido, a fala de Lua evidencia como a branquitude, mesmo na infância, ocupa o lugar de quem nomeia e racializa o outro, diferente de si. Portanto, as dimensões raciais precisam ser problematizadas no campo ético da pesquisa com crianças.

Ainda em relação às questões éticas, Guczak (2020) afirma que as crianças têm muito a contribuir no campo da pesquisa e salienta a importância de entender o lugar delas na pesquisa e o papel do pesquisador nessa relação. Nesse mesmo entendimento, Prado, Vicentin e Rosenberg (2018, p. 43) asseveram que “[...] normas éticas não bastam para assegurar às crianças o lugar de atores sociais, sendo necessária uma nova compreensão da posição da criança em pesquisas, assim como da posição do próprio pesquisador nesta relação”.

Na mesma ótica, Manuela Ferreira (2010) acentua que o pesquisador e professor de crianças pequenas necessita refletir sobre si, suas ações e práticas durante a pesquisa, seus preconceitos, seus vícios pedagógicos rotineiros – elementos que podem influenciar as relações com as crianças.

Em outras palavras, o pesquisador deve se distanciar daquilo que, a seus olhos, lhe parece rotineiro, costumeiro. Essa reflexividade, que Ferreira (2010) considera importante, permeia todos os momentos da pesquisa em campo. Ainda sobre isso, ela argumenta que essa “reflexividade metodológica” visa contribuir para que o pesquisador, em um processo de alteridade, construa conhecimento crítico e reflexivo na troca entre adultos e crianças.

Durante a pesquisa de campo, busquei ter um cuidado ético para com as crianças e esse cuidado se manifestou nas minúcias do campo investigativo. Ao me aproximar das crianças, ao pedir permissão para estar perto e ouvir o que elas estavam dialogando na brincadeira; ao me afastar quando, sem palavras, a criança me revelava a recusa de minha presença e, também, as inúmeras vezes em que ouvi: — Você quer brincar com a gente? Você pode ser a mãe, disse Gabriel, menino haitiano, enquanto montava acompanhado de Theodoro o cenário para a brincadeira (Notas de campo, 9 de agosto de 2024).

A fotografia a seguir ilustra um desses momentos em que fui convidada a participar de uma brincadeira. Assim, constatei o que Agostinho (2023) nos revela sobre as infinitas relações das crianças com e no espaço no processo de faz de conta. Por meio da observação e escuta atenta, pude perceber os inúmeros sentidos que as crianças imprimem aos espaços: os tecidos transformam-se no chão da casa, a caixa de papelão em garagem, potes em painéis etc. Elas “vão inventando, inovando, explorando-o de outras formas, dando novos sentidos aos arranjos e objetos, encontrando novos jeitos de se relacionar com seus objetos e pessoas, sua organização, dando outros sentidos” (Agostinho, 2023, p. 112).

Figura 8 - Cenário montado por Gabriel (haitiano) e Theodoro em que fui convidada para brincar de casinha



Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

Nesse sentido, compreende-se que a pesquisa com criança é permeada por negociações entre o pesquisador e as crianças, e a escuta é uma ferramenta importante para compreender as singularidades dos mundos das crianças e as manifestações de seus aceites e recusas nos campos investigativos. Mesmo na condição de pesquisadora, minha experiência de professora de crianças pequenas foi atravessada pelas vivências do campo da pesquisa, onde constatei a riqueza da escuta nas minúcias do cotidiano infantil, que muitas vezes é silenciada pelos afazeres rotineiros do fazer docente na EI.

Ainda sobre a importância da escuta, considero que essa prática é fundamental para garantir que o melhor interesse da criança seja respeitado e acolhido. Nessa ótica, concordo com Ferreira (2010), que argumenta que, em vez de falar em “consentimento informado” em pesquisa com crianças pequenas, talvez seja mais pertinente falar em assentimento, um processo contínuo de permissões, recusas, abraços, sorrisos, gestos, o sentar no banquinho da pesquisadora, gritos e silêncios que ocorrem durante todo o período de pesquisa de campo.

Na pesquisa de Nunes (2017) e Agostinho (2023), as autoras relatam o fascínio e a curiosidade das crianças em relação ao caderno de campo e como esse instrumento contribuiu para a constatação dos assentimentos e das aproximações das crianças com e na pesquisa, sendo o caderno indispensável para a construção de vínculo com as crianças, conforme o excerto a seguir:

Chegou o momento em que as crianças teriam aula de Educação Física. O professor pediu para que a turma do Jardim II B fizesse a fila para irem à quadra. Eu me posicionei no final da fila para acompanhar a turma. Pedro, o menino haitiano que estava no meio da fila, ao me ver atrás, foi para o final da fila. Ao iniciar o percurso, ele decidiu me acompanhar. Pegou o caderno de campo que eu segurava, colocou-o embaixo de seu braço, pegou na minha mão e disse:

— Deixa que eu levo pra você!

A professora Vera, que estava ao lado, disse-me:

— Olha, ele tá se achando!

Ao chegar à quadra, ele me devolveu o caderno e disse:

— Agora pega!

O mesmo ato se repetiu no término da aula de Educação Física quando voltamos para a sala (Notas de campo, 26 de agosto de 2024).

O excerto destacado possibilita pensar as crianças sob o viés dos novos estudos sociais da infância, pensá-las como como atores sociais e partícipes no cotidiano infantil e no fazer pedagógico. Pedro é um menino com característica de liderança na turma, e as características de algumas crianças migrantes haitianas também foram relatadas nas pesquisas de Alexandre (2019), Machado (2020) e Appolon (2021).

Durante minhas observações em campo, era comum ver Pedro auxiliando as professoras em sala e cuidando, de forma espontânea, de três crianças autistas da sala. Repetidas vezes as professoras Vera e Denise, do Jardim II B, chamavam a minha atenção para observar a forma prestativa e a facilidade com que Pedro interagia com esses colegas.

— Ele tem muita facilidade de lidar com os autistas. Ele gosta de cuidar e isso ajuda a gente também, principalmente quando eles [autistas] estão agitados. E isso é uma coisa dele, ele gosta, ele se interessa (Fala da professora Denise. Notas de campo, 9 de agosto de 2024).

Enquanto refletia sobre esse excerto ainda no campo de pesquisa, evidenciei que as crianças negras e migrantes, ao assumirem posições de liderança e protagonismo na EI, desestabilizam a lógica da branquitude, que tende a naturalizar a centralidade da criança branca como referência – ou seja, como se fossem elas sempre as líderes e as elogiadas. Durante as observações, Pedro destacava-se pela forma atenciosa e responsável com a qual auxiliava seus colegas autistas, sendo reconhecido pelas professoras como alguém com habilidades singulares de cuidado e solícito aos pedidos das professoras.

No entanto, esse protagonismo entre as crianças negras e migrantes não pode ser romantizado, nem reconhecido como regra, pois se inscreve em um campo de disputas: ao mesmo tempo que a presença e corporeidade negra ocupam lugares de visibilidade e liderança, o racismo opera na tentativa constante de silenciar, reduzir ou invisibilizar tais potências. Assim, o que se observa é um movimento duplo – de empoderamento e de

apagamento —, que reflete a luta cotidiana das crianças negras e migrantes contra as hierarquias raciais na EI.

Figura 9 - Pedro direcionando José (autista) ao parque



Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

A respeito do assunto, Alexandre (2019) considera que as pesquisas ancoradas na SI, em interface com a migração e a questão racial, precisam atentar para esse protagonismo, uma vez que “as crianças fazem parte do processo migratório, mas, na maioria das vezes, são vistas somente como crianças carentes que precisam de cuidados e estão sempre sujeitas à proteção ou tutela dos adultos” (Alexandre, 2019, p. 184), são racializadas e seu protagonismo é apagado e, em muitos casos, as crianças negras migrantes, assim como as negras brasileiras, têm o seu protagonismo confundido com questões de indisciplina.

As professoras de Pedro (menino haitiano), do Jardim II B, diversas vezes referiam-se a ele como um líder. Em outro episódio, enquanto Pedro estava contando uma história para Thor (menino autista), a professora Denise chegou próximo de mim e disse:

— Olha, o Pedro tem uma vocação de ser líder! Em seguida, fui ao encontro dele e falei que a professora Denise havia me dito que ele era um líder. Expliquei a ele o que era ser um líder, após demonstrar que havia compreendido e ele disse: — É porque eu gosto de ajudar (Notas de campo, 17 de julho de 2024).

Figura 10 - Pedro (menino haitiano) contando uma história para Thor (menino autista)



Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

Ao tecer uma análise comparativa com a pesquisa de Appolon (2021), considero importante destacar algumas semelhanças e divergências em relação à presença das crianças migrantes haitianas no contexto educacional brasileiro. Assim como nesta pesquisa, Appolon (2021), ao entrevistar as crianças haitianas em uma escola de Cuiabá, constatou que as crianças haitianas tinham características de liderança entre as crianças haitianas e brasileiras. Os professores e professoras desempenharam um papel vital na valorização das crianças haitianas, reconhecendo essa liderança. Todavia, as divergências entre a presente pesquisa e a de Appolon (2021) envolvem as experiências de discriminação, preconceito e racismo explícito vivenciados pelas crianças haitianas na escola de Cuiabá, nas interações com seus pares, situação não observada por mim durante a investigação em campo.

No entanto, considero importante ressaltar que o fato de eu não ter presenciado episódios explícitos de racismo entre as crianças não significa que elas estejam isentas de vivenciar situações de discriminação por serem negras e migrantes. Como destaca Alexandre

(2019), crianças migrantes negras frequentemente sofrem preconceitos por serem estrangeiras ou filhas de pais oriundos de países periféricos, por falarem outras línguas e por expressarem culturas distintas.

Neste estudo, busco evidenciar o protagonismo das crianças negras, migrantes e de segunda geração de migrantes provenientes de países latino-americanos, compreendendo esse protagonismo como uma forma de ruptura frente à branquitude presente nas instituições de EI. Tais experiências, observadas durante meu trabalho de campo, revelam a necessidade urgente de uma educação antirracista, de modo a garantir que a infância migrante e negra seja reconhecida em sua potência, por exemplo, a prática de microações antirracistas, como essas vivenciadas por mim no campo da pesquisa.

Certo dia, Ludinha, filha de pais haitianos, estava realizando tentativas para escrever seu nome. A professora Gina, ao se aproximar da menina, disse:
— Você só trocou o y de lugar. Mas você já está ótima, maravilhosa! Em seguida a professora olhou para mim e exaltou o progresso dela na frente das demais crianças. Tanto a professora Gina quanto a professora Mara sempre tecem elogios às três crianças haitianas, exaltando suas qualidades, como: É muito querida! Inteligentes, harmoniosos com os colegas (Notas de campo, 8 de agosto de 2024).

Considero que as microações antirracistas podem produzir efeitos marcantes na trajetória das crianças negras no espaço escolar. A atitude da professora Gina, ao elogiar a inteligência de Ludinha na frente dos colegas, não se reduz como um simples ato de elogio, constitui-se em uma prática de empoderamento e (re)produção da negritude no cotidiano pedagógico.

Defendo que na EI não são necessários grandes projetos como única forma de combater o racismo; pequenos gestos cotidianos de afirmação da identidade negra funcionam como estratégias potentes de deslocamento da centralidade da branquitude. Esses gestos que exaltam as crianças negras como belas, inteligentes e líderes reposicionam os lugares sociais das crianças negras no espaço escolar, ao reafirmarem que essas crianças são competentes, capazes e dignas de reconhecimento. Tais microações cotidianas, ainda que sutis, desestabilizam a naturalização das hierarquias raciais e reafirmam a humanidade historicamente negada às pessoas negras, transformando o espaço educativo em território de resistência e empoderamento das crianças não brancas.

4 PERCURSOS TEÓRICOS

Nesta seção são apresentados os conceitos fundamentais para a análise da questão central desta tese, são eles: concepções de criança e infâncias, crianças migrantes na contemporaneidade, branquitude na EI e o conceito de raça e racismo na perspectiva da Erer, para compreender os privilégios materiais e simbólicos da branquitude que estruturam a sociedade e a escola.

4.1 A Sociologia da Infância e os Estudos sobre Crianças Migrantes

Nas últimas décadas, as migrações para o Brasil²⁹ têm sido marcadas pela migração Sul-Sul, evidenciando um aumento significativo de migrantes vindos de países como Senegal, Congo, Angola, Haiti, Venezuela e outros. Segundo dados coletados pela Polícia Federal e registrados pelo OBMigra (2019), o número de migrantes internacionais listados no Brasil entre 2000 e 2024 foi de 2.213.84 – de todas as nacionalidades. Nesse recorte temporal, a migração haitiana corresponde a 181.404 pessoas que migraram para o Brasil.

Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU, 2020), entre 2010 e 2020, o número de haitianos que migraram para outros países aumentou 57,5%, totalizando aproximadamente 1,7 milhão de pessoas – o que corresponde a cerca de 15% da população do Haiti, estimada em 11,4 milhões de habitantes. Calcula-se que, nesse mesmo período, mais de 600 mil crianças e adolescentes haitianos participaram desses fluxos migratórios.

²⁹ No Brasil, no final do século XIX, com a chegada de famílias migrantes vindas da Europa e da Ásia para substituir a mão de obra dos negros e negras escravizados após a abolição e concretizar a desejada política de branqueamento – um discurso nacionalista que tinha como objetivo tornar o país mestiço e, aos poucos, extinguir a população negra retinta – pouca atenção era dada às crianças migrantes que acompanhavam suas famílias (Seyferth, 1986; Demartini, 2021). A política de branqueamento pode ser entendida, inicialmente, como o resultado da intensa miscigenação ocorrida entre negros e brancos desde o período colonial, o que levou a um aumento numérico proporcionalmente maior de mestiços em comparação com o crescimento dos grupos negros e brancos na composição racial da população brasileira (Carone, 2016). Como o foco dessas migrações era o trabalho que as famílias realizariam, as crianças eram invisíveis em relação aos seus direitos e protagonismo, permaneciam no anonimato, porém necessárias para o trabalho. Para Demartini (2015), os registros dos primeiros migrantes não trazem informações sobre as experiências das crianças e sua inserção no novo contexto e pouco se sabe como elas vivenciaram o processo migratório, entretanto, eram muitas. Diante desse cenário, conforme menciona Lorzing (2021, p. 17), tanto as crianças migrantes do passado, quanto as do presente, participaram e participam ativamente das intempéries advindas dos processos migratórios, que são vastos e diversificados, e “que [as crianças] sofrem, primeiramente, por serem crianças, depois por serem estrangeiras, outras vezes, pagam, também, por serem negras, dependendo de sua nacionalidade”. Segundo Bhabha e Abel (2020), na maioria das vezes as crianças migrantes tendem a adaptar-se mais facilmente ao novo lugar, todavia percebo que há um diferencial quando se trata de crianças migrantes latino-americanas e caribenhas; lidar com a discriminação étnico-racial é algo que deixa marcas profundas na (re)construção de suas identidades.

Em termos comparativos, o crescimento da migração haitiana foi mais que o dobro do crescimento médio global, que foi de 27% no mesmo período. Diante de um contexto de instabilidade política, econômica e ambiental, muitos haitianos passaram a compor fluxos migratórios em direção a destinos não habituais, como o Brasil,³⁰ conforme destaca Seguy (2015).

Tanto no passado como no presente, as migrações são motivadas por fatores econômicos, políticos e sociais. No século XIX, as dificuldades econômicas e a escassez de oportunidades de trabalho levaram milhares de europeus e asiáticos a migrar rumo a outros países. De modo geral “os imigrantes vieram tentando superar dificuldade em seus contextos de origem, com ascensão econômica e, para muitos, com visualização de retorno às regiões de origem” (Demartini, 2018, p. 49). Entretanto, essa mesma perspectiva de vida não era idealizada pela população negra escravizada, que migrou forçadamente e sem perspectiva de retorno. Na contemporaneidade, a migração marginalizada dos povos africanos, caribenhos e de países do Oriente Médio atingem também as crianças que seguem migrando para fugir de extrema pobreza, guerras, desastres naturais, ambientais e violações de direitos, como as crianças migrantes haitianas.

Em relação aos sujeitos deste estudo, vale ressaltar que a catástrofe no Haiti não é uma causa isolada, a migração infantil é um fenômeno global. Assim como no Haiti, a migração infantil na esfera global não pode ser relacionada a questões isoladas, tais como desastres naturais, guerras ou crises, mas a fatores mais amplos, estruturais e conjunturais.

Sobre a participação das crianças³¹ nas migrações contemporâneas, Bhabha (2024, p. 19) afirma que

[...] Todos os anos, dezenas de milhares de crianças atravessam as fronteiras sozinhas. Alguns viajam para se juntar a famílias que já migraram. Outros saem de casa para fugir da guerra, da agitação civil, de desastres naturais ou de perseguições. Alguns migram em busca de trabalho, educação, oportunidade,

³⁰ Antes dos anos 2000, a migração haitiana era predominantemente em direção a países como República Dominicana, Estados Unidos, Canadá e países da Europa, como a França (Handerson, 2015). No entanto, segundo Costa (2021), a partir dos anos 2000, a migração, que antes era de países menos desenvolvidos em direção aos países desenvolvidos (do Sul para o Norte), mudou devido a restrições migratórias impostas pelos países desenvolvidos. Isso pode ser um dos motivos que forçaram os haitianos a procurar novas rotas migratórias para escapar das restrições impostas pelos países desenvolvidos, mudando as rotas antes preteridas (Costa, 2021). Segundo dados da Polícia Federal, estima-se que foram 93 mil pessoas entre 2010 e 2017, chegando a cerca de 143 mil migrantes em 2020 (ONU, 2020). Os primeiros haitianos que chegam ao Brasil entram pela região Norte, pelos estados do Acre e Amazonas. A chegada significativa de haitianos (em sua maioria homens) gerou muitos desafios tanto para os governos locais, quanto para a sociedade civil e ONGs, que tiveram que adaptar locais para receber e atender às necessidades dessa população migrante.

³¹ A CDC considera criança todo ser humano com menos de 18 anos de idade, a não ser que a maioridade seja atingida antes, de acordo com a lei aplicável.

aventura. Outros viajam separados das suas famílias, mas não sozinhos, na companhia de traficantes ou contrabandistas, correndo o risco de exploração e abuso. A maioria, talvez, viaja por uma combinação de razões, parte da tendência crescente para a migração mista. **E, no entanto, a complexidade da migração infantil é uma história em grande parte não contada e não analisada** (Bhabha, 2014, p. 19, grifo nosso).

Apesar de a obra de Jacqueline Bhabha (2014) enfatizar a situação de crianças migrantes desacompanhadas em nível internacional, sua contribuição teórica é fundamental para compreender o fenômeno da migração infantil na contemporaneidade e suas dimensões complexas no que diz respeito à ausência de políticas públicas destinadas a esse público. Ao destacar os múltiplos fatores que impulsionam o deslocamento de crianças – como guerras, desastres naturais, pobreza, busca por educação ou reunificação familiar –, a autora oferece um arcabouço analítico que permite compreender e aprofundar as complexidades das infâncias migrantes, não apenas pela presença ou ausência de adultos, mas pelas condições estruturais que atravessam suas trajetórias.

No caso das crianças haitianas, foco deste estudo, ainda que tenham migrado acompanhadas por seus responsáveis, enfrentam contextos de exclusão, racismo, xenofobia, estigmatização e ausência de políticas públicas educacionais. Essa conjuntura vai ao encontro aos apontamentos de Bhabha (2014, p. 19), quando esta afirma que “a complexidade da migração infantil é uma história em grande parte não contada e não analisada”, indicando uma lacuna que esta pesquisa busca tensionar.

Ainda nas palavras de Bhabha (2014, p. 19), a autora tece críticas ao analisar a ausência de políticas de acolhimento às populações migrantes, na “[...] medida em que as escolas, hospitais, locais de trabalho e lojas sofrem com a chegada massiva de migrantes nas cidades”. Já para os migrantes, esses novos contextos demográficos representam um mundo desconhecido, uma nova paisagem e um espaço onde, embora carreguem consigo suas marcas culturais, enfrentam o medo do desconhecido (Cassaniga; Assis, 2023). Se para os adultos tais contextos podem ser traumáticos, imagine para as crianças.

Refletir sobre a presença das crianças no contexto das migrações internacionais significa pensar o seu protagonismo nesse processo, haja vista as novas configurações sociais que compõem esse fenômeno. Deve-se escavar os acontecimentos, as experiências, as narrativas e as memórias vivenciadas por elas nesse percurso, pois elas são as mais afetadas na condição de migrantes, seja pela pouca idade e/ou pela pouca visibilidade que têm no processo migratório (Demartini, 2015) e pela complexidade e invisibilidade histórica da migração infantil (Bhabha, 2014):

[...] as pesquisas sobre fluxos migratórios geralmente preocupam-se com os imigrantes em idade produtiva e com as famílias, mas pouca atenção ainda merecem os pequenos imigrantes envolvidos de alguma maneira em tais deslocamentos: trata-se de uma infância “oculta” (Demartini, 2015, p. 369).

Na análise acentuada, as autoras problematizam a ausência das crianças nas pesquisas que envolvem as questões de migração e o quanto elas foram e ainda são marginalizadas quanto a sua participação e voz. Destacam que no imaginário coletivo da sociedade a preocupação gira em torno do adulto migrante e das relações de trabalho que envolvem o mundo desses sujeitos. Assim, as crianças migrantes ficam na invisibilidade social, econômica e cultural.

A migração infantil tornou-se um importante fenômeno na contemporaneidade, marcado pelo aumento expressivo no número de crianças, acompanhadas ou não³², que atravessam fronteiras internacionais em busca de refúgio, no sentido mais coloquial da palavra, segundo Barros (2021, p. 120), “[...] sozinhas ou em grupos, elas se deslocam, atravessando países e enfrentando enormes perigos”. Algumas crianças empreendem a jornada sozinhas para outros países ou para se reunir com familiares que já haviam migrado, enquanto outras viajam na companhia de traficantes ou contrabandistas, expondo-se a riscos de exploração e diversos abusos.

Nesse contexto, Barros (2021) disserta que há crianças que migram acompanhadas de suas famílias, mas quando chegam ao destino são separadas dos seus pais ou responsáveis e colocadas em abrigos em condições desumanas. Essa situação acontece com frequência, principalmente com aquelas crianças que atravessam as fronteiras e os muros de contenção nos Estados Unidos da América (EUA) na atualidade. Sobre essas situações, Marchi e Sarmiento (2017) entendem que são as crianças mais vulneráveis de países subdesenvolvidos ou em situação de guerra que mais sofrem as consequências do capitalismo globalizado.

Considerar as crianças como atores sociais em um mundo ainda marcado pelo adultocentrismo é uma tarefa que exige a des(construção) das concepções polissêmicas de criança e de infâncias. Em consonância com Barros (2021), meninos e meninas em situação de migração são frequentemente invisibilizados pelos países de destino, tendo seus corpos e vozes desconsiderados no espaço público, sendo vistos apenas como apêndices do migrante

³² O Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança define como menor desacompanhado todo indivíduo com menos de 18 anos que tenha sido afastado de seus pais e demais parentes, sem estar sob a supervisão de um adulto legal ou culturalmente responsável por ele. Uma criança separada é aquela com menos de 18 anos que tenha sido distanciada de seus pais ou representantes legais anteriores, no percurso ou ao chegar ao país de destino (Martuscelli, 2015).

adulto. No imaginário social adulto e nas concepções estatais, as crianças continuam sendo apagadas dos processos migratórios e ignoradas pelas políticas públicas de acolhimento.

Essa invisibilidade também se reflete nas teorias sociológicas tradicionais e, de forma igual, nas instituições educacionais. Embora elas estejam nos relatórios escolares e registros administrativos, as crianças migrantes seguem ausentes do currículo e das práticas pedagógicas. Tal apagamento revela a urgência de repensar a escola como espaço de escuta, representação e pertencimento para as infâncias migrantes.

Jens Qvortrup, destacado sociólogo da área dos estudos sobre infância, enfatiza a necessidade de incluir as crianças nos debates sobre os assuntos que dizem respeito a elas, reconhecendo-as como participantes dos processos migratórios. Para este autor: “[...] todos os eventos, grandes e pequenos, terão repercussões sobre as crianças, como parte da sociedade; e, em consequência, elas terão reivindicações a serem consideradas nas análises e nos debates acerca de qualquer questão social maior (Qvortrup, 2011, p. 202).

As contribuições da SI têm nos permitido conceber a criança como um ator social ativo em seu próprio processo de socialização, em vez de mero receptor passivo no contexto educacional. O desenvolvimento desse campo teórico está intrinsecamente ligado ao agravamento das crises socioeconômicas no final do século XX, marcado por contextos de exclusão tanto nacionais quanto internacionais, pobreza extrema, migração, deslocamentos infantis, conflitos e violências variadas que impactaram e continuam impactando o status social da infância e das crianças no mundo contemporâneo (Delfini, 2011).

A SI levanta questões importantes como gênero, geração, raça, racismo, etnia e outros enfoques relacionais nas discussões sobre infâncias. Embora a SI tenha ampliado sua compreensão sobre crianças e infâncias nos últimos anos, a sua produção tratou exclusivamente de estudos originados na Europa e nos EUA, lugares em que o racismo tem particularidades diferentes do racismo à brasileira. Esses estudos, quando abordam as questões raciais, frequentemente focam nas populações negras, indígenas, entre outras minorias étnicas. Uma vez que a condição da infância reflete a realidade de maneira abrangente, Sarmiento e Gouvêa (2009, p. 32) ressaltam que “o trabalho teórico e analítico sobre a infância é também uma forma de conhecer a sociedade”. Nesse quadro, a SI traz contribuições essenciais. Para Gaitán (2014), esse referencial contribui não apenas para incluir a infância analiticamente na sociedade, mas para levar a sério as crianças, um caminho que lhes garante, ao menos, uma cidadania científica enquanto não chega a sua cidadania real.

O pensamento sociológico tradicional sobre crianças e infâncias parte da teoria da socialização, que compreende a socialização da criança a cargo das duas instituições: a família e escola. Segundo Martins Filho (2023), a socialização era compreendida como enculturação, a família e a escola eram responsáveis pela socialização das crianças para que se tornassem seres sociais.

Nesse processo “a criança é vista como internalização da sociedade”, ou seja, percebida como alguém separada da sociedade e “[...] que deve ser moldada e guiada por forças externas a fim de se tornar um membro totalmente funcional” (Corsaro, 2011, p. 19). Essa percepção da criança como algo à parte da vida social, vista como algo a se tornar e uma fase geracional de preparação para a vida adulta e a desconsideração do poder de agência das crianças na atualidade, ainda é fortemente propagada.

Segundo Corsaro (2011), foram propostos dois modelos diferentes do processo de socialização. No primeiro, o modelo determinista, a criança desempenha um papel passivo, ou seja, nessa vertente ela é vista de duas formas: como uma “novata”, com potencial para contribuir na sociedade, e como uma “ameaça selvagem”, necessitando ser regulada e moldada. No modelo construtivista, ela é concebida como um agente ativo no processo de socialização. É nessa vertente que este estudo se ancora, por considerar que a criança constrói ativamente seu mundo social e seu lugar nele. Esta tese adota o revisionismo teórico da SI sobre a teoria da socialização, sobretudo as pesquisas anglófonas e francesas, que têm auxiliado na proposição de dois paradigmas centrais: 1) o reconhecimento da existência de uma cultura infantil e da aptidão cultural das crianças entendidas agora como atores sociais e 2) o entendimento da infância como construção social, e não apenas uma condição biológica/etária.

Em concordância, Delfini (2011) frisa que a perspectiva construtivista tem o mérito de ter sido a primeira a evocar o conceito da criança como ator social que participa e auxilia na modelação das estruturas e dos processos sociais, e não apenas como vítima desses mesmos processos.

Conforme destaca Gaitán (2014), a infância como objeto de conhecimento científico foi uma presença ausente até a década de 1980, quando diferentes autores começaram a tomar consciência desse esquecimento e propuseram ativamente a recuperação da infância para a sociologia.

Somente a partir do final do século XX houve uma mudança paradigmática no campo sociológico, o qual permitiu um novo olhar para compreender as crianças e as infâncias. Essa

mudança passou a questionar contrariamente as perspectivas tradicionais sobre a compreensão da infância e das crianças, colocando-as no centro da investigação sociológica (Delfini, 2011).

Um aspecto relevante nos estudos sobre a infância é o surgimento de uma nova abordagem da SI, que concebe a infância como uma construção social. Essa perspectiva reconhece que a infância se desenvolve dentro de um contexto social, cultural e jurídico, influenciado por categorias como socialização, gênero, classe, raça, etnia, cultura e geração. Simultaneamente, posiciona a criança como ator social e sujeito de direitos, como protagonista, e não apenas um receptor passivo dos acontecimentos sociais (Oliveira; Kuss; Sestrem, 2013).

É, portanto, com o “retorno do ator” às pesquisas nas Ciências Sociais, conforme acentuado por Nogueira (1995), que a criança começou a ser reconhecida como dotada de voz. Não que ela não tivesse voz, mas a partir desse momento ela passou a ser um objeto legítimo de estudo na SI e sua voz passou a ser ouvida no interior desse campo.

A semente do reconhecimento dos direitos das crianças à participação vem sendo cultivada desde 1924 com a primeira Declaração dos Direitos das Crianças, conduzida pela ONU. Em 1959, fruto de muitos debates, foi elaborada uma nova Declaração, servindo como base para a CDC, publicada em 1989 e ratificada por vários países. No Brasil, a ratificação foi concretizada a partir da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, consolidando a criança como sujeito de direito (Rosemberg; Mariano, 2010). Conforme consta nos arts. 12 e 13 da CDC de 1989, que versam sobre a seguridade que garante a todas as crianças o direito de participação e de tomada de decisões sobre aquilo que lhes dizem respeito, “as crianças têm o direito de dar a sua opinião e de serem ouvidas, tendo em conta a sua idade, nas decisões que lhes digam respeito” (ONU, 1989).

Bhabha (2014) pontua que, embora os marcos legais internacionais, como a CDC, que asseguram o direito à educação para todas as crianças, muitas escolas ainda não estão preparadas para suprir as necessidades das crianças migrantes. A autora chama a atenção para haver um olhar interdisciplinar, ou seja, a união de especialistas para buscar soluções para os desafios relacionados às crianças migrantes:

Sessenta anos após a assinatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos, quase vinte anos após a ratificação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, e várias gerações depois o que Louis Henkin memorando chamou de “era de direitos”, parece não haver um consenso claro sobre a que as crianças e adolescentes migrantes têm direito.

No final da década de 1990 foi impulsionada pela lei: a crescente importância dada às crianças no direito internacional, graças à crescente influência da Convenção

sobre os Direitos da Criança de 1989, ampla e rapidamente ratificada, e ao impacto fundamental do relatório Graça Machel de 1996 sobre crianças e conflitos armados. O reconhecimento do direito público de que as crianças figuravam como detentoras de direitos e como sujeitos de preocupação no direito internacional, e que as crianças não cidadãs mereciam atenção e proteção estatal tanto quanto as crianças domésticas, forneceu munições aos defensores das crianças migrantes. Como resultado destes dois desenvolvimentos, as concepções das crianças migrantes começaram a mudar, a assumir mais importância e definição e a ter um maior impacto no bem-estar infantil e nas decisões de imigração. No início do século XXI, o abismo entre os especialistas em bem-estar infantil e em imigração estava a começar a diminuir, com um pequeno grupo de defensores da imigração, especialistas em justiça juvenil, especialistas em bem-estar infantil e ativistas humanitários a direcionar a atenção para questões específicas de diferentes grupos de crianças migrantes (Bhabha, 2014, p. 16).

Bhabha (2014) é contundente ao afirmar o quanto os estudos que envolvem as crianças migrantes ainda são incipientes. Essa visão é compartilhada com Marchi e Sarmento (2017, p. 961), que afirmam que, como “[...] a situação contemporânea das crianças migrantes dramaticamente documenta, a transição da sua normatividade dá-se pelo lado da exclusão e da desconsideração do seu estatuto de sujeito de direitos”. Isso reflete a postura de países do Norte Global, muitos deles signatários da CDC, que fingem não ver a situação das crianças migrantes, minimizando as discussões e os investimentos sociais para garantir o bem-estar e o direito de as crianças migrarem em busca de sobrevivência.

Diversas crianças migrantes, ao chegarem a seus destinos, muitas vezes provisórios, têm suas presenças rejeitadas por questões políticas e/ou xenofóbicas, o que desconsidera, nesse caso, aquilo que a CDC denomina como o “melhor interesse da criança” (Brasil, 1990).

Segundo Bhabha e Abel (2020), na maioria das vezes as crianças migrantes tendem a adaptar-se mais facilmente ao novo lugar. Todavia, percebo que há um diferencial quando se trata de crianças migrantes latino-americanas e caribenhas, pois lidar com a discriminação étnico-racial é algo que deixa marcas profundas na (re)construção de suas identidades.

Nesse sentido, experienciar a infância negra e migrante é vivenciar os entraves e as dificuldades que os processos de deslocamentos impõem a crianças na condição de crianças não brancas e vindas de países periféricos. Os desafios são ainda maiores, pois, quando aqui chegam, elas vivenciam a dolorosa experiência de torna-se negro(a) no território brasileiro. Em muitos casos, como sinalizam as pesquisas de Alexandre (2019), Maçaneiro (2021), Santiago (2019) e Appolon (2019), as crianças migrantes negras pequeninas, ao adentrarem as instituições infantis e terem seus corpos rejeitados pela expressão da branquitude normativa, passam a repudiar a sua cor, logo, o seu corpo.

Como visto no Estado do Conhecimento, são poucos os estudos no campo da EI que focam as lentes sobre os privilégios materiais e simbólicos da branquitude nas instituições infantis, desvelando os processos de racialização e privilégios das crianças brancas nesses espaços, nos quais [...] “racializam a população branca e [consideram] que as crianças brancas também vivem a sociedade racializadas e são beneficiárias” (Cardoso, 2021, p. 29).

Com base nos estudos de Cardoso (2021) sobre branquitude na EI, e compreendendo a branquitude como uma posição social de privilégios, corroboro a importância de tecer análises relacionais sobre a presença de crianças migrantes haitianas, as de segunda geração, as brasileiras e as expressões da branquitude nas dimensões materiais e simbólicas na EI em contexto migratório. Como afirma Nunes (2016, p. 388), “[...] sendo raça uma categoria utilizada no cotidiano de nossas relações sociais, não é possível olhar as infâncias – estas sempre plurais e em contexto – desconsiderando de que modo a raça está presente nos processos sociais de constituição da pessoa”.

Nessa perspectiva, abordar a temática da branquitude na EI permite compreender e problematizar os privilégios materiais e simbólicos da identidade racial branca nos quais se estruturam os espaços educacionais, invisibilizando a presença do grupo multiétnico não branco.

Se é notório que o conceito de infância tenha amadurecido sociologicamente com as crianças saindo do “limbo” da teoria social para o centro da pesquisa sociológica, pergunto: será realmente que todas as crianças saíram desse limbo?

Se a SI veio emancipar a infância e a criança como categorias de análise cujas especificidades são particulares e distintas daquelas do mundo adulto, ao que parece, nem todas as crianças foram, de fato, “emancipadas” nesse processo de desconstrução epistemológica.

Se, nas palavras de Sarmento (2002, p. 9), a SI permitiu a “emancipação da infância como objeto teórico e à interpretação das crianças como seres sociais plenos dotados de capacidade de ação e culturalmente criativos”, será que todas as crianças, especialmente as negras, pobres, migrantes e refugiadas estão incluídas nessa nova epistemologia como seres sociais plenos e realmente dotados de capacidade de ação e culturalmente criativos?

O que se deseja acentuar neste estudo é a necessidade de racializar também as crianças brancas. “Pensar uma nova Sociologia da Infância requer considerar a raça humana uma dimensão da infância e realizar um exercício de desconstrução sobre a desracialização

dos sujeitos brancos” (Cardoso, 2021, p. 40). Ou seja, para pensar as crianças e suas infâncias no Brasil, deve-se considerar o marcador racial presente em nossa sociedade.

4.2 Estudos das Relações Raciais e Branquitude

O conceito de raça sempre esteve relacionado às classificações das coisas, primeiramente, entre plantas e animais, depois, entre os seres humanos. A raça não é um termo fixo, o conceito se modifica a depender das circunstâncias históricas (Almeida, 2019). A noção de raça atrelada à diferenciação de seres humanos é um fenômeno da modernidade para “justificar diferença de tratamento e de estatuto social entre os diversos grupos étnicos presentes nas sociedades [...] conduzindo quase sempre a um racismo perverso e desumano [...]” (Guimarães, 1999, p. 147).

Neste estudo a raça é entendida como um conceito relacional que se constitui socialmente (como é pertencer a um determinado grupo racial?), culturalmente (quais culturas são privilegiadas e quais são consideradas inferiores?), historicamente (o que foi construído historicamente sobre determinado grupo?) e discursivamente (quais são os discursos sobre determinado grupo racial?). Com base em Ferreira (2015), é profícuo compreender que as construções sociais que são feitas sobre determinados grupos possibilitam que um grupo de pessoas tenha privilégio sobre outros grupos de pessoas.

Munanga (2004), ao explicar o conceito, aponta que durante os séculos XVI e XVII, na França, o conceito de raça começou a ser aplicado de forma efetiva nas interações entre as classes sociais. Esse período foi marcado por uma percepção que a nobreza fazia de si mesma em relação às outras camadas da sociedade.

Os nobres, identificando-se com os Francos, de origem germânica, posicionavam-se (culturalmente) como superiores em oposição aos Gauleses, a população local que era associada à plebe. Sobre isto, Munanga (2004) nos faz perceber as tramas de “como o conceito de raças “puras” foi transportando da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais.

Segundo o autor, [...]” já naquela época, sem que houvesse diferenças morfológicas, ou seja, associadas a traços físicos, cor de pele, o conceito de raça era concebido para diferenciar as classes sociais (Munanga, 2004, p. 1). As construções raciais sempre foram e são construídas interseccionadas com outras variáveis, como classe social,

gênero, geração, sexualidade. É nesse sentido que Almeida (2019) conceitua raça como um construto social, performático e histórico.

Com as descobertas do Novo Mundo, surgiram profundas interrogações dentro da concepção europeia sobre a humanidade. O entendimento europeu sobre humanidade ocorria a partir da civilização ocidental. Com o encontro com povos até então desconhecidos, como os ameríndios, os africanos e outros, e para que o sistema colonial se efetivasse, passou-se a questionar se esses “novos” seres humanos eram de fato humanos como eles (Munanga, 2004; Schucman, 2012). Sobre isso, Fanon (2018) afirma que a intenção do colonizador ao encontrar com povos de outra cultura foi desumanizá-los e apagar sua cultura.

A partir dessa concepção, eclode o discurso racial sob o prisma da negação da humanidade aos não brancos. Essa concepção se estende até os dias atuais, nas construções discursivas e depreciativas feitas sobre determinados grupos étnico-raciais, permitindo que alguns grupos obtenham vantagens sobre outros grupos raciais. Essas perspectivas acabam moldando o que é dito a respeito do que é ser negro, branco, indígena, migrantes, entre outros.

Entre os séculos XVIII e XIX, os naturalistas se deram o direito de hierarquizar os grupos de indivíduos, estabelecendo uma escala de valor entre eles. Essa hierarquização ocorreu na junção entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais (Munanga, 2004).

A partir do iluminismo (século XVIII), homens e mulheres passaram a ser sujeitos e objetos de conhecimento científico: foram medidos, comparados e mais tarde classificados a partir de suas características físicas e culturais (Almeida, 2019). Essas classificações originaram a prática de hierarquização, que abriu caminho para o desenvolvimento do racismo e a discriminação baseada em critérios raciais (Schucman, 2012).

Mais tarde, com o avanço da ciência genética, essas descobertas, juntamente com outras áreas da biologia, os cientistas passaram a questionar e a refutar a ideia de raça como uma categoria biológica. Ou seja, concluiu-se que, embora as diferenças genéticas entre humanos possam ser mapeadas e estudadas, elas não justificam a classificação das pessoas em raças completamente separadas e imutáveis. Do ponto de vista biológico e científico, raças como categorias fixas e separadas não existem; ou seja, podem sujeitos de uma mesma raça ter variações genéticas distintas e semelhanças com outros grupos raciais (Almeida, 2019). Raça, então, é compreendida como um conceito social e cultural sem base biológica

concreta, mostrando-se cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana (Munanga, 2004; Almeida, 2019).

Almeida (2019) aponta que, historicamente, o conceito de raça se estrutura a partir de duas características que se interseccionam, a biológica e a étnico-cultural. Sob as características biológicas, a identidade racial é constituída com base nos traços físicos, como a cor da pele. Como características étnico-culturais, a identidade é associada a sua origem, religião, língua e costumes, isto é, sob a perspectiva cultural, que Frantz Fanon (2018) denomina racismo cultural.

Para Fanon (2018, p. 78), “se a cultura é um conjunto de motores e mentais nascido do encontro do homem e a natureza com seus semelhantes, [...] o racismo é sem sombras de dúvidas um elemento cultural”. Fanon considera que as relações sociais também são mediadas pela cultura e, se essa cultura é mediada pelo racismo, discriminação, pensamento separatista de determinados grupos por cor de pele e etnia, as relações subjetivas dos indivíduos também acompanham essa lógica. É com esse entendimento que tanto Fanon (2018) como Almeida (2019) compreendem o racismo sob um prisma estrutural.

Em seu artigo “Racismo e cultura”³³, Fanon (2018), no alto de sua efervescência sobre as discussões sobre o racismo na perspectiva cultural, descreve como, ao longo da colonização, a cultura foi sistematicamente negada a determinados grupos. A colonização, a partir do regime de dominação, levou à desculturação dos povos oprimidos, instalando a hierarquia cultural sistemática, e o racismo se mostra nessa construção. Para o autor, o racismo é a opressão sistematizada de um povo, a destruição dos valores culturais e das modalidades de sua existência. Ao se referir aos grupos oprimidos, ele faz menção a outros grupos que, ao longo da história, também foram considerados minoritários, não somente o negro.

No século XX, a contribuição da antropologia a partir dos estudos sobre culturas reforça de forma contrária a ideia de determinações biológicas e culturais capazes de hierarquizar a moral, a cultura, a religião e os sistemas políticos, ou seja, a raça não é um dado natural, ela é construída social, cultural e politicamente (Fanon, 2018; Almeida, 2019). Embora as ciências biológicas e antropológicas tenham há muito demonstrado que não existem diferenças biológicas e culturais que justifiquem práticas discriminatórias, “a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e

³³ Texto da intervenção de Frantz Fanon no I Congresso dos Escritores e Artistas Negros em Paris, em setembro de 1956.

legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários” (Almeida, 2019, p. 24). Assim, é fundamental compreender a categoria raça como possibilidade política para o enfrentamento das desigualdades e para a luta antirracista na sociedade brasileira.

Em uma sociedade na qual “o racismo é a regra, e não a exceção” (Almeida, 2019, p. 50), os privilégios da branquitude têm que ser denunciados e problematizados a partir do recorte racial branco. Sobre essa categoria racial, que discorreremos mais adiante, Lourenço Cardoso (2008) afirma que, embora o termo “raça” geralmente se aplique aos negros, raramente ele é associado aos sujeitos brancos. Segundo o autor, além de considerar a eliminação do termo “raça” na perspectiva biológica, devemos focar na eliminação do racismo e suas ramificações.

Sob essa perspectiva, neste estudo assume-se a raça³⁴ como uma construção social e como uma categoria política e analítica, com o objetivo de desvelar a identidade racial de crianças brancas que não são racionalizadas e detêm sob seu poder os privilégios materiais e simbólicos. Como bem aponta Fanon (2018, p. 86), “numa cultura com racismo, o racista é, pois, normal”, como um dado, uma norma. A identidade racial branca normalmente percebe somente os outros como racializados, mantendo-os na condição de subalterno, sem jamais se colocarem na condição de opressores raciais, pois precisam se manter na condição narcísica da branquitude, logo, precisam inferiorizar e racializar o *outro*.

Faustino e Brito (2023), ao citar o pensamento de Fanon, dizem que a branquitude, enquanto identidade branca, é filha legítima do colonialismo e, a partir desse evento, o branco é quem cria no negro em uma dimensão relacional. Segundo o autor

[...] se é verdade que o branco cria o negro, ao criar o negro, o branco também cria a si próprio. Esse é um ponto importante se pensarmos a relevância do tal do Novo Mundo na constituição, inclusive do que conhecemos como Europa, do que conhecemos como Ocidente. Há uma negação histórica a partir da negação de tudo que era outro e de tudo era diferente (Faustino; Brito, 2023, p. 73).

É nessa dimensão relacional que o processo que cria o negro, a partir da objetificação e da desumanização, cria o branco como sujeito e humano. Nessa relação nasce a branquitude

³⁴ Comumente, surgem discussões sobre a negação do uso de raça por ser um conceito, entendido por alguns como colonizador/demarcador das práticas coloniais. No entanto, defendo utilizar o conceito raça como uma categoria analítica e política, capaz de romper com as teorias raciais formuladas no séculos XIX, que ainda permeiam o imaginário social e sustentam o racismo estrutural e institucional, determinando posições sociais de sujeitos brancos e não brancos.

“como única expressão da humanidade, e isso tem impactos subjetivos [...] que estrutura relações de poder materiais e simbólicas [...]” (Faustino; Brito, 2023, p. 75).

O racismo é um sistema de opressão de um povo que tem a raça como fundamento. Toma-se neste texto a sugestão de Almeida (2019), que julga necessário diferenciar o racismo de outras categorias que são associadas à noção de raça, como o preconceito e a discriminação. Fazer essa diferenciação é vital para entender como esses subprodutos do racismo (Cavalleiro, 2000) contribuem para a legitimação e perpetuação da branquitude nas instituições infantis e na sociedade.

Preconceito, racismo e discriminação, embora interseccionados, têm características distintas que influenciam e impactam as relações sociais. Nas palavras de Cashmore (2000), o preconceito pode ser definido como um conjunto de crenças e valores aprendidos que levam um indivíduo ou um grupo a nutrir opiniões a favor ou contra os membros de determinados grupos antes de conhecê-los efetivamente. A autora argumenta que o preconceito poder ser caracterizado como positivo, quando há uma percepção positiva pré-concebida por um determinado grupo ou indivíduo e negativo, quando proveniente das relações raciais e étnicas.

O preconceito consiste em uma postura ou julgamento negativo em relação a uma pessoa ou determinado grupo, como pessoas negras, indígenas, migrantes, grupo de pessoas idosas, pessoas com deficiência, quando quem julga tem como referência positiva somente aquilo que aprova e considera positivo. O sujeito preconceituoso “sinaliza suspeita, intolerância, ódio irracional, ou aversão a indivíduos pertencentes a uma mesma raça, religião ou a outras raças, credos religião etc.”, ou seja, o preconceito antecede a discriminação (Cavalleiro, 2000, p. 23).

A discriminação, por sua vez, é a manifestação comportamental do preconceito, “é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (Almeida, 2019, p. 25). Ou seja, é a materialização da crença racista em atitudes que efetivamente agredem os corpos e mentes das pessoas pertencentes ao grupo discriminado. Ela representa aquela voz que insiste em definir o lugar que o discriminado deve ocupar, para que o grupo discriminador continue mantendo seus privilégios a partir de suas ações e posturas discriminatórias.

Segundo Munanga (2023), a matéria-prima de todos os tipos de preconceitos e discriminações, práticas racistas, preconceitos de gênero, raça, idade e classes sociais é pautada nas diferenças, e estas constituem a diversidade entre as sociedades humanas, que

eram para serem consideradas como riquezas na nossa sociedade, mas infelizmente foram hierarquizadas em superioridade e inferioridade, culminando em desigualdades que atingem os “outros” diferentes.

Em relação à discriminação racial, Almeida (2019) conceitua que é “a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados”. A discriminação consiste em ações que envolvem separar, isolar ou agredir (física ou verbalmente) uma pessoa ou grupo com base em sua raça, ponderando que quem discrimina considera-se superior.

Historicamente, no contexto do nosso país, desde o período da colonização – marcado pela escravização de indígenas e negros – essa prática tem se manifestado de maneira injusta, resultando na exclusão e na limitação de acesso e direitos de determinados grupos raciais.

Conforme apontado por Gomes (2005), a discriminação racial engloba a manifestação do racismo e a materialização do preconceito, embora não se resuma somente a isso. Bento (2002) sinaliza que essa discriminação pode também sustentar os privilégios simbólicos e materiais da branquitude motivada por interesses do *status quo*, ou seja, manter o pacto narcísico³⁵. Nesse contexto, “o desejo de manter o próprio privilégio branco (teoria da discriminação com base no interesse), combinado ou não com um sentimento de rejeição aos negros, pode gerar discriminação” (Bento, 2002, p. 30). Dessa forma, Bento distingue dois tipos de discriminação: a motivada por preconceito e a motivada por interesse.

É nesse sentido que Cashmore (2000) aprofunda a compreensão da discriminação racial como uma expressão ativa do racismo, que ultrapassa o plano das crenças individuais para se manifestar concretamente na negação de acesso a recursos escassos e valiosos – como habitação, educação, justiça e participação política. A discriminação racial, portanto, não é apenas uma atitude isolada ou intencional, mas pode operar de forma estrutural e institucionalizada, mesmo quando não há intenção explícita. Segundo a autora, “[...] trata-se de algo mais do que pensar desfavoravelmente a respeito de certos grupos ou manter crenças negativas a seu respeito: a discriminação racial envolve colocar essas crenças em ação” (Cashmore, 2000, p. 171).

A respeito do assunto, a autora destaca também que o racismo e o racialismo se reforçam mutuamente em um ciclo autoconsumatório, uma vez que, “ao negar a

³⁵ Para saber mais, consultar Bento (2002).

determinados grupos o acesso a recursos e serviços, são criadas condições sob as quais esses grupos não podem fazer mais do que confirmar os próprios estereótipos que inspiram a crença racista original” (Cahsmore, 2000, p. 171). Por exemplo: uma criança migrante com dificuldades para falar ou compreender o idioma de determinado país pode ser apontada como menos capaz, com dificuldade de aprendizagem etc. Essa suposta incapacidade foi construída na lógica do racismo institucional e se legitima como verdade dentro dessa lógica.

Para Almeida (2019), a discriminação pode ter caráter direto ou indireto. A ação discriminatória direta é repulsiva e direcionada a indivíduos ou grupos, motivada pela pertença racial. O autor exemplifica que o ato pode resultar em uma proibição da entrada de negros em um determinado estabelecimento, a exemplo de judeus e muçulmanos; o tratamento desvantajoso tem a intenção de discriminar. Já a discriminação indireta é marcada pela ausência de intencionalidade, está atrelada à perpetuação do pacto narcísico e é de caráter estrutural ou institucional, ou seja, é mantida por repartições administrativas, empresariais ou por políticas públicas, aparentemente neutras, resultando em desvantagens desproporcionais para certos grupos raciais, étnicos ou sociais.

As pesquisas pioneiras de Godoy (1996), Valente (2005) e Cavalleiro (2000) demonstram que a discriminação na EI marca profundamente as subjetividades das crianças negras. Desde a tenra idade elas já interiorizam estereótipos raciais de forma negativa por meio de gestos, palavras e da não aceitação de sua cor de pele e percebem desde muito pequenas a forma distinta de tratamento que ocorre com as crianças brancas. Esses são alguns dos fatores que ilustram a discriminação institucional presente nesses espaços.

Essas práticas se acentuam ainda mais em contextos marcados pela migração, pois a discriminação envolve não apenas as relações étnico-raciais, mas também as barreiras linguísticas e as diferenças culturais, que afetam diretamente a experiência escolar das crianças migrantes e suas famílias.

Como afirma Cavalleiro (2000), a omissão da escola frente aos conflitos étnicos evidencia o despreparo dos docentes diante das tensões que emergem na escola. Nesse sentido, considero urgente que a EI, independentemente de estar ou não em um contexto migratório, assuma o compromisso com uma pedagogia antirracista e intercultural, capaz de cumprir o que determina a Lei n. 10.639/2003, com uma intencionalidade pedagógica voltada ao reconhecimento, à valorização e à integração da diversidade étnico-cultural presentes nesse espaço.

Tal compromisso, no entanto, não pode ser atribuído unicamente aos professores e professoras negras, como historicamente tem ocorrido nas instituições educacionais, precisamos que professores brancos assumam a causa antirracista. Trata-se de uma responsabilidade coletiva que exige a formação de todos os educadores e educadoras como sujeitos racialmente conscientes, comprometidos com a superação das desigualdades raciais e a promoção da equidade e da justiça racial no interior das instituições de EI.

4.3 As Diferentes Facetas do Racismo Institucional e Estrutural: o Negro chega antes da Criança

O negro chega antes da pessoa
O negro chega antes do indivíduo
O negro chega antes do profissional
O negro chega antes do gênero
O negro chega antes do título acadêmico
O negro chega antes da riqueza.
(Sueli Carneiro)

O poema de Sueli Carneiro, que de maneira denunciante e enfática diz: *O negro chega antes...*, traduz a experiência vivenciada pelas pessoas negras, sejam elas crianças, adolescentes ou adultas, que ao longo de sua existência conflituam com sua negritude ao se verem no espelho e perceberem o reflexo do racismo; cenário no qual a cor da pele, o cabelo e as características raciais determinam a nossa identidade e subjetividade, influenciando nossas interações cotidianas, as oportunidades profissionais e nosso reconhecimento acadêmico, nada nos blinda do racismo.

A frase de Sueli Carneiro revela muitas camadas e dimensiona as experiências de ser negro e negra na sociedade brasileira. Ao focalizar nas dimensões da criança, a formação de sua identidade é moldada também pela forma de como ela é percebida e tratada no meio social. Portanto, a construção de sua identidade é forjada pela frase: “o negro chega antes da criança”. Ou seja, antes de ela ser reconhecida como criança, a sociedade a vê a partir do marcador racial.

Almeida (2019) caracteriza o racismo como uma forma de discriminação racial que é sistêmica por natureza. Segundo essa perspectiva, o racismo vai além de incidentes isolados de discriminação; ele é um processo contínuo que perpetua a subalternidade e o privilégio entre diferentes grupos raciais. Essas dinâmicas se manifestam em vários setores da sociedade, incluindo na política, na economia e nas relações cotidianas.

O autor também analisa que o racismo pode resultar em segregação racial, ou seja, na divisão espacial de raças em diversos setores, como bairros, mercado de trabalho, hospitais, escolas e sistema carcerário (Almeida, 2019). Ao observar a realidade brasileira, na qual mais de 45% da população, conforme dados do IBGE de 2022, se autodeclara preta ou parda, e considerando o número expressivo de migrantes haitianos, venezuelanos (incluindo a etnia Warao), ganeses, entre outros, percebe-se que esses grupos vivenciam uma realidade segregacionista. Essa realidade perpetua ciclos de desigualdade e exclusão que são baseados em marcadores raciais.

Sobre o assunto, Werneck (2013), ao fazer referência a W.E.B. DuBois, expõe que, nas sociedades da diáspora africana, como o Brasil, o racismo se manifesta através do que o autor denominou “linha de cor”. Essa linha demarca uma segregação baseada na cor da pele, na qual indivíduos de pele mais clara são frequentemente posicionados em níveis superiores da hierarquia social, enquanto os mais escuros são mantidos nas posições inferiores e sofrem mais desigualdades, independentemente de sua condição (ou seus privilégios) de gênero ou quaisquer outros. Na linha de cor, o privilégio sempre será do mais claro.

Ao conceber análises sobre a presença de migrantes e a reação dos nacionais, Bauman (2017) pontua que os nacionais tendem a ficar ansiosos e temerosos em conviver com os “estranhos” por esses serem diferentes, imprevisíveis. De acordo com o autor, os nacionais muitas vezes se sentem desconfortáveis em compartilhar espaços e recursos – como bairros, ruas, oportunidades de emprego, escolas, hospitais – porque os consideram como algo estável e permanente. Essa sensação de instabilidade e falta de controle sobre a situação gera medo e ansiedade. Além disso, as tensões raciais enfrentadas pelos negros afro-brasileiros se estendem aos migrantes afrodescendentes, com o agravante de serem marginalizados e vistos como inferiores e invasores, expondo-os aos efeitos do xenorracismo³⁶.

³⁶ O conceito de xenorracismo foi cunhado no início dos anos 2000 pelo romancista srilankês e então diretor emérito do Institute of Race Relations de Londres, Ambalavaner Sivanandan (1932-2018). O autor defende que no atual cenário do capitalismo global e sem fronteiras, assim como a mobilidade humana que se desloca com o capitalismo, o racismo adquire uma nova expressão: o xenorracismo. Para Sivanandan, o racismo no contexto de mobilidade humana não é necessariamente dirigido aos sujeitos de pele escura, oriundos de países das Áfricas, mas às novas categorias que ele chama de deslocados, despossuídos e desarraigados que batem às portas dos países desenvolvidos que, ao se referir à Europa, contribuiu para a desestabilização dos países desses que na atualidade batem às nossas portas. É um racismo dirigido também às pessoas não negras e pobres, um racismo que denigre e retifica as pessoas antes de segregá-las e/ou expulsá-las. É uma xenofobia nos moldes do antigo racismo, atribuídos a estranhos, empobrecidos, mesmo que sejam não negros (Faustino; Oliveira, 2021).

Assim como os negros brasileiros, ao estar em um espaço e convivendo com pessoas que se diferenciam em suas formas de ser, o migrante negro inevitavelmente causa estranhamento e repulsa: por ter traços distintos (cor da pele, idioma, cultura, comportamentos etc.). Em contraste, migrantes e refugiados de origens como a ucraniana ou síria, que frequentemente têm pele branca, tendem a ser acolhidos de maneira mais solidária. Como afirma Pinheiro (2023, p. 51), “no Brasil, na perpetuação do conceito social de raça, as pessoas vivem e morrem pela sua estampa, pela sua estética, pelo seu fenótipo”. Essa diferença de tratamento mostra como as características fenotípicas e sociais influenciam significativamente a recepção e a integração de migrantes e refugiados no solo brasileiro.

Segundo Almeida (2019, p. 25),

[...] o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

Nos últimos anos, com o aumento global do extremismo de direita, tem-se observado o aumento de casos de racismo, xenofobia, feminicídios e outras formas de violações dos direitos humanos. A onda de intolerância e violência tem se legitimado com o aval discursivo de líderes políticos conservadores que a todo custo querem impor uma ideologia contrária à diversidade. A ascensão desses grupos extremistas está diretamente ligada à propagação de discursos de ódio (em mídias, campo de futebol) e à legitimação de atitudes discriminatórias, desafiando os princípios democráticos e os direitos humanos.

Ao analisar as pesquisas ao redor do mundo, Trindade (2020) revela que, a partir de 2012, o discurso de ódio passou a permear o cenário digital global, sendo o racismo contra as pessoas negras a principal manifestação de tal discurso. O autor pontua que as pessoas brancas, por terem maior acesso à internet, conseguem impor a sua visão sobre si e sobre o “outro” de maneira dominadora e hegemônica.

Para o autor, “as desigualdades sociais e raciais se perpetuam no Brasil e, por sua vez, as plataformas de redes sociais representam a arena contemporânea para a construção, disseminação e reforço de tais valores distorcidos” e a normalização do discurso de ódio contra as minorias (Trindade, 2020, p. 35). Em suma, ele conclui com um apontamento: “corre-se o risco de a sociedade perder a capacidade de se indignar perante desigualdades raciais, já que os discursos de cunho racistas se tornam amplamente difundidos, naturalizados e reforçados” (Trindade, 2020, p. 36).

A respeito do assunto, em entrevista, Conceição Evaristo (2019) diz que “o racismo no Brasil está cada vez mais explícito. Atualmente, existe uma certa tolerância na sociedade que permite agressões contra o que é considerado diferente ou contra as chamadas minorias”. Além disso, ela destaca que o racismo estrutural e institucional pode ser visto e pode ser comprovado por estatísticas alarmantes, como o elevado número de mortes de mulheres negras durante o parto e o frequente assassinato de homens jovens e negros em operações policiais.

O racismo institucional está presente nas escolas e ainda é acompanhado pelas narrativas da negação. É frequente, em conversas com educadores, ouvir: “Aqui na escola temos problemas de racismo! Na minha sala nunca presenciei uma criança sendo racista com outra!”. Porém, como bem afirma Almeida (2019), a conta não fecha. Basta olhar para o currículo baseado em uma perspectiva eurocêntrica, que coloca às margens do ensino a diversidade presente na escola. Outros fatores que confirmam essa violência são as estatísticas, as pesquisas educacionais que dissertam que há racismo e que o fenômeno se engendra nas dimensões ideológicas, práticas (conscientes ou inconscientes) e nas estruturas sociais (Almeida, 2019).

A desigualdades raciais sistêmicas atingem de forma perversa a vida escolar de meninas negras e meninos negros, sejam brasileiros ou migrantes, que, quando aqui chegam, se deparam com o racismo e a discriminação por serem migrantes vindos de países pobres. É cada vez mais urgente reeducar nossos olhares, ouvidos e repensar para uma educação que (re)conheça essas violências nas minúcias do cotidiano infantil³⁷ (Martins Filho, 2023) e atuar para superá-las, assim como em outras esferas sociais, violências que acometem mulheres, homossexuais, pessoas com deficiência, nordestinos, migrantes, entre outros grupos.

Com base nos estudos de Almeida (2019), os debates sobre o racismo estrutural e o racismo institucional têm ganhado visibilidade tanto no ambiente acadêmico quanto na esfera pública. Esses conceitos são de suma importância para analisar as manifestações da branquitude no contexto escolar e para entender como as dinâmicas de poder e privilégio são

³⁷ Em concordância com Martins Filho (2023, p. 37), considero que é nas minúcias da vida cotidiana e no fazer-fazendo da docência em EI e “mirando o olhar e aguçando a escuta” que podemos desvelar a presença da branquitude e as transgressões das crianças referentes às desigualdades raciais que ramificam as instituições infantis.

perpetuadas através das estruturas escolares, influenciando diretamente a experiência educacional de indivíduos racializados.

O fato de as crianças não brancas não se identificarem com a sua negritude ou etnia muito se deve à perpetuação de um currículo escolar referenciado sob a perspectiva eurocêntrica como norma, desconsiderando as diversidades de saberes.

O conceito de racismo institucional é um avanço teórico significativo no estudo das relações raciais, ao deslocar o foco do comportamento individual para as estruturas e os sistemas das instituições que perpetuam desigualdades raciais.

Segundo Almeida (2019), o racismo institucional é entendido como um fenômeno emergente do funcionamento das instituições sociais que, mesmo não sendo explicitamente racista, opera de maneira a sustentar privilégios e desvantagens baseadas em raça. As instituições, definidas como arranjos estáveis de normas e práticas que regulam a sociedade, não apenas refletem, mas também reforçam as hierarquias raciais existentes por meio de suas políticas e práticas cotidianas. O racismo institucional, igualmente conhecido como racismo sistêmico, atua como um mecanismo estrutural essencial para a exclusão seletiva de grupos racialmente marginalizados (Werneck, 2013; Almeida, 2019).

Para Werneck (2013, p. 17), “o racismo institucional ou sistêmico opera de forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas – atuando também nas instituições privadas, produzindo e reproduzindo a hierarquia racial”. Ou seja, opera como uma falha ao produzir de forma sistemática um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica.

A relevância desse conceito reside na sua capacidade de identificar como as regras e os procedimentos “neutros” podem produzir efeitos discriminatórios, muitas vezes invisibilizados na análise tradicional de racismo como uma questão meramente individual. Esse entendimento permite uma análise mais profunda de como o racismo é incrustado nas fundações das instituições públicas e privadas, influenciando decisões que afetam a distribuição de recursos, oportunidades e poder de modo desproporcionalmente prejudicial a grupos racializados (Almeida, 2019).

De acordo com Werneck (2013), o racismo institucional passa a ser um mecanismo pelo qual a branquitude assegura a apropriação dos benefícios gerados pela produção de riquezas, ao mesmo tempo que controla a distribuição desses benefícios de forma desigual e segmentada.

Neste trabalho adotou-se o termo branquitude, uma das traduções do termo experiência branca, *whiteness* em inglês. Segundo Rossato e Gesser (2001), *whiteness* ou branquitude é definida como uma consciência geralmente silenciada e naturalizada, quase incapaz de reconhecer sua participação na manutenção das desigualdades e dos conflitos raciais. Para manter seus privilégios, os brancos precisam normalizar o pacto narcisista e manter na relação com o outro, de forma muitas vezes sutil, sua superioridade e a manutenção das discriminações.

A respeito do assunto, para os autores, a identidade branca, muitas vezes invisibilizada como posição de poder, desempenha um papel importante nas dinâmicas e na manutenção da opressão e do privilégio racial. Acentuam ainda: [...] “essa experiência é imposta diante de uma sociedade em que ser branco(a) é a norma”. Portanto, a ideia de hegemonia estabelecida e legitimada sugere que a brancura está associada a uma posição de privilégio, que desconsidera a gravidade de sua própria condição e, consequentemente, mostra-se incapaz de compreender a experiência do “outro” (Rossato; Gesser, 2001, p. 11).

O conceito foi desenvolvido como uma forma de analisar e problematizar as relações de poder, de opressão e as estruturas que beneficiam pessoas brancas em detrimento de outros grupos raciais historicamente marginalizados, como negros, indígenas, latinos, asiáticos e outras minorias étnicas, a exemplo dos povos migrantes.

Nesse sentido, Frankenberg (2004, p. 312-313) define a branquitude como:

(1) um lugar de vantagem estrutural nas sociedades organizadas pela dominação racial; (2) um ponto de vista a partir do qual os brancos percebem a si mesmos, aos outros e às ordens nacionais e globais; (3) uma identidade frequentemente renomeada ou deslocada para denominações étnicas ou de classe; (4) uma localização de privilégio que, embora não absoluta, é atravessada por outros eixos de privilégio e subordinação, sem que isso anule o privilégio racial; e (5) um produto histórico e categoria relacional, cujos significados variam local e temporalmente, podendo apresentar-se de forma simultaneamente flexível e resistente.

Para a autora, a branquitude, ainda que possa se esconder sob a aparência de normatividade, é amplamente visível para pessoas negras e não brancas, revelando-se como elemento estruturante das desigualdades raciais (Frankenberg, 2004).

Para Lia Vainer Schucman (2012), a branquitude é uma construção sócio-histórica produzida pela ideia falaciosa de superioridade racial branca, resultando em uma posição em que os sujeitos identificados como brancos adquirem privilégios simbólicos e materiais em relação aos não brancos. Para a autora, as pessoas brancas não se racializam, ou seja, não se veem como raça.

A relação entre racismo institucional e branquitude no contexto escolar é profundamente enraizada e permeia múltiplas dimensões. Conforme discutido por Almeida (2019), o racismo institucional compreende uma forma de poder que estrutura as relações sociais de modo a manter a supremacia de um grupo racial sobre outros. Esse poder é exercido através da implementação de normas, práticas e políticas que perpetuam a hegemonia branca. Nas escolas ele se manifesta através de currículos, políticas disciplinares, práticas pedagógicas e estruturas administrativas que favorecem a normatividade branca, muitas vezes em detrimento de outros grupos racializados (Cardoso, 2018). Isso é facilmente constatado nos currículos, que valorizam conhecimentos, histórias e perspectivas eurocêntricas, excluindo ou marginalizando contribuições de outras culturas, especialmente as afrodescendentes e indígenas. Essa escolha curricular não só reflete, mas também reforça a visão da normatividade eurocêntrica na escola.

Quando se discute racismo institucional, deve-se considerar que as práticas e políticas adotadas pelas instituições são influenciadas pela ordem social mais ampla. As instituições reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social, que Almeida (2019) chama de estrutura. Para o autor, “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos” (Almeida, 2019, p. 34).

Por isso, mesmo que não haja uma intenção explícita de discriminação racial, as instituições podem, inadvertidamente, replicar e sustentar padrões de desigualdade racial. Isso ocorre porque as regras, normas e políticas institucionais são moldadas por uma sociedade que já tem em seu cerne todos os subprodutos do racismo. A estrutural racista garante a exclusão seletiva dos grupos racialmente subordinados (Werneck, 2013).

De acordo com Almeida (2019), analisar o racismo sob um viés estrutural não exime os indivíduos de sua responsabilidade pessoal em relação às suas próprias ações e atitudes. Ao reconhecer que o racismo transcende os atos isolados e se manifesta através de sistemas e instituições, cada pessoa tem um papel ativo a desempenhar no combate a essas injustiças. O reconhecimento do racismo como uma questão estrutural amplia nossa responsabilidade de combater ativamente tanto as manifestações individuais quanto as institucionais do racismo. Isso implica uma educação contínua sobre questões raciais, um compromisso com a equidade na prática e um apoio às políticas que visam dismantelar as barreiras raciais sistêmicas.

4.4 Branquitude na Educação Infantil

Os debates sobre a branquitude no Brasil remontam ao pensamento de Guerreiro Ramos, que já na década de 1950 tecia críticas ao eurocentrismo e denunciava as estruturas coloniais que sustentavam o racismo no país (Ramos, 2023). Foi ele o primeiro a relacionar que o problema racial era fruto da reprodução colonialista, tanto em relação ao negro, quanto ao branco.

Em seu artigo “Patologia social do branco brasileiro” (1955), Ramos foi pioneiro ao propor que o sujeito branco também fosse objeto de análise sociológica (Cardoso, 2022). Décadas mais tarde, Maria Aparecida da Silva Bento (2002), Lourenço Cardoso (2018; 2022) e outros pesquisadores consolidaram o campo de estudos ao problematizar a branquitude como posição de poder historicamente naturalizada e mantenedora de privilégios, uma espécie de contrato racial.

Autores como Frankenberg (2004), Rossato e Gesser (2001) e Schucman (2012) reforçam que a branquitude é simultaneamente um lugar de vantagem estrutural e uma identidade não nomeada, que organiza relações de poder, define padrões de normatividade e sustenta desigualdades raciais. Ruth Frankenberg (2004), em seus estudos por mais de uma década sobre o tema branquitude, desenvolveu oito pontos que caracterizam a branquitude globalmente. Destacam-se cinco:

1. A branquitude é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial;
2. A branquitude é um “ponto de vista”, um lugar a partir da qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais; [...];
4. A branquitude é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe; [...];
6. Como lugar de privilégio, a branquitude não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio e subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas o modulam ou modificam;
7. A branquitude é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquitude tem camadas complexas e variam localmente e entre os locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis (Frankenberg, 2004, p. 312-313).

Na academia brasileira, Lourenço Cardoso (2022) traz à baila em sua pesquisa que a inversão de papéis – em que pesquisadores negros passaram a estudar os privilégios brancos – foi crucial para deslocar o debate do “outro racializado” para a análise crítica da identidade branca.

Essa inversão de papéis também pode ser constatada no campo da SI nos últimos anos; anteriormente, sob a perspectiva racial, era a criança negra o objeto de estudos sobre os problemas resultantes do racismo. Portanto, a inversão desse paradigma tem convocado pesquisadores e estudiosos da infância a focar a identidade branca das crianças e os privilégios materiais e simbólicos destinados a esse grupo, que mantêm a criança negra à margem e na condição de sub-representatividade.

Uma dos percursos desse estudo é o diálogo com o campo das relações étnico-raciais e infância, que vem se constituindo desde a década de 1950, com as pesquisas de Virginia Leone Bicudo e Aniela Ginsberg, que inauguram esse campo epistemológico sobre questões raciais e infância no Brasil. Bicudo foi precursora ao investigar, nas escolas públicas de São Paulo, as atitudes raciais de crianças, revelando como estereótipos, preconceitos e discriminação racial estavam presentes no universo infantil já na década de 1950 (Santos, 2018). Sua pesquisa mostrou que as crianças, desde cedo, internalizavam hierarquias raciais influenciadas por suas famílias e pelo ambiente escolar. Naquela época, ela já considerava importante tratar as crianças como protagonistas e principais informantes em seus estudos. Ao utilizar entrevistas e estudos de caso, Virgínia Bicudo desmistificou a ideia de relações raciais harmoniosas no Brasil, o mito da democracia racial, evidenciando que o racismo e o preconceito eram realidades vividas pelas crianças negras, ainda que frequentemente mascarados (Santos, 2018).

Bicudo foi pioneira ao integrar a categoria raça como eixo analítico para compreender a cultura infantil. Ao analisar os modos de como as crianças negras e brancas vivenciavam seus mundos, ela percebeu que a infância não era homogênea, mas permeada por desigualdades macias, de classe e gênero. Anos mais tarde, esse debate volta à cena no campo da SI, reforçando a ideia de discutir as infâncias brasileiras a partir da dimensão racial (Pátaro, 2011).

Com a redemocratização do país a partir de 1985, os estudos passam a ser discutidos de forma ampla. Em decorrência desse marco na história, a infância negra, que antes era vista de forma homogênea, emerge principalmente nas pesquisas educacionais e no campo jurídico, que “passam a evidenciar as desigualdades existentes entre as crianças pertencentes aos diferentes grupos étnicos-raciais”, demonstrando os impactos que o racismo causa na infância negra (Teodoro, 2023, p. 8). O que também pode ser estendido às infâncias negras migrantes, especialmente de crianças vindas de países historicamente reconhecidos como pobres ou subdesenvolvidos, como é o caso do Haiti e da Venezuela.

Ao compreender a infância como uma “categoria social do tipo geracional socialmente construída” e “relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupa uma posição estrutural” (Sarmiento, 2008, p. 7), a SI reconhece as crianças como atores sociais e busca tornar visível(is) a(s) criança(s) em seus modos de ser e estar no mundo, rompendo com a concepção tradicional de “vir-a-ser” impregnada no imaginário adulto.

Essa defesa confronta a noção de uma criança universal, evidenciando que, ao observarmos as infâncias brasileiras e migrantes, é possível reconhecer o encontro com a diferença, marcada por subjetividades, pluralidades étnicas e culturais que inter cruzam as experiências infantis. Nesse sentido, os estudos sobre raça revelam-se vitais para a compreensão das infâncias específicas no Brasil e no contexto migratório, pois permitem identificar desigualdades persistentes que afetam diretamente a vida das crianças e condicionam os modos como são socialmente percebidas (Nunes, 2015; Sarmiento, 2008).

Nessa perspectiva, os estudos sobre as relações raciais e a infância têm sido fundamentais para compreender as infâncias no contexto brasileiro, denunciando as formas como o racismo, o preconceito e a discriminação se manifestam nos espaços educativos. Tais estudos também trazem à tona como as crianças constroem suas identidades e vivenciam suas infâncias em um território marcado por essas desigualdades. Assim, é notório avançar para além da análise centrada exclusivamente nas crianças negras, indígenas ou migrantes, reconhecendo a importância dos estudos sobre a branquitude na infância e a necessidade de racializar as crianças brancas, desnaturalizando a posição de centralidade e neutralidade atribuída a elas a partir das dimensões da branquitude.

Como observa Cíntia Cardoso (2021), uma das precursoras dos estudos da branquitude nas instituições infantis brasileiras, na nova SI, as crianças brancas ainda são frequentemente invisibilizadas nas discussões raciais, sendo a categoria “raça” mobilizada quase sempre pela perspectiva do “outro” já racializado. Ou seja, a criança branca ainda é compreendida como superior em detrimento de crianças não brancas, pois os efeitos da branquitude sustentam a suposta superioridade racial branca em sociedades estruturadas pelo racismo (Bento, 2022; Cardoso, 2018; 2021).

Na EI, essa lógica se manifesta em práticas pedagógicas, nas materialidades e nos currículos, que, ainda que de forma implícita, reforçam padrões estéticos e culturais eurocentrados, de valorização ao branco, ao mesmo tempo que desvalorizam referências e expressões negras, indígenas e migrantes.

Ampliar o foco dos estudos sobre as relações raciais e infâncias, assim como os desdobramentos das desigualdades raciais que permeiam os espaços de instituições infantis, não é tarefa fácil. A sociedade brasileira ainda cultiva a narrativa na qual vivemos em uma democracia racial, todos somos iguais e o racismo é um problema que atinge o povo negro, consequentemente, as pessoas brancas não se racializam.

Ora, se a sociedade ainda mantém esse discurso, logo, a escola também o (re)produz. Como diz a pesquisadora Cida Bento (2022), a escola não é um dos ambientes mais acolhedores para as crianças negras; em sua maioria, é nesse espaço que as crianças têm suas primeiras experiências com o racismo. O silêncio sobre as questões raciais torna as crianças negras, que são atravessadas pela violência do racismo, invisíveis, como se não pertencessem àquele lugar.

Assim, para pensar em uma educação na primeira infância equitativa, deve-se tecer provocações sobre a importância de as crianças brancas serem racializadas, rompendo com o silêncio que naturaliza a posição privilegiada dessas crianças em detrimento das negras e de outros grupos étnicos e minoritários.

Na EI, as paredes das salas, os murais, os livros de literatura, as(os) bonecas(os), os gestos, as falas e os olhares estão carregados de significados que dão sentidos ao imaginário infantil e permitem a criação de modelos sociais que influenciam na constituição de suas identidades. O espaço escolar tem uma potência pedagógica explícita e implícita (Faria, 2007), que marca de forma positiva e/ou negativa as subjetividades das crianças desde a mais tenra idade. Diferentes estudos (Bento, 2012) apontam que crianças inseridas em creches e pré-escolas já percebem a diferença racial, interpretam e hierarquizam as pessoas com base nessa percepção.

Nesse sentido, compreender como as relações raciais dialogam com os espaços físicos, com as relações sociais entre crianças e seus pares, com os(as) professores(as), com os artefatos brincantes e com as brincadeiras, eixos norteadores na EI, colabora para a formulação e o aprimoramento de políticas públicas no campo da EI, oportunizando mudanças no currículo, ainda hegemônico, bem como para redirecionar o olhar às escolhas das materialidades que permeiam o espaço infantil, considerando a pluralidade étnica que compõe a sociedade.

Segundo Almeida (2019, p. 41), “o racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional. A escola reforça as percepções presentes na sociedade do ser

negro e branco, apresenta “um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes”. O racismo que está presente na sociedade se (re)produz na escola e ao mesmo tempo também é silenciado.

Estudos apontados por Cavalleiro (2000, p. 98) afirmam que o silêncio que permeia os “conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola”. Do mesmo modo, Santiago (2014, p. 12) destaca que, não sendo as culturas infantis independentes da cultura adulta e suas relações de poder, assim como das opressões e desigualdades sociais, elementos como “racismo, opressão de classe, homofobia e machismo também podem estar presentes nas inúmeras relações produzidas pelas crianças”.

Cida Bento (2022) relata que a escola, na sua infância, não era um dos ambientes mais acolhedores para as crianças negras, e os professores foram os principais responsáveis pela sua sensação de não pertencimento, do não afeto, da não inteligência, da não fala afetuosa. Ela diz que isso ocorreu pelo tratamento diferenciado de professores e professoras ao enaltecerem os esforços das crianças brancas. Essa realidade ainda faz parte do cotidiano escolar das crianças negras, migrantes, quilombolas, ribeirinhas...

Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2019b, p. 203) afirma que a ausência de discussões sobre questões raciais no contexto escolar colabora para que as representações negativas sobre os corpos negros sejam reforçadas. Para a autora, “a escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamento e, também, de estética”. Para se sentir pertencentes, as crianças negras têm que se enquadrar o mais próximo da estética branca, tornar-se um padrão aceitável não a partir de seu corpo, mas do outro que se diz – não de forma explícita – o belo.

A respeito desse assunto, a autora Audre Lorde (2019), em um capítulo do livro *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*, pontua que as crianças, desde a mais tenra idade, precisam aprender a conviver com a diferença e que elas não têm de se encaixar em um padrão de igualdade normatizador existente na sociedade. Em sua fala, a autora direciona provocações ao povo negro para lançar a responsabilidade à população branca a respeito de seus atos opressores. Ela afirma que

[...] cabe ao oprimido [povo negro] ensinar ao opressor [povo branco] seus erros. Eu sou responsável pela educação de professores que desprezam a cultura de meus filhos na escola. Nós, pessoas negras e do Terceiro Mundo, temos de educar pessoas brancas acerca da nossa humanidade.[...]. Os opressores mantêm sua posição e fogem da responsabilidade (Lorde, 2019, 246).

A provocação de Audre Lorde (2019) desloca a responsabilidade da luta contra o racismo exclusivamente das pessoas negras e faz uma chamada para a população branca, convocando-as a reconhecer sua condição privilegiada e assumir seus atos opressores.

Fazendo eco à fala de Lorde, quando se trata das crianças migrantes e negras, oriundas de países com gritantes desigualdades socioeconômicas, a irresponsabilidade dos opressores é ainda mais contundente. Jaqueline Bhabha (2014) evidencia, no caso do Haiti, como a adoção internacional de crianças após o terremoto de 2010 revelou práticas abusivas de poder a partir de um discurso branco hegemônico, quando um grupo de missionários americanos tentaram deixar o Haiti com um grupo de 33 crianças indocumentadas³⁸.

De modo semelhante, Valeria Luiselli (2019) nos brinda com um relato sensível sobre essa realidade de omissão e violações de direitos dos EUA ao deportar, sem serem ouvidas, crianças oriundas de países pobres da América Central, não brancas, que vêm de uma realidade desastrosa e que são devolvidas a seus países. Esses relatos confirmam o que Barros (2021) denomina “serviço de morte”, em que países centrais, sustentados por sua posição de privilégio racial, político e econômico, corroboram a perpetuação de desigualdades que afetam diretamente crianças não brancas.

Apesar de a Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), em seu art. 22, reconhecer a obrigação dos Estados em proteger e oferecer assistência às crianças refugiadas, essa garantia muitas vezes não se concretiza. Isso porque, diferentemente dos adultos, as crianças não são vistas como sujeitos sociais com direito à participação nas decisões que as afetam – situação agravada quando se trata de crianças migrantes negras. Ademais, nos EUA e em países europeus, os ordenamentos jurídicos internos não preveem legislação específica para regular a concessão da condição de refugiadas ou asiladas a essas crianças (Barros, 2021).

³⁸ Jaqueline Bhabha relata o drama das crianças haitianas que sobreviveram ao terremoto e passaram a ser alvo do que ela chama de um “escândalo da adoção”: missionários americanos que tentavam deixar o Haiti com um grupo de trinta e três crianças haitianas sem documentos foram presos e detidos sob a acusação de transportar crianças ilegalmente. Relatos contestados espalharam-se imediatamente: alguns dos viajantes americanos descreveram as suas intenções como “corretas e puras”, concebidas para “ajudar as crianças a começar uma nova vida”. O primeiro-ministro do Haiti, no entanto, caracterizou o incidente como “um caso de sequestro”. Surgiu uma história complexa e preocupante, sugerindo que muitas das crianças detidas não eram órfãs. [...] Meio ano depois do terremoto, com mais de mil crianças haitianas transportadas para os Estados Unidos (um número que excede as adoções norte-americanas provenientes do Haiti nos três anos anteriores), algumas destas apreensões sobre o risco foram confirmadas: as crianças tinham sido afastadas sem provas de que eram órfãs ou de que os parentes sobreviventes haviam consentido, os pais adotivos receberam crianças sem triagem prévia, algumas crianças transportadas de avião acabaram em centros de detenção juvenil porque nenhuma família correspondente foi arranjada antes do seu transporte (Bhabha, 2014, p. 103-105, tradução nossa).

No Brasil, a condição das crianças migrantes vindas do Haiti apresenta contornos que se diferem da realidade das crianças que migram para os EUA ou países da Europa, começando pela legislação migratória brasileira, que reconhece o migrante como sujeito de direitos e busca garantir acesso à saúde, educação e proteção social.

Entretanto, na prática, nem tudo são flores! As crianças migrantes haitianas e as de segunda geração, além de compartilhar as dificuldades enfrentadas por seus pais no percurso migratório, ao chegar a um país receptor, enfrentam novos desafios, como precariedade econômica, barreira linguística, acesso limitado a políticas públicas que as respeitam em sua condição de migrante e também se deparam com a discriminação racial por serem negras, migrantes ou filhas de migrantes.

Tais situações, embora distintas, permitem pensar a infância sob a lente da branquitude: um sistema de privilégios que normaliza as condições das crianças migrantes, pois a questão racial torna essas crianças invisíveis. Nas instituições de EI brasileiras, esse mesmo mecanismo opera de modo mais sutil, mas igualmente violento. As crianças negras e migrantes, sobretudo haitianas e venezuelanas, enfrentam a dupla marca da raça e da condição migratória, sendo frequentemente invisibilizadas nos currículos, pouco representadas nos materiais pedagógicos e alvo de silêncios institucionais que desconsideram sua existência.

A branquitude, nesses espaços, manifesta-se como padrão de pertencimento: a criança branca é vista como “neutra” e “universal”, enquanto as outras precisam justificar e reivindicar seu lugar. Como argumenta Cardoso (2021), racializar as crianças brancas torna-se fundamental para romper com essa neutralidade, pois somente assim é possível desnaturalizar os privilégios simbólicos e materiais que elas carregam desde a primeira infância. Reconhecer e problematizar a branquitude nas instituições infantis, portanto, é vital para a construção de uma educação antirracista, capaz de garantir representatividade e pertencimento a todas as crianças

5 DISCUSSÕES E APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentam-se e discutem-se os principais achados da pesquisa realizada no NEI Migrantes, no município de BC, com foco na presença de crianças migrantes haitianas, as de segunda geração e as brasileiras. Embora esta pesquisa trate das crianças haitianas, também acentua o mapeamento do número de crianças migrantes de outras nacionalidades que foram matriculadas na EI do município entre 2020 e 2024. Além de observar as nuances da branquitude nos espaços, materialidades e nos artefatos em que as crianças interagem, buscou-se captar nas interações e brincadeiras entre pares formas de como as crianças se sujeitam ou transgridem as expressões da branquitude nas interações de pares. Por fim, procurou-se compreender como as crianças percebem a sua identidade racial e de seus pares em seus cotidianos na instituição.

Parte-se da tese de que, no cotidiano infantil, tanto as crianças migrantes haitianas, as de segunda geração (filhas de migrantes haitianos) quanto as brasileiras têm provocado fissuras nos privilégios materiais e simbólicos da branquitude, os quais ainda podem ser legitimados e reforçados nas instituições de EI.

Para tanto, esta pesquisa teve como objetivos: a) Mapear o número de crianças migrantes matriculadas na EI de BC entre 2020-2024; b) Identificar, nas interações entre pares e professoras, as formas de submissão e/ou subversão das expressões da branquitude no cotidiano infantil; c) Analisar as percepções e experiências das crianças migrantes haitianas, as de segunda geração e as brasileiras em relação à construção de sua identidade racial, com foco nas formas de sujeição e rupturas da branquitude.

5.1 Mapeamento das Matrículas de Crianças Migrantes na Educação Infantil de Balneário Camboriú (2020-2024)

Segundo análises do OBMigra (2023), no Brasil há uma década a migração era muito masculinizada e adulta, e em 2022 os dados analisados mostram que a migração tem se tornado mais feminizada e com expressivo crescimento de crianças e adolescentes migrantes e refugiados(as) (Oliveira; Tonhati, 2022).

Diante desse contexto, o estudo de Assis (2007) traz análises valiosas. Por muito tempo, as razões e as tipologias dos deslocamentos baseados no gênero não eram discutidas, pois, no imaginário coletivo, os sujeitos migrantes eram os homens e a participação das

mulheres era marginalizada. Na visão dessa autora, tanto no passado como no presente, “[...] embora as mulheres, em sua maioria, migrem em grupos familiares, elas também migram sozinhas, em busca de autonomia, para fugir de poucas oportunidades ou de discriminações nos locais de origem (Assis, 2007, p. 767).

Além disso, a autora considera a importância de pensar a categoria “gênero” na análise dos fluxos migratórios. Na contemporaneidade, a migração não se caracteriza somente por uma escolha solitária em que o indivíduo (homem) decide sozinho seu percurso migratório, muitos dependem das redes de relações sociais de amigos, familiares (e as mulheres têm um papel vital no cuidado dos filhos e na administração do lar, enquanto seus parceiros migram para outros países) ou pessoas de seu convívio (Assis, 2007).

Estudos mais recentes têm demonstrado que as fronteiras de gênero atravessam as experiências migratórias, desconstruindo a imagem cristalizada de um fluxo migratório de público masculino e revelando que as mulheres têm ocupado lugar central, não apenas como acompanhantes, mas como protagonistas desses deslocamentos (Oliveira; Dias; Oliveira, 2018).

Essa é a realidade do povo haitiano que migra para o Brasil. Antes de migrar, mantém contato com amigos e parentes que já migraram. Inicialmente, se instalam com moradia e emprego, só depois migram as mulheres e os filhos. Assis (2007) menciona que as mulheres e os homens, em diferentes momentos, inter cruzam as tramas das redes sociais que os ajudam na organização do processo de deslocamento e na integração no novo lar.

Sobre a mudança no perfil de pessoas que chegam ao Brasil, segundo dados da OBMigra (2023), houve um aumento significativo de mulheres e crianças, em especial, venezuelanas. Em números, o relatório aponta que, ponderando todas as mulheres que solicitaram refúgio no Brasil em 2022, 70,2% eram venezuelanas. Entre os homens, os venezuelanos correspondem a 64,4% do total de pedidos. Já na faixa etária de até 15 anos de idade, somam 82,5%.

Com o aumento significativo de mulheres, têm-se também as crianças e os adolescentes. Esse aspecto sobrecarrega os serviços de bem-estar social, que muitas vezes não conseguem, em tempo hábil, construir políticas e/ou aprimorar as que já existem, como as de acesso a saúde, inserção no mercado formal de trabalho, creches e escolas, entre outros serviços garantidos na legislação migratória.

Conforme os dados do levantamento nacional sobre acesso e disponibilidade de vagas na EI, realizado pelo Gabinete de Articulação para a Efetividade da Política da

Educação (Brasil, 2024), a média de idade (em meses) das crianças que são matriculadas pela primeira vez em creches dos municípios é de 6 a 18 meses. As regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul representam a parcela de crianças que mais cedo ingressam na EI, em média com 6 meses de idade.

Embora os dados do Gaepe (Brasil, 2024) indiquem que um dos motivos pelos quais pais migrantes não matriculam seus filhos em creches esteja relacionado à alta mobilidade e rotatividade da população migrante, bem como à falta de conhecimento sobre os procedimentos de matrícula e à carência de informações sobre a importância da EI, tal explicação não se aplica à realidade das famílias migrantes que chegam ao município de BC.

Segundo dados do OBMigra (2019) em São Paulo, com base nas informações do Inep (2022) referentes ao último decênio (2010-2020), o número de estudantes migrantes matriculados em escolas brasileiras era de 121.400. No estado de SC, esse número correspondia a 11.079 estudantes, e, especificamente no município de BC, 628 estudantes estavam matriculados na rede de ensino em 2020.

A partir desses dados, percebe-se um crescimento expressivo dessa população nas escolas brasileiras. Pesquisas sobre migração infantil, em especial a haitiana, vêm acentuando que é necessário fomentar estudos para compreender as dinâmicas de interações sociais, as barreiras linguísticas e as relações raciais no cotidiano escolar.

Alguns resultados apontam que as crianças migrantes haitianas são consideradas como subalternas e/ou dignas de pena. Pelo fato de o Haiti ser um país pobre e de população afrodescendente, esses estereótipos, destinados a crianças negras brasileiras, também são atribuídos a crianças haitianas, com o acréscimo do “racismo à brasileira” (Damatta, 1981) e do estigma de serem migrantes de um país pobre. O estigma relacionado aos migrantes haitianos e, mais recentemente, aos venezuelanos, ancora-se na teoria do estigma social Goffman (2004) pelo modo como os nacionais desaprovam as características e crenças culturais desses migrantes, relegando-os à marginalização e à não aceitação social.

Como já mencionado na introdução, a cidade de BC, a partir de 2012, começou a receber um número significativo de crianças migrantes haitianas nas escolas e creches. A partir de 2017, houve um aumento expressivo de crianças venezuelanas. Embora atualmente a rede de ensino do município tenha no sistema de fila única o número de crianças migrantes nas escolas e creches, essas informações não são amplamente divulgadas à comunidade escolar, o que dificulta o fomento de políticas educacionais que contemplem no currículo da

EI a diversidade étnico-cultural na escola. Essas informações geralmente ficam restritas ao censo escolar e aos profissionais da administração da escola.

Há um consenso entre os educadores e a comunidade de que existem muitas crianças migrantes matriculadas na rede; porém, os docentes não sabem ao certo o quantitativo de crianças. Segundo Lorzing (2021), as informações oficiais dos órgãos públicos sobre o quantitativo de crianças e estudantes migrantes permitem a análise e o planejamento de ações educativo-pedagógicas que podem surtir efeitos positivos para a educação de toda uma rede, por isso a importância de essa informação ser amplamente divulgada.

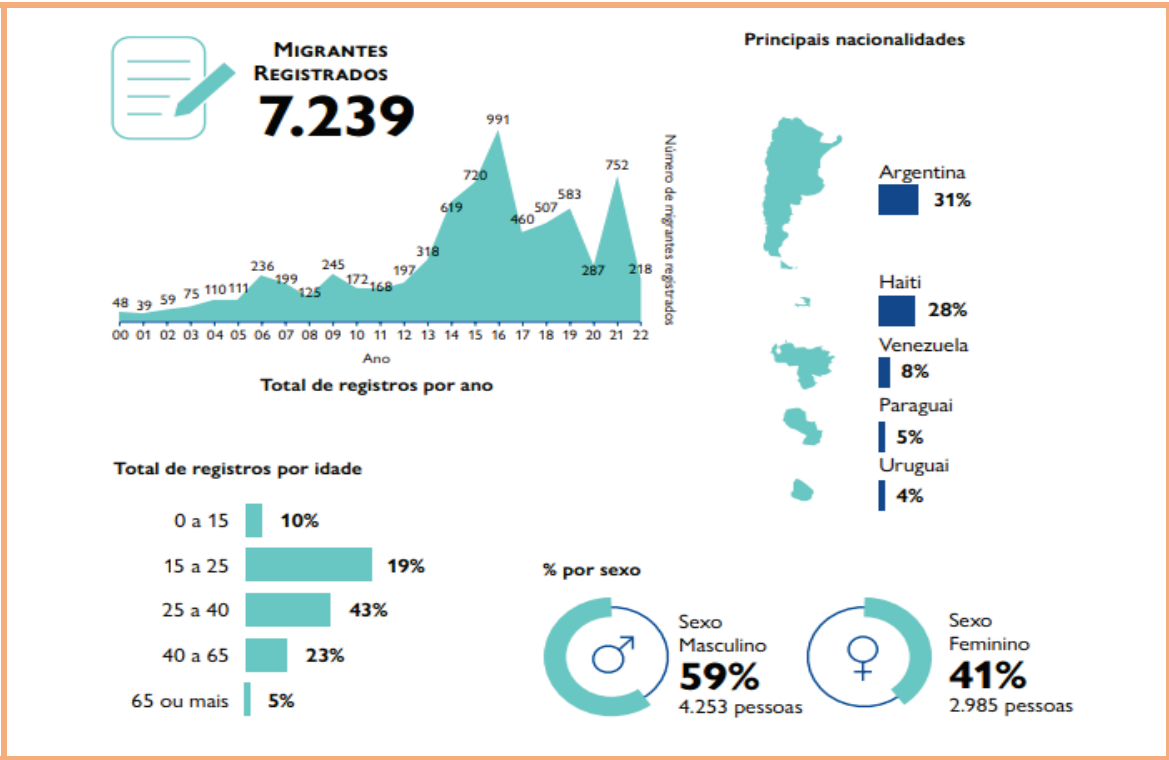
Com esse entendimento, este estudo buscou mapear o número de crianças migrantes na EI, tanto na rede pública quanto nas escolas de EI da rede privada, conveniadas a oferecer vagas à rede pública (compra de vagas na rede privada do município³⁹) entre 2020 e 2024. Os dados fornecidos pela Secretaria do Estado de Santa Catarina foram de 2020 a 2023. Já a Secretaria de Educação do município informou as crianças migrantes do ano de 2024.

De acordo com o último relatório (2022) da Organização Internacional para as Migrações (OIM), a cidade de BC recebeu, entre janeiro de 2000 a março de 2022, 7.239 migrantes, que obtiveram o Registro Nacional Migratório como habitantes do município, conforme dados do Sistema de Registro Nacional Migratório (Sismigra) fornecidos pela Polícia Federal. Nesse mesmo relatório consta que, em 2022, havia 3.638 migrantes cadastrados no Sistema de Informação em Saúde (SIS), sendo as cinco maiores nacionalidades: venezuelanos, argentinos, haitianos, paraguaios e uruguaios (Brasil, 2022).

O gráfico a seguir mostra do número de migrantes registrados no Brasil entre 2000 e 2022.

³⁹ A compra de vagas em escolas de EI é uma medida emergencial que o município (governo 2017-2024) encontrou para zerar ou diminuir a fila de espera de crianças, em especial as de 0 a 3 anos, que desejam ingressar na EI. O projeto envolve a colaboração entre o setor público (governo municipal) e o setor privado (instituições educacionais) para garantir que todas as crianças frequentem a EI. O projeto é alvo de críticas entre muitos professores da rede de ensino, pois a compra de vagas nas escolas particulares abre margem para o não investimento na construção de novos NEI na rede pública, sucateamento da infraestrutura e desvalorização dos profissionais da educação. Para saber mais, consulte a dissertação de Carine Silva (2022).

Figura 11 - Número de migrantes registrados (Jan/2000 – Mar/2022)



Fonte: dados retirados do Banco Interativo do Observatório das Migrações em São Paulo – Nepo/Unicamp

Embora o foco deste estudo seja as crianças haitianas, buscou-se mapear não somente crianças haitianas, mas também as migrantes de outras nacionalidades.

Na tabela a seguir, constam as informações do quantitativo de crianças migrantes matriculadas na EI pública e, na sequência, nas escolas de EI da rede privada, conveniadas a oferecer vagas à rede pública e as principais nacionalidades nos últimos cinco anos (2020 a 2024).

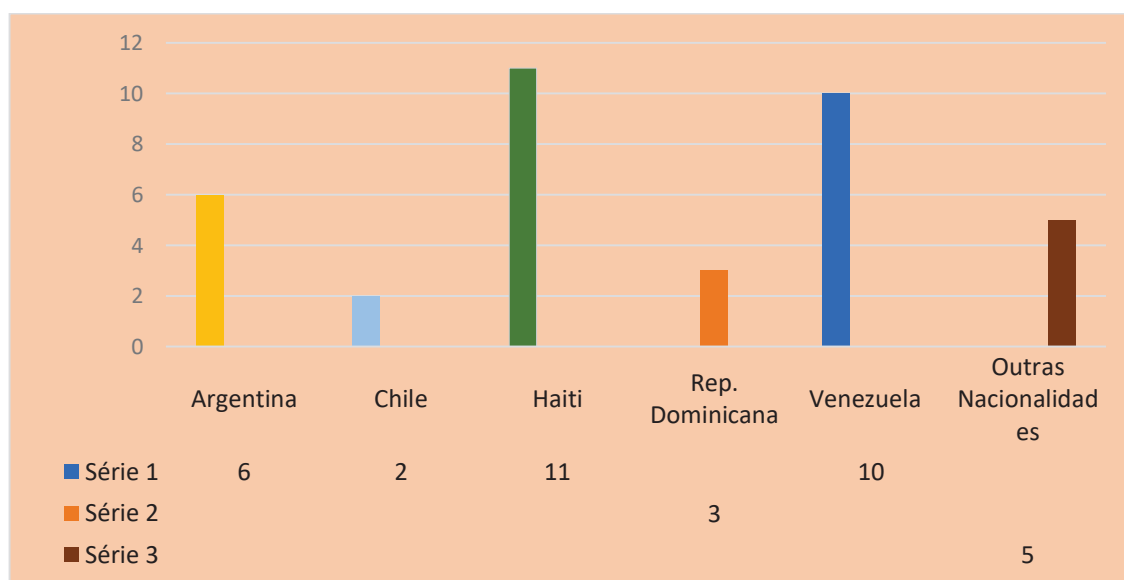
Tabela 2 - Número de crianças migrantes (estrangeiras) matriculadas nos NEI da Rede Pública de BC

Ano letivo	Quantidade de crianças de 0 a 3 anos	Quantidade de crianças de 4 a 5 anos	Total
2020	12	25	37
2021	09	46	55
2022	10	52	62
2023	23	60	83
2024	32	72	104
Total	86	255	341

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Secretaria de Educação de Balneário Camboriú. Dados tabulados pela pesquisadora

Ao analisar a tabela anterior, constata-se a crescente expressiva de crianças migrantes na EI no município. No entanto, em se tratando das crianças migrantes haitianas, esse número decai a partir do período pandêmico da covid-19, com o controle e fechamento dos aeroportos. Em relação ao levantamento realizado por Machado (2020) em 2019, no ano letivo de 2020, como mostra o gráfico a seguir, foram registradas apenas 11 crianças haitianas, 10 venezuelanas, seis argentinas, três da República Dominicana e duas do Chile. Computou-se nos gráficos o quantitativo a partir de duas crianças por nacionalidade. Onde se lê “outras nacionalidades”, há apenas uma criança nos seguintes países: Colômbia, Cuba, Espanha, Jordânia, República Dominicana, Uruguai, Bolívia, Chile, EUA, Portugal, Paraguai, Dominica e França.

Gráfico 1 - Principais nacionalidades das crianças migrantes matriculadas na EI da rede pública – 2020



Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Secretaria de Educação de Balneário Camboriú. Dados tabulados pela pesquisadora

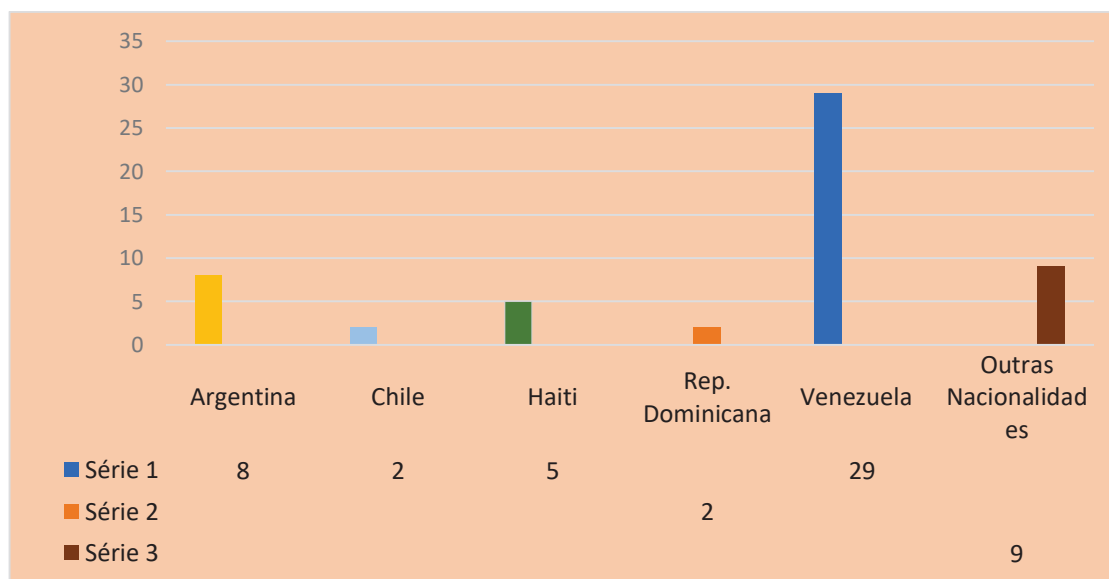
No ano de 2021, as crianças migrantes venezuelanas passam a ser maioria, com 29 matrículas, um número expressivo em relação a outras nacionalidades. Esse dado reflete o auge da crise socioeconômica na Venezuela que, em plena pandemia de covid-19, fez tantas pessoas cruzarem a fronteira em busca de oportunidade. As crianças argentinas representam o segundo grupo mais numeroso, com cerca de oito matrículas. Embora seja muito menor que o das crianças venezuelanas, superam as matrículas das crianças haitianas, aproximadamente cinco.

Ao fazer a leitura dos gráficos, é notável a predominância de crianças venezuelanas na EI do município, enquanto outras nacionalidades apresentam uma migração mais

modesta. A redução do número de matrículas de crianças haitianas na EI está atrelada à hipótese de que muitas famílias haitianas estão se mudando para a cidade de Camboriú (SC) porque lá os aluguéis são mais baratos e por ser mais fácil e possível a compra de um imóvel, segundo relato da equipe gestora no NEI Migrantes, já que o metro quadrado para venda de imóveis em BC é o mais caro do país.

A constatação desse fenômeno migratório para o município de Camboriú, cidade limítrofe a BC, apresenta possibilidades para futuras pesquisas, haja vista que esse fenômeno pode ser analisado sob diferentes vieses, como o impacto dessa migração no contexto escolar, a adaptação das famílias nesse contexto urbano, a relação com o mundo do trabalho, a influência das redes sociais na tomada de decisão para migrar para o município vizinho, além de analisar os impactos das políticas públicas locais, especialmente na EI daquele município.

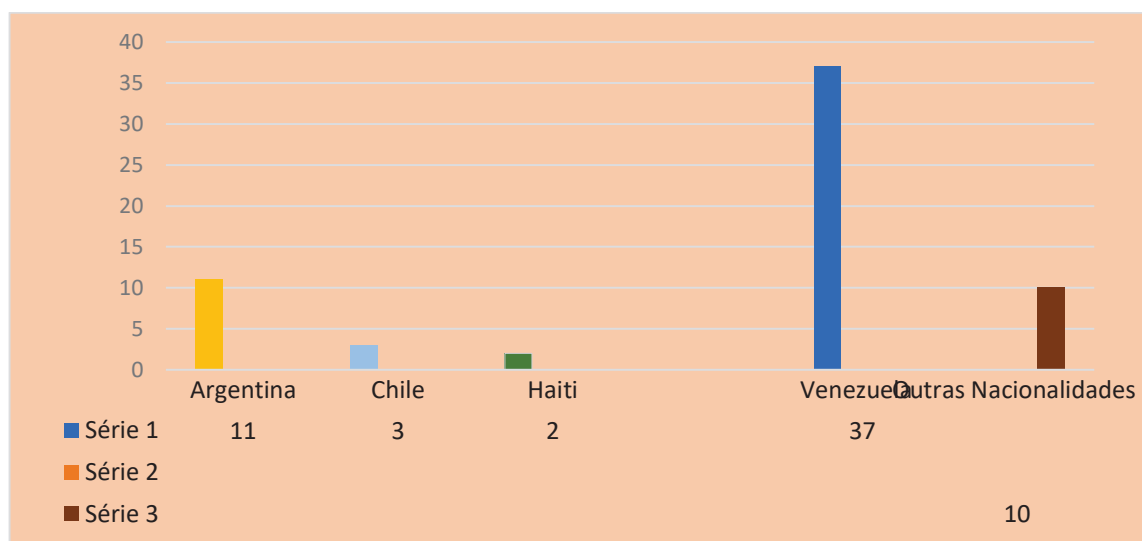
Gráfico 2 - Principais nacionalidades das crianças migrantes matriculadas na EI da rede pública – 2021



Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Secretaria de Educação de Balneário Camboriú. Dados tabulados pela pesquisadora

No ano letivo de 2022, as crianças venezuelanas lideram o número de matrículas da EI da rede pública em comparação com outras nacionalidades, com 37 crianças matriculadas. Em seguida, temos 11 crianças vindas da Argentina, três do Chile e duas do Haiti; crianças de outras nacionalidades somam 10.

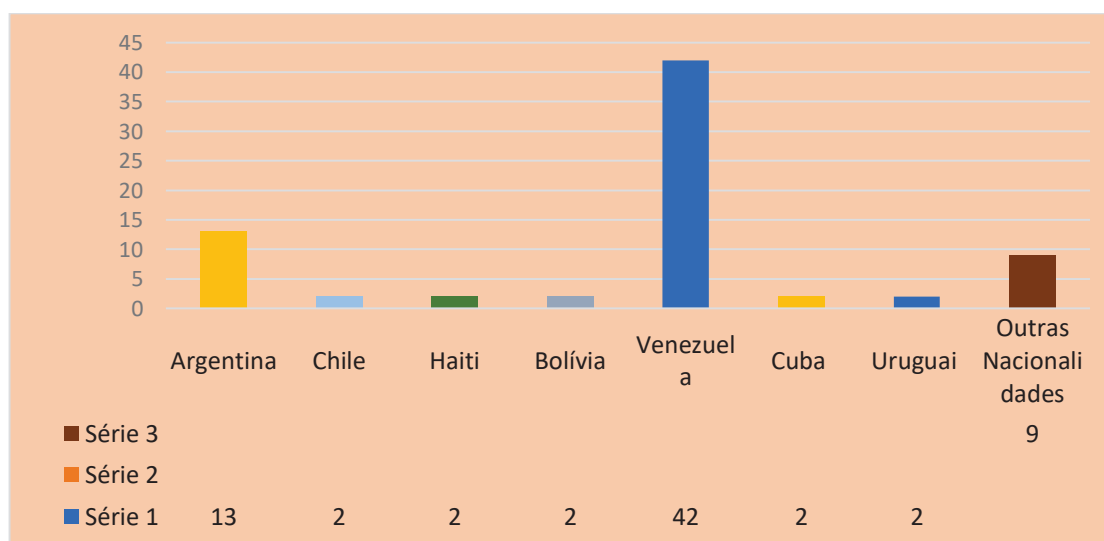
Gráfico 3 - Principais nacionalidades das crianças migrantes matriculadas na EI da rede pública – 2022



Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Secretaria de Educação de Balneário Camboriú. Dados tabulados pela pesquisadora

Os dados do gráfico das principais nacionalidades do ano de 2023 revelam que a Venezuela continua a ser a nacionalidade predominante entre as crianças matriculadas na EI, com 42. A Argentina mantém a segunda posição, embora um número muito menor que o da Venezuela, com 13 crianças matriculadas. Novas nacionalidade aparecem no gráfico de 2023: duas crianças chilenas, duas bolivianas, duas cubanas e duas uruguaias. Outras nacionalidades somam nove crianças.

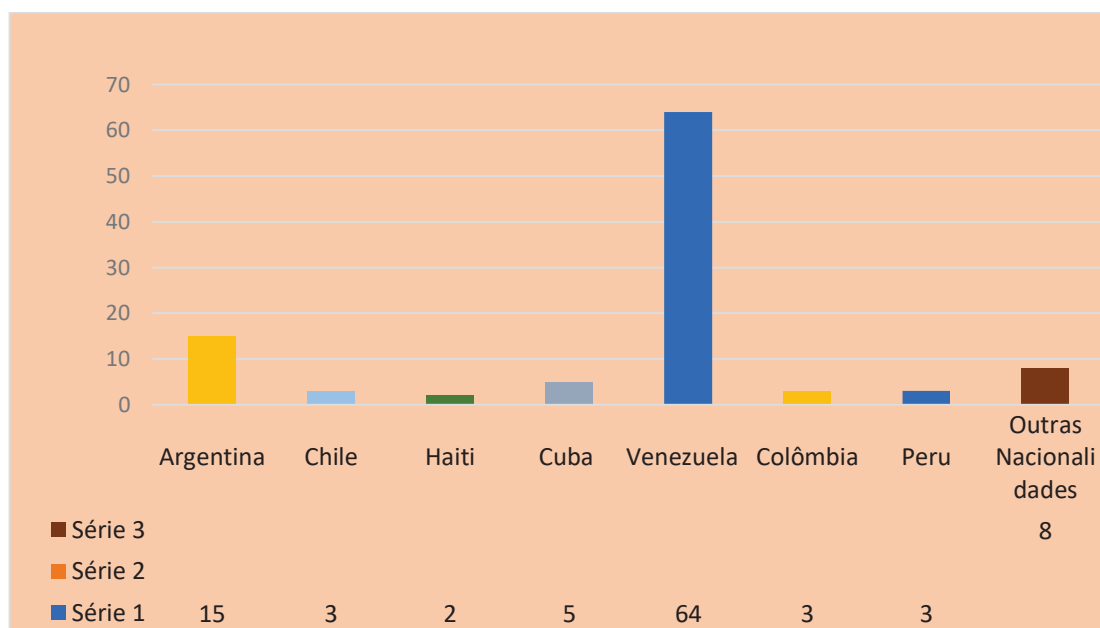
Gráfico 4 - Principais nacionalidades das crianças migrantes matriculadas na EI da rede pública – 2023



Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Secretaria de Educação de Balneário Camboriú. Dados tabulados pela pesquisadora

Em 2024, o número de crianças venezuelanas continua em ascensão entre as crianças migrantes matriculadas na EI, com 64. Crianças de nacionalidade argentina somam 14 e as haitianas somente três. Novas nacionalidades aparecem no gráfico de 2024: Cuba com cinco crianças, Colômbia e Peru com três crianças cada.

Gráfico 5 - Principais nacionalidades das crianças migrantes matriculadas na EI da rede pública – 2024



Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Secretaria de Educação de Balneário Camboriú. Dados tabulados pela pesquisadora

Desde 2017, a prefeitura de BC assinou um convênio com instituições da rede privada de ensino para a compra de vagas em escola de EI, a fim de zerar ou diminuir a fila de espera, principalmente de crianças de 0 a 3 e 11 meses de idade (Silva, 2022).

A mercantilização na EI do município é algo que preocupa sobretudo os profissionais de educação da rede. O receio envolve a desobrigação do governo municipal em construir novos NEI e a mercantilização da educação, algo salientado por Ball (2014), quando os serviços públicos são pleiteados ferozmente pelo setor privado em troca de lucros.

O discurso justificável da atual administração pública (2024) é a economia de quase 50% por criança ao adotar essa medida. Sobre isso, Ball (2014) afirma que o neoliberalismo assume diferentes dimensões, entre elas a econômica e a política. Para o autor, o neoliberalismo [...] “destrói algumas possibilidades para formas mais antigas de governar e criar possibilidades para novas formas de governar (Ball, 2014, p. 229). Essa nova forma de governar a EI no município tem gerado um verdadeiro sucateamento nos NEI do município, refletindo principalmente na qualidade de sua infraestrutura.

Nessa perspectiva, sobre a finalidade apresentada pela atual administração (2024) em relação às escolas de EI conveniadas, Silva (2022, p. 45) salienta que:

[...] além da tentativa de ampliar as vagas para as crianças de zero a três anos, dada a crescente lista de espera [na fila única da Seduc], a finalidade, mesmo que implicitamente, é também reduzir os gastos com a Educação Infantil, procurando uma alternativa economicamente profícua, mormente a creche, que envolve as crianças de até 3 (três) anos e que constitui a etapa com os maiores gastos, tendo em vista a contratação de mais professores e espaço físico, por exemplo.

Sabe-se que oferecer essa etapa de ensino requer um investimento significativo, com infraestrutura, materiais pedagógicos de qualidade, alimentação e profissionais qualificados. A lógica do repasse de dinheiro público a escolas conveniadas – na tentativa de zerar a fila única – pode ter efeitos prejudiciais e precarizar ainda mais a EI pública e o desenvolvimento educacional das crianças, enfraquecendo e sucateando as atuais instituições infantis do município.

Durante o ano, quando são abertos os editais para a oferta de vagas na rede privada, as crianças migrantes que estão na fila de espera, assim como as brasileiras, são encaminhadas para ocupar as vagas. Na tabela a seguir, pode-se constatar, entre os anos de 2020 e 2024, o número de crianças migrantes que foram matriculadas nas escolas de EI da rede privada por meio dos convênios.

Tabela 3 - Número de crianças migrantes (estrangeiras) matriculadas na EI da rede privada (convênios) de BC

Ano letivo	Quantidade de crianças de 0 a 3 anos	Quantidade de crianças de 4 a 5 anos	Total
2020	03	10	13
2021	06	09	15
2022	05	09	14
2023	19	18	37
2024	04	02	06
Total	37	48	85

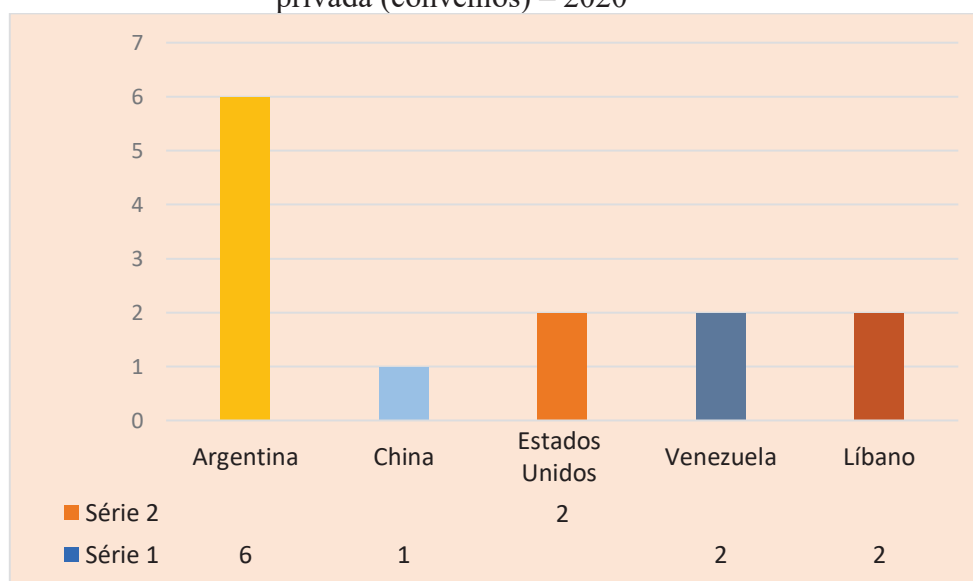
Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Secretaria de Educação de Balneário Camboriú. Dados tabulados pela pesquisadora

Ao analisar a tabela anterior, observa-se um crescimento nas matrículas realizadas nas escolas de EI conveniadas entre 2020 e 2023. Porém, o número de crianças migrantes

matriculadas diminuí no ano de 2024⁴⁰. Nos gráficos apresentados a seguir, os dados foram computados a partir de duas crianças por nacionalidade. Onde se lê “outras nacionalidades”, há apenas uma criança por nacionalidade, migrante, dos seguintes países: Canadá, China, Colômbia, Cuba, Emirados Árabes, EUA, França, Holanda, Indonésia, Líbano, Paraguai, Peru, Portugal, Romênia, Rússia, Suíça e Suriname.

Como mostram os gráficos a seguir, no ano letivo de 2020 foram matriculadas seis crianças argentinas, uma chinesa, duas estadunidenses, duas venezuelanas e duas libanesas. Em 2021 as escolas de EI conveniadas receberam seis crianças argentinas, três venezuelanas, duas libanesas e quatro de outras nacionalidades. No ano letivo de 2022, as escolas receberam uma maior diversidade de nacionalidades, ao total 11, além de três crianças argentinas. Já em 2023, as escolas matricularam nove crianças argentinas, sete estadunidenses, quatro venezuelanas, duas bolivianas, duas chilenas e 12 de outras nacionalidades.

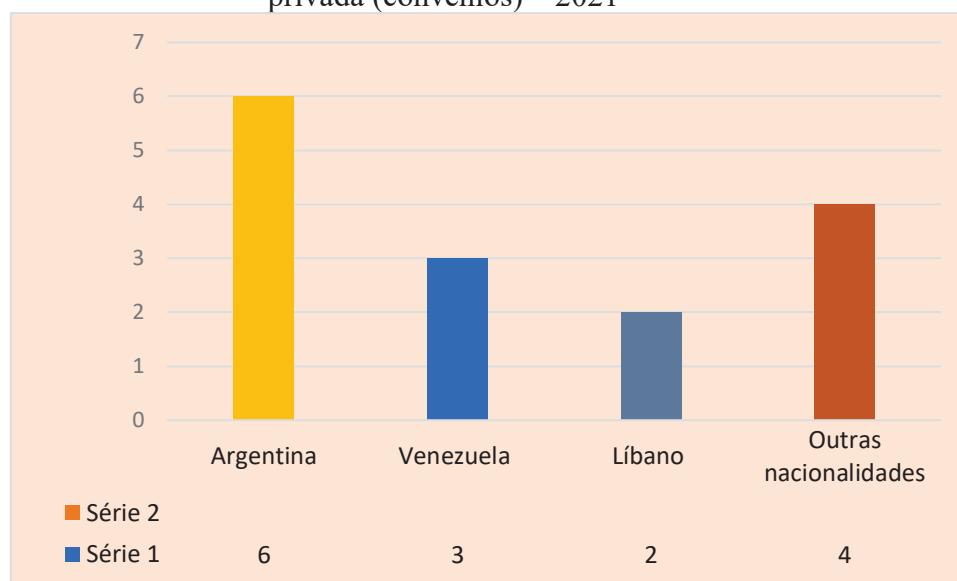
Gráfico 6 - Principais nacionalidades das crianças migrantes matriculadas na EI da rede privada (convênios) – 2020



Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Secretaria de Educação de Balneário Camboriú. Dados tabulados pela pesquisadora

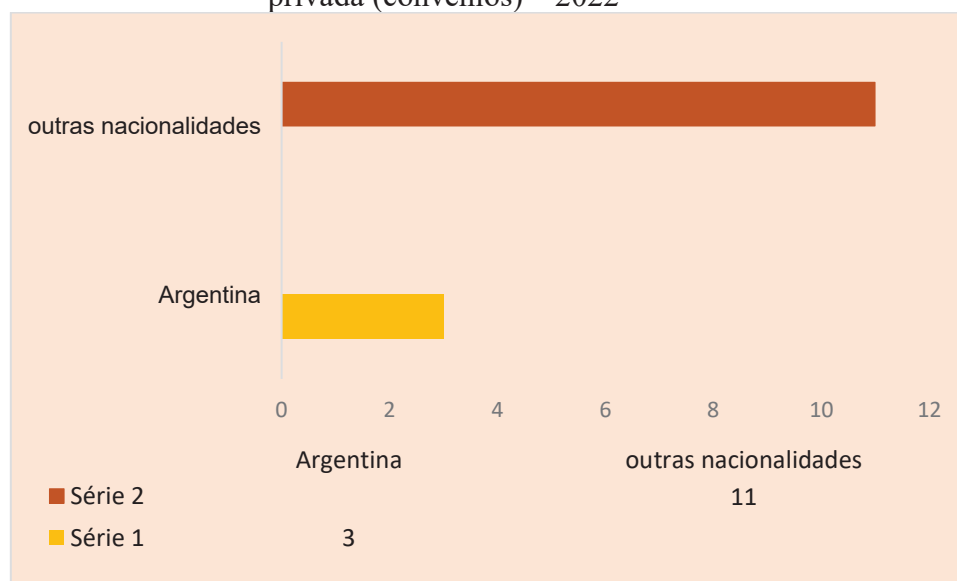
⁴⁰ Em 2020, nove escolas conveniadas receberam crianças migrantes; em 2021, aumentou para 11. Em 2022, voltou a ser nove, já em 2023 o número subiu para 17; em 2024, até o primeiro semestre, apenas duas escolas conveniadas tinham recebido crianças migrantes.

Gráfico 7 - Principais nacionalidades das crianças migrantes matriculadas na EI da rede privada (convênios) – 2021



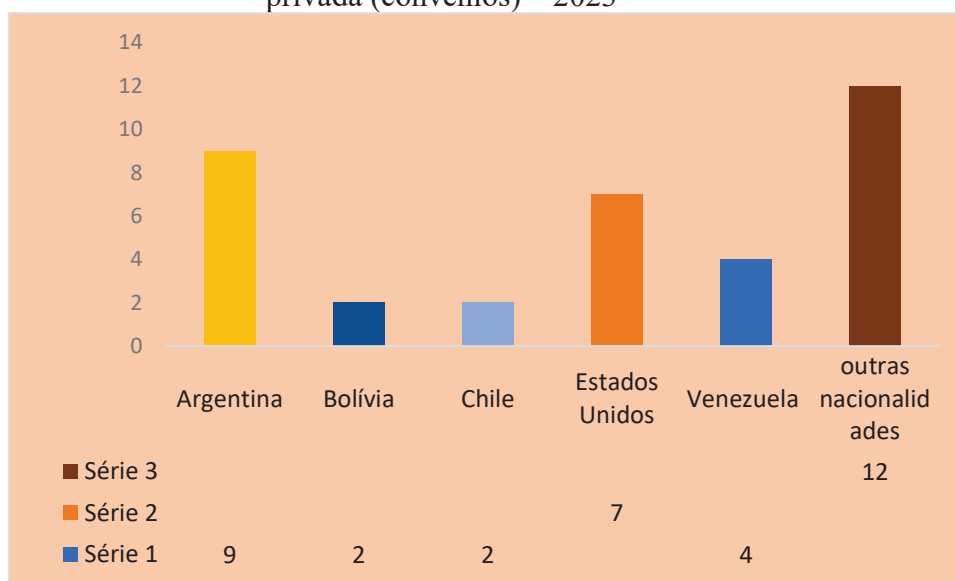
Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Secretaria de Educação de Balneário Camboriú. Dados tabulados pela pesquisadora

Gráfico 8 - Principais nacionalidades das crianças migrantes matriculadas na EI da rede privada (convênios) – 2022



Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Secretaria de Educação de Balneário Camboriú. Dados tabulados pela pesquisadora

Gráfico 9 - Principais nacionalidades das crianças migrantes matriculadas na EI da rede privada (convênios) – 2023



Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Secretaria de educação de Balneário Camboriú. Dados tabulados pela pesquisadora

No ano de 2024, segundo o portal IDS Educação (novo sistema de matrículas e gestão administrativa da rede), até o primeiro semestre apenas seis crianças foram matriculadas na EI da rede privada (convênios), quatro venezuelanas e duas argentinas. Houve uma queda no número de matrículas de crianças migrantes na rede privada e um aumento significativo na rede pública.

Durante a verificação da quantidade de crianças migrantes e suas nacionalidades, chamou atenção que entre 2020 e 2023, excepcionalmente, as escolas conveniadas não efetuaram matrículas de crianças migrantes vindas do Haiti, da República Dominicana e de Dominica, ou seja, países caribenhos ou africanos.

A respeito desse assunto, indaga-se: quais são os critérios sobre as escolhas das crianças que irão frequentar as instituições conveniadas? Coincidentemente, crianças de países do Norte Global foram encaminhadas a essas instituições, diferentemente das crianças que migraram do Sul Global. Esses questionamentos surgiram quando se identificou que em 2022 e 2023 duas crianças canadenses foram encaminhadas para uma escola internacional, bilíngue, considerada a maior rede de escola bilíngue do mundo localizada no município, por que esse privilégio?

Segundo Silva (2022), no ato da pré-inscrição, realizada online, primeiramente a família tem a opção de selecionar qual instituição pública deseja que seu(sua) filho(a) frequente, levando em consideração a proximidade de sua residência. Não havendo vaga no

núcleo pretendido, abrem-se matrículas nas instituições conveniadas, as quais não constam na lista de opções, ou seja, quem escolhe a escola conveniada que a criança irá frequentar são os profissionais do departamento Fila única.

Segundo Almeida (2019, p. 47-51), “o racismo como ideologia molda o inconsciente” e as práticas sociais cotidianas. As minúcias do cotidiano, os afetos e as verdades são perpassadas pelo racismo, que, segundo o autor, [...] “não depende de uma ação consciente para existir”. Destinar especificamente as crianças negras migrantes caribenhas às escolas públicas é naturalizar o não lugar das crianças negras em escolas privadas, o que Almeida chama de “representações imaginárias da situação dos negros”. Em concordância com o autor, afirma-se que, nesse caso específico, há uma “segregação não oficial entre negros e brancos que vigora em certos espaços sociais”, onde o corpo negro está “sob o domínio de uma supremacia branca politicamente construída e que está presente em todos os espaços de poder e de prestígio social” como as escolas frequentadas pelas elites.

Segundo Bento (2022, p. 18), tanto nas instituições públicas ou privadas há uma hierarquia das relações de dominação incrustada e não verbalizada, o que a autora denomina pacto narcísico da branquitude, que se autopreserva “[...] como se o ‘diferente’ ameaçasse o ‘normal’, o universal.

Com base nos estudos de Ferreira (2015), na educação é imprescindível a formação continuada sobre o letramento racial crítico para a desconstrução de narrativas hegemônicas que silenciam o racismo institucional na escola e impedem o avanço de uma pedagogia antirracista. Segundo a autora, a partir do exercício reflexivo que o letramento racial crítico propicia, os educadores e educadoras, de forma consciente podem identificar, questionar e promover mudanças que desafiam as formas implícitas e explícitas de racismo e privilégios presentes nas instituições educativas, logo, na sociedade.

A análise do mapeamento das crianças migrantes matriculadas nas escolas conveniadas do município de BC desvelou nuances da branquitude quanto à escolha de quais crianças foram direcionadas às escolas conveniadas e públicas. Embora este estudo não tenha aprofundado quais foram os critérios utilizados pelos profissionais nos encaminhamentos às escolas de EI públicas e conveniadas, o fato é que, coincidentemente ou não, a segregação ficou explícita, estudo que poderá ser explorado em outras pesquisas.

A análise dos gráficos revelou uma tendência contínua e crescente de crianças migrantes na EI do município, e a nacionalidade crescente é de venezuelanas. Essa crescente pode ser associada à atual (2024) crise política e social do país fronteiriço. Outros grupos

migratórios como argentinos, haitianos, cubanos, colombianos e peruanos também são presença significativa.

Segundo Bhabha e Abel (2020), a migração infantil contemporânea tem apresentado uma escala crescente e uma heterogeneidade de crianças em deslocamento nos últimos anos. Em vista desse fenômeno, a presença das crianças migrantes no sistema educacional brasileiro sublinha a emergência de políticas públicas educacionais que funcionem na prática e promovam o acolhimento e a integração das crianças migrantes em uma perspectiva intercultural que dialogue com as diferenças sociais e culturais cada vez mais presentes nas instituições educacionais brasileiras. Segundo Candau (2008, p. 52), “[...] a perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade. Isso se dá num processo permanente de relação entre as culturas”.

O mapeamento e a análise dos dados relacionados ao quantitativo de crianças migrantes matriculadas na EI pública e nas escolas conveniadas desvelaram o número expressivo de crianças migrantes matriculadas na rede, a evolução ou redução no número de matrículas, a diversidade de nacionalidades e a tendência de quais nacionalidades são predominantes na rede pública e nas escolas privadas conveniadas ao longo dos anos pesquisados.

Lorzing (2021, p. 76), ao dissertar em sua pesquisa sobre a importância de mapear o número de crianças migrantes matriculadas na EI do município, afirma que as “[...] informações oficiais colhidas em órgãos públicos permitem análise e planejamento de ações que podem surtir efeitos muito positivos para educação de toda uma rede” e, quiçá, inspirar outros estudos, principalmente políticas públicas para a educação em contextos migratórios.

5.2 Das Materialidades que compõem os Espaços na Educação Infantil: um Olhar Crítico sobre os Privilégios Materiais e Simbólicas da Branquitude no Cotidiano Infantil

Os espaços na EI transcendem a arquitetura física, são o lugar onde as crianças vivem parte de suas infâncias. Os espaços das instituições infantis devem ser cuidadosamente planejados para acolher as diversas infâncias que ocupam esse lugar. Assim, é essencial “[...] pensá-lo, organizá-lo com o que é próprio das mesmas, para que tenham a identidade da categoria geracional infância” (Agostinho, 2023, p. 107).

Em concordância com essa autora, considero que a arquitetura da instituição de EI não é neutra, ela demarca em suas materialidades as intencionalidades educativas, as significâncias das infâncias e constitui as identidades das crianças.

Para além das paredes, das salas que segregam as crianças, dividindo-as em turma por faixa etária, uma forma de controle dos corpos infantis, a arquitetura de uma instituição infantil

[...] pressupõe vida, espaço vivido para realizá-lo e dar-lhe significado, com nossas humanidades carregadas de subjetividade. O espaço nunca é vazio, é sempre o lugar de significados, objetos, pessoas, lembranças, histórias, culturas, comunicando o emprego que se faz dele, educando e expressando uma pedagogia. Experimentamo-lo de muitas maneiras, com nossos sentidos e percepções (Agostinho, 2023, p. 110).

Portanto, considero que esse espaço tem um grande potencial para implementar políticas educacionais que representem todas as crianças, sem hierarquizar um grupo em detrimento de outros; essas representações perpassam pelas materialidades que compõem o cenário dos espaços na EI.

A branquitude, enquanto prática de poder e constituinte da identidade branca, está presente nos espaços educativos tanto simbólica, quanto materialmente. Todavia, essa estrutura rizomática de privilégios não deve ser normalizada, deve ser discutida e problematizada de forma crítica para promover mudanças equitativas no contexto educacional, o que reverberará na sociedade, modificando a ótica em que ser branco é a norma.

Nessa categoria específica, analisada a partir do objetivo que buscou identificar, no cotidiano infantil e nas interações das crianças com seus pares e professoras, as formas de submissão e/ou transgressão das expressões da branquitude, reuni os dados oriundos do campo da pesquisa que pudessem dialogar sobre o espaço, as materialidades e os artefatos com os quais as crianças interagem nas minúcias do cotidiano. Destaco, assim, os privilégios materiais e simbólicos da branquitude vivenciados pelos sujeitos da pesquisa, bem como as formas de submissão e transgressão das crianças diante desse sistema de opressão, visto que o espaço constitui um elemento fundamental na materialização da branquitude normativa e precisa ser ressignificado a partir de uma perspectiva antirracista e equânime.

Nos primeiros dias no campo da pesquisa, foquei o meu olhar para fotografar o que os cartazes das paredes, os brinquedos e o que as materialidades pedagógicas informavam sobre as rupturas e a resistência da branquitude nesse espaço. Encontrei três imagens que

representavam figuras humanas, uma delas identificava a porta de uma sala de referência e outras duas, os banheiros.

Figura 12 - Placas identificando os banheiros e a sala de referência



Fonte: acervo da pesquisadora

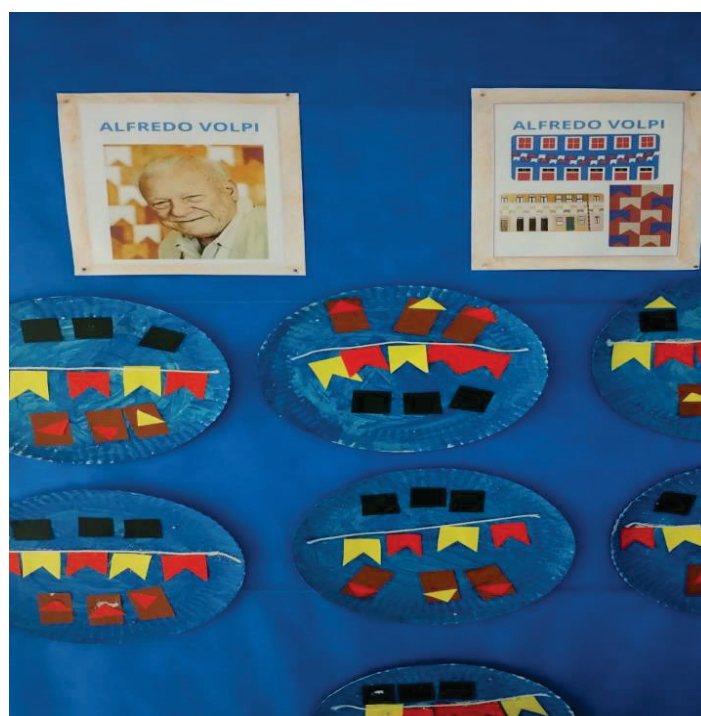
Nas imagens fotografadas, pode-se constatar a representação de crianças negras e brancas; porém, retrata-se que os negros são minorias em representação. No NEI Migrantes, há um número significativo de crianças negras, ou seja, essas imagens não transmitem a realidade numérica de crianças negras na instituição.

Nas minhas vivências como professora de crianças, essa discrepância é algo que me incomoda profundamente: a falta de representatividade negra não é compatível com os números de negros e pardos constatados nos últimos dados do IBGE (2022). Se 50% da população é negra e parda, as escolas deveriam estar atentas a essa representação nas paredes das salas, nos corredores, nos livros de literatura etc. Nesse sentido, as crianças brancas continuam em vantagem, e perceber essas nuances do privilégio branco só será possível em uma escola que se faça antirracista. Em relação a isso, Cardoso (2018) problematiza que esses tipos de imagens

[...] ao serem escolhidas para estarem ali comunicam uma ideia, uma mensagem, e têm o branco como referencial, ou seja, nesta unidade educativa ainda que em comunidade com maioria negra mantêm mecanismos de privilégios simbólicos e materiais a este grupo reforçando uma ideia de humanidade como padrão (Cardoso, 2018, p. 114).

Ainda atenta aos corredores do NEI, a fotografia da figura a seguir exemplifica a importância de descolonizar as tradicionais festas juninas e apresentar às crianças outras celebrações ancestrais, por exemplo, as tradições de matriz africana e indígena e suas relações com a natureza. A crítica aqui tecida não tem a intenção de deslegitimar o referido artista a ser apresentado, nem de sugerir que a escola deva inverter totalmente a ótica e expor somente artistas e personagens de referências negras/indígenas em seu currículo. Todavia, é vital viabilizar a discussão de como as escolhas educativo-pedagógicas na EI ainda são orientadas pela branquitude normativa (Cardoso, 2018; Andrade, 2021), pois é urgente problematizar essa naturalização para que se concretize uma EI mais representativa.

Figura 13 - Exposição da releitura das obras do artista Alfredo Volpi



Fonte: acervo da pesquisadora 2024

Vivemos em um país que tem um território extenso e pluriétnico. No entanto, o estado de SC foi colonizado em quase sua totalidade por migrantes europeus, o protagonismo dos nativos indígenas e dos africanos foi e ainda é invisibilizado pela história, haja vista o apagamento de suas vozes na literatura e no currículo escolar. Junqueira *et al.* (2019, p. 282), ao destacar as pessoas descendentes desses migrantes em relação ao território catarinense, dizem: “[...] mantém-se, no discurso, certa hegemonia da tradição europeia com características estéticas e padrões por vezes congelados na memória”. Um projeto de poder

e dominação que invisibiliza os saberes dos povos originários e dos afro-brasileiros, que foram os verdadeiros protagonistas do progresso colonial. Esse epistemicídio ainda pode ser constatado na Proposta Curricular do Município de Balneário Camboriú (2021).

A respeito do assunto em tela, Candau (2008) alerta para a necessidade de a escola discutir sobre a igualdade de oportunidades e o reconhecimento de diferentes grupos culturais, para ampliar a discussão dos direitos humanos; todos, independentemente de questões raciais, de nacionalidade, de classe e gênero, devem ter a oportunidade de se reconhecer participantes da história.

Em concordância com Cardoso (2018, p. 127), professoras e professores de crianças pequenas “[...] deveriam estar cientes de suas responsabilidades quando escolhem imagens majoritariamente de crianças brancas e pessoas brancas para compor o repertório visual das crianças [...], acentuando o quanto essas escolhas impactam negativamente a constituição da identidade das crianças não brancas e das crianças migrantes, visto que estas últimas desconhecem a cultura brasileira e a sua cultura sofre um apagamento nas instituições infantis. Nesse cenário, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão* (Brasil, 2013), ao abordar as relações étnico-raciais, determinam a inclusão de personagens negros, assim como outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola.

A pesquisa de Machado (2020) aponta que há um certo desinteresse em trabalhar as diferenças presentes na escola, a partir da justificativa de que “todos são iguais”. Sobre essa justificativa, considero que esse desinteresse tem um viés racista. Conforme Candau (2012, p. 238), essa é a expressão de uma cultura escolar construída sob o prisma da “igualdade” ou da “homogeneidade”, que molda os processos educacionais. Dessa forma, a igualdade é “concebida como um processo de uniformização, homogeneização, padronização”, que afirma uma cultura comum a todos e que menospreza outras culturas, principalmente as minoritárias.

O mito da igualdade tende à homogeneização das crianças negras e migrantes e retira delas o direito de aprender igualmente em suas diferenças, isto é, o direito de aprender também sobre sua cultura. Para Candau (2008), ao citar Santos (2006), diz que as culturas ou grupos culturais têm valores e ideais e que é incorreto impor uma única cultura a todos.

A importância da diversidade também perpassa pela escolha dos livros aos quais as crianças terão acesso. Nas duas salas de referência, não existe um espaço convidativo à leitura, e os livros que ficam ao alcance das crianças são aqueles com rasgaduras, com

páginas faltantes, gibis e revistas. A figura a seguir mostra os lugares onde esses livros são guardados.

Figura 14 - Locais onde são expostos os livros ao alcance das crianças



Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

Nas imagens, pode-se observar que os livros são organizados de forma improvisada. Os livros, dispostos tanto na caixa de madeira quanto nas prateleiras, de maneira desordenada, tornam o espaço pouco convidativo para a leitura. Considero que, na EI, os espaços de leitura devem ser acolhedores, com os livros organizados ao alcance das crianças, além de contar com outros elementos estéticos, como tapetes e almofadas. O espaço deve ser convidativo para que as crianças explorem os livros de maneira autônoma e prazerosa, encontrando livros preservados e com temáticas diversificadas.

Nos armários das professoras são guardados os livros mais preservados ou novos (a maioria da coleção Itaú). São com esses livros que as professoras fazem seus planejamentos, contação de histórias e esporadicamente as crianças podem manuseá-los sob supervisão. Em sua maioria, os livros são representados por personagens brancos e pelos famosos clássicos da Disney, conforme ilustrado na figura a seguir.

Figura 15 - Acervo de livros aos quais as crianças têm acesso – salas Jardim II A e B



Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

Assim como observaram Cardoso (2018), Machado (2020) e Andrade (2021), a supervalorização da representação branca e a negação de outras minorias étnicas nos livros infantis aos quais as crianças têm acesso na EI ainda são a norma. Os livros que representam outras etnias e narrativas étnico-culturais continuam sendo minoria. Segundo a professora Vera do Jardim II B, alguns livros que abordam a temática da diversidade étnico-racial chegaram às salas de referência a partir do projeto Itaú Social⁴¹. Essas poucas obras não ficam à disposição das crianças, ficam guardadas no armário das professoras.

A parte da Proposta Curricular da Rede Municipal de Balneário Camboriú (2021) que versa sobre a EI considera de extrema importância a integração entre o cuidado e a educação das crianças na creche e na pré-escola. O documento alerta que esses aspectos estão intrinsecamente relacionados no processo educacional, tornando-se impossível valorizar algumas qualidades humanas em detrimento de outras. No entanto, ao fazer a leitura da proposta curricular, é possível observar lacunas significativas quanto às

⁴¹ O projeto “Leia com uma Criança”, apoiado pelo Itaú, incentiva a leitura compartilhada entre adultos e crianças desde 2010. O programa oferece livros digitais gratuitos e o NEI Migrantes se cadastrou e recebeu alguns acervos.

orientações para as relações étnico-raciais e para o acolhimento e a integração das crianças e dos alunos migrantes.

Embora a integração do cuidado e da educação seja destacada, o documento não aborda como prioridade ações para promover uma Erer em uma perspectiva intercultural, visto que o número de crianças e alunos negros e migrantes na rede de ensino é significativo e crescente. A respeito desse assunto, sinalizo a necessidade de formular uma Proposta Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de Histórias e Cultura Afro-Brasileira e África, em cumprimento das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, para orientar práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade existente em nosso município, assegurando que todas as crianças, independentemente de suas origens, brancas e não brancas, sintam-se valorizadas e representadas no espaço educativo.

Os acervos existentes na EI do município, assim como os artefatos brincantes aos quais as crianças têm acesso, refletem a despreocupação da Rede educacional do município, até o momento, para com a temática. Atualmente, o acervo prioriza e destaca personagens brancos no qual somente a criança branca se vê representada. Essa intencionalidade pedagógica coloca em desvantagem as crianças negras e outros grupos étnico-raciais. O padrão do belo torna-se referência da beleza e significância, conforme o excerto a seguir.

Enquanto eu estava arrumando o cenário para fotografar os livros da sala de referência do Jardim II A, Eloísa (menina branca) se aproximou e pegou um livro para ler as imagens e disse:

- Olha que linda essa história das fadas.
- Por que você acha linda essa história? Perguntei.
- Porque ela tem esse cabelo. Eu gosto desse cabelo amarelo (apontando para a fada de cabelo liso e loira).
- Ah, você gosta de cabelo loiro. E se você tivesse um cabelo assim como o meu, crespo? Perguntei.
- Ah, eu cortava e colocava outro! (Notas de Campo, 6 de agosto de 2024).

A presença dos livros clássicos, com personagens brancos, príncipes e princesas projetam na mente das crianças um ideal de físico, de classe, de cor de pele, de cabelo. O diferente, que destoa dessa perspectiva considerada universal, é visto a partir da negatividade, o que tem que ser cortado, apagado, desfeito, branqueado. Ou seja, nessa perspectiva a criança branca e negra vai apreendendo a normatizar o belo e o feio. Neusa Santos Souza, ao discorrer sobre o privilégio hegemônico branco, afirma que

É a autoridade da estética branca quem define o belo e sua contraparte, o feio, nessa nossa sociedade classista, onde os lugares de poder e tomada de decisão são ocupados hegemonicamente por brancos. Ela é quem afirma: “o negro é o outro do belo”. É esta mesma autoridade quem conquista, de negros e brancos, o

consenso legitimador dos padrões ideológicos que discriminam uns em detrimento de outros (Souza, 1983, p. 29).

Essa autoridade estética branca pode ser percebida nas narrativas das crianças. Na mesma ocasião em que eu fotografava os livros, em determinado momento, quando eu havia separado os clássicos da Disney e os livros com personagens brancos dos livros com temática da diversidade e com personagens não brancos, Eloísa, menina branca se aproxima, olha os livros separados por alguns instantes e diz: — Esse não tem importância! (figura à direita). Esse tem importância! (figura à esquerda).

Figura 16 - Acervos que abordam a temática étnico-racial e cultural e os clássicos da Disney



Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

É possível compreender que o desinteresse, ou até mesmo a rejeição de muitas crianças em relação aos livros protagonizados por personagens negros ou com temática da cultura africana está relacionado à lógica do pacto narcísico da branquitude. Esse pacto opera na lógica que confere privilégios raciais aos brancos, ao mesmo tempo que confere aos sujeitos negros características deterioradas, desumanizadas ou caricaturadas, resultando em repulsa, estranhamento e negação da criança frente a obras literárias que deslocam o protagonismo branco. Esse processo, como aponta Bento (2022), alimenta mecanismos que depreciam o outro e reforçam uma autoimagem branca idealizada.

Tradicionalmente, desde pequeninas as crianças são apresentadas a um repertório literário cuja atuação de personagens são brancos, a começar pelos clássicos da Disney. Não

há uma análise reflexiva sobre a importância de romper com a reprodução de padrões europeus clássicos nas escolhas que são apresentadas a todas as crianças e com um olhar sensível aos leitores/crianças de outros pertencimentos étnico-raciais.

Considero que essa exaltação à cultura do colonizador se manifesta de várias formas, inclusive nos brinquedos que são apresentados às crianças brancas e negras. Quando eu era criança, nunca tive uma boneca negra ou um livro com personagens negros como protagonistas, nem cogitava a existências desse protagonismo. Como afirmam Ramos e Amaral (2015, p. 303):

No caso da literatura produzida no Brasil, o aparecimento de outras etnias além do português, como o índio e o africano, é recente, embora houvesse um rico acervo de histórias orais contadas por índios e negros. Os processos de conquista e colonização de territórios pelos europeus desencadeou a submissão das culturas indígenas e africanas àquelas do colonizador.

Por muito tempo, a visão eurocêntrica permeou as histórias infantis, silenciando a voz das pessoas negras e marginalizando as representações do corpo negro. Se a literatura (re)produziu a imagem do negro a partir da negatividade e de sua ausência, ela também pode (re)construí-la com base em uma presença positiva e protagonista do corpo negro. Sob esse viés, a literatura apresentada às crianças pode contribuir para a construção positiva de sua identidade e desconstruir, como forma de ruptura, a visão do branco como norma.

Desse modo, a leitura de obras de literatura infantil que apresenta as etnias africanas/afro-brasileira com uma perspectiva de respeito ao personagem possibilitaria a construção de uma identidade positiva para as crianças, além de proporcionar um novo olhar sobre o “outro”, diferente na cor, mas igual na humanidade (Ramos; Amaral, 2015, p. 303).

Com esse entendimento, durante as observações em campo e a partir das interações entre pares no cotidiano, foi possível constatar que ora as crianças reproduzem atos discriminatórios de forma sutil e inconsciente – como no episódio em que Eloísa, menina branca, aponta os livros que “têm importância” e os que “não têm importância” –, ora criam fissuras na branquitude normativa ao conferir beleza ao livro *O pequeno príncipe preto*, como ocorreu em um determinado momento em que a mesma menina conversava comigo:

— Sabe, eu queria ler aquele livro do Pequeno Príncipe⁴².

Pesquisadora: — O Pequeno Príncipe?

— É, aquele Pequeno Príncipe preto. Eu achei lindo aquele livro. Mas a professora leu o outro. Eu gostei daquele e não importa a cor dele preta. Igual à cor da Ludinha (menina haitiana de segunda geração) (Notas de campo, 1º de outubro de 2024).

⁴² Levei para as professoras uma seleção de livros infantis que apresentavam como protagonistas personagens negros, considerando que, nas salas, havia pouquíssimos exemplares com essa representatividade.

A fala de Eloísa demonstra aquilo que as pesquisas vêm apontando, que as crianças na faixa etária de 4 e 6 anos já percebem as diferenças raciais. A partir do contato com o livro que representa as crianças negras de forma positiva, Eloísa exalta sua preferência e admiração ao livro *O pequeno príncipe preto* e à cor do personagem Pequeno Príncipe, relacionando-o positivamente ao comparar a cor de Ludinha à do personagem.

Ainda nesse excerto, Eloísa, ao reivindicar a leitura de uma obra que rompe com as histórias clássicas de princesas e príncipes apresentadas às crianças, sinaliza que é possível transgredir o que é naturalizado e reforçado na escola, uma vez que sua escolha aponta para o desejo de ouvir narrativas negras. Isso evidencia que, quando as crianças têm acesso à literatura afrocentrada no cotidiano pedagógico, elas não apenas passam a gostar dessas histórias, mas também as reivindicam como preferência. Nesse processo, o livro de literatura com personagens negros e negras torna-se um instrumento de combate ao racismo, de fortalecimento da autoestima e do sentimento de pertencimento das crianças negras.

Essa postura desafia o padrão de beleza, que historicamente colocou o branco como referência de beleza e a feiura como pertencente aos não brancos. Sobre isso, Gomes (2017, p. 110) afirma que “no contexto do racismo há rápida associação entre beleza e branquidade, fealdade e negritude. A beleza dos corpos passa a ser regulada por padrões estéticos eurocentrados construídos no contexto do racismo”. Todavia, é preciso um olhar atento para perceber e identificar as fissuras colocadas à mostra nas interações entre os pares.

Em concordância com Santiago (2015), defendo a importância de ouvir o que as crianças têm a dizer, e esse ouvir não necessariamente em palavras, mas suas expressões frente às tensões materiais e simbólicas da branquitude. Para o autor,

As crianças pequenininhas, conforme a pesquisa realizada nos evidencia, não são passivas nesses processos, resistindo e revolucionando as diferentes imposições normativas para a construção de suas vidas, criando novos modelos de existência e modificando a todo o momento os diferentes meios que as inventam [...] (Santiago, 2015, p. 132).

Esse episódio sinaliza a importância da inclusão de livros infantis com protagonismo negro na EI, haja vista que só foi possível escutar o que essas crianças pensam quando percebi a ausência de livros representativos nas salas investigadas e levei uma seleção particular de livros com protagonistas pretos. Isso confirma que a ausência desse repertório literário reforça as narrativas e referências hegemônicas, invisibiliza e silencia grupos não brancos, além de prejudicar a construção identitária positiva das crianças negras.

A respeito desse assunto, as autoras Ramos e Amaral (2015) afirmam que, no cenário escolar, é necessário possibilitar outras vozes e oferecer outros repertórios de leitura às crianças, para que elas não sejam submetidas ao perigo de uma história única, circulando no imaginário infantil.

5.3 Os Brinquedos como Possibilidade de Transgressão à Norma da Branquitude no Espaço Infantil

Na EI, os artefatos brincantes não são apenas objetos que fazem parte dos momentos de brincadeiras, a partir do imaginário infantil eles revelam práticas sociais e significados de seus mundos e do mundo adulto. A criança, como ator social ativo, atribui e (re)produz significados presentes na sociedade por meio do brincar.

Era sexta-feira, dia em que as crianças podem levar brinquedos para serem compartilhados com os colegas. Quando cheguei à sala do Jardim II B, as professoras Vera e Denise já haviam distribuído os brinquedos que ficam em caixas em um armário à altura das crianças. Geralmente, são as professoras que organizam os brinquedos nas mesas e determinam em quais mesas as crianças irão sentar-se; depois, elas fazem um rodízio, mudando as crianças que, segundo elas, não estão se comportando. Sobre essas situações, a Proposta Curricular do Município de Balneário Camboriú (2021)⁴³ orienta que o trabalho educativo-pedagógico deve contemplar

[...] as proposições feitas pelas próprias crianças e sua auto-organização na realização dessas mesmas proposições; realização, por parte dos bebês e das crianças pequenas, de escolhas das vivências que desejam se envolver a partir das reais condições objetivas projetadas pelos diferentes espaços e ambientes, desobrigando-as de se submeterem à constante determinação dos/das profissionais que com elas atuam e das proposições feitas exclusivamente por estes, dentre outras possibilidades (Balneário Camboriú, 2021, p. 94).

A situação descrita revela a presença do adultocentrismo nas práticas pedagógicas cotidianas, uma vez que as professoras assumem a centralidade das decisões – desde a distribuição dos brinquedos até a definição dos lugares que as crianças devem ocupar, inclusive estabelecendo rodízios como forma de controle disciplinar. Tal postura contrasta com as orientações da própria Proposta Curricular do Município, que enfatiza a importância

⁴³ A Proposta Curricular do Município de Balneário Camboriú (2021) foi desenvolvida por um grupo de sistematização composto por docentes do próprio município. Esse grupo trabalhou a partir de registros e discussões que ocorreram durante o processo de atualização da formação dos profissionais da Educação.

da auto-organização infantil e da valorização de suas escolhas como forma de reconhecimento do protagonismo das crianças.

Escolhi um lugar no fundo da sala, perto da mesa onde Pérola e Clara estavam brincando com bonecas e utensílios de cozinha. Nesse momento, observei que na mesa estavam apenas bonecas brancas, como mostra a figura a seguir.

Figura 17 - Brincadeira organizada somente com as bonecas brancas



Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

Nesse dia, intencionalmente, levei três bonecas negras (uma com cabelos e duas bebês negras sem cabelos) para observar se as crianças teriam interesse em brincar ou se rejeitariam brincar com as bonecas. Retirei as bonecas da sacola e as coloquei sentadas no armário onde ficavam as bonecas da sala e fiquei atenta, observando a reação delas. Clara, menina branca, apenas olhou para as bonecas. Comilão, menino branco, foi o primeiro a manifestar interesse; ele pegou as duas bebês negras que eram carequinhas e foi mostrar para Pedro (haitiano), dizendo:

— Pedro tuas filhas!

Pedro franziu o cenho e disse que não eram. Então, perguntei a Comilão por que ele disse que as bonecas eram filhas de Pedro. Ele respondeu:

— Porque elas não têm cabelos (Notas de campo, 30 de agosto de 2024).

Nesse momento, analisei que Comilão associou a cor das bonecas à pele de Pedro e ao fato de que Pedro corta o cabelo com a máquina, ficando com o cabelo bem curtinho, quase raspado. Como as bonecas eram carecas e negras, Comilão disse que eram filhas de Pedro. Ou seja, ele racializou Pedro a partir de suas características físicas e por sua cor de pele. Embora possa parecer uma atitude normal, ela está inserida em um contexto mais amplo, confirmando que as crianças brancas, desde pequenas, já racializam os outros diferentes de si, mas não se racializam.

Em alguns momentos, quando Pedro era chamado de careca pelos colegas, percebi que ele não gostava. Dizia que não podia ser chamado assim. Então, certo dia, enquanto eu conversava com Pedro, perguntei por que ele não deixava seus cabelos crescerem. Ele respondeu que sua mãe não deixava. Comentei que se ele deixasse os cabelos crescerem poderia ter a opção de fazer cortes variados, o que o deixaria ainda mais bonito. Ele sorriu e, em seguida, continuou a brincadeira.

É muito comum meninos negros terem seus cabelos raspados ou cortados rente à cabeça. O cabelo para muitos homens negros é considerado feio, ruim, algo que querem esconder na sua estética. Fanon (2008) acentua o desejo do negro de escapar das desgraças causadas por nascer negro: tentar apagar ou embranquecer o que em si o caracteriza negro, apagar qualquer simbolismo ou cultura que faça parte daquilo que o identifica como desumano.

No tocante ao assunto em tela, Gomes (2019b, p. 167) sinaliza que “as representações e as concepções sobre o corpo negro e o cabelo crespo [são] construídas dentro e fora do ambiente escolar”. Para meninos e meninas negras(os), as experiências com o corpo e o cabelo não se reduzem ao espaço familiar. A escola, segundo a autora, aparece como um lugar no qual também se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra. Isso ocorre porque a escola reforça o padrão estético de beleza, que contribui negativamente para o empoderamento da estética negra. Ou seja, o cabelo bom é o liso, e a pele bonita é a branca. Essa desvalorização da estética negra é cultivada na família e reforçada na escola, visto que, nesse espaço, as representações positivas da negritude são inexistentes.

Na continuação da conversa, em um determinado momento, eu disse a Comilão:

— Mas essas bonecas poderiam ser suas filhas também!

Nesse momento, Comilão olhou para o seu braço e disse:

— Mas eu sou branco!

Então, respondi que existem pessoas brancas que têm filhos pretos. Ele pensou por um instante e disse:

— Eu já tenho uma filha de outro dia, e pegou a boneca negra que pertence à sala e disse:

— Eu gosto dessa, essa tem esse cabelinho e tem essa roupinha. Em seguida, colocou a boneca sentada em seus ombros, andou pela sala com a boneca e depois chegou perto de mim e disse que iria trocar as fraldas e pediu minha ajuda para tirar as roupas da boneca (Notas de campo, 30 de agosto de 2024).

Essa conversa demonstra que as crianças brancas, a depender do contexto, se racializam positivamente ao reafirmar sua identidade branca distinta, ao mesmo tempo que negam a possibilidade de vincular a relação de pertencimento com a negritude.

A fala de Comilão “Mas eu sou branco!” expressa uma recusa simbólica, marcada por uma lógica excludente de pertencimento racial, reforçando a ideia de que ter filhos negros não pertence ao universo simbólico de sujeitos brancos. Ao mesmo tempo ele se justifica ao dizer que “já tem uma filha [boneca negra] de outro dia”, revelando uma forma de negociação, algo comum nas culturas de pares.

Figura 18 - Comilão brincando com a boneca negra da sala de referência



Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

Esse excerto revela outra possibilidade de análise ao demonstrar que, nas instituições infantis, é fundamental que crianças brancas e negras tenham acesso e possam brincar com bonecas e bonecos negros. Somente assim poderão naturalizar, de forma afetuosa e positiva, a existência de artefatos que representam a existência de corpos negros em suas culturas infantis. Caso contrário, não aprenderão a transferir afeto para o corpo negro e a representatividade continuará sendo exclusiva do corpo branco. O corpo negro seguirá

invisibilizado, destituído de afeto, cuidado e beleza. A ausência de representatividade negra nos brinquedos e nos materiais pedagógicos contribui para a reprodução do racismo na infância e para o reforço do pacto da branquitude no cotidiano escolar.

Corsaro (2011), ao falar sobre as relações das crianças com os adultos e seus pares, afirma que as culturas de pares também são afetadas pelas e nas interações familiares. Para ele “as famílias desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da cultura de pares na reprodução interpretativa⁴⁴ (Corsaro, 2011, p. 130).

A respeito dessa questão, concordo com o autor, pois, se as crianças estão inseridas em um ambiente intolerante às questões raciais, provavelmente elas reproduzirão atitudes racistas nas interações entre pares no cotidiano infantil. Da mesma forma, crianças negras e brancas que convivem em um ambiente familiar que busca romper com os mecanismos de desigualdades raciais tendem a tecer fissuras nas ações racistas que surgem em suas interações com seus pares e adultos.

Faço referência a essa reflexão porque percebi, tanto no campo da pesquisa quanto nas vivências cotidianas com as crianças em sala, um número considerável de meninas que chegam à escola com bonecas negras presenteadas por seus pais ou por algum familiar. Nesse sentido, considero que muitas famílias brancas estão transgredindo, ainda que de forma sutil, a norma da branquitude, ao oferecerem bonecas negras às suas filhas ou ao atenderem aos pedidos das próprias crianças de ter bonecas e bonecos negros.

Ainda em campo, pude observar que tanto as crianças negras quanto as brancas estão realizando microações de enfrentamento diante das manifestações racistas nas instituições infantis. Certo dia, ao chegar à sala do Jardim II A, observei que as professoras haviam organizado nas mesas jogos de quebra-cabeça para receber as crianças. Esabela (haitiana de segunda geração) e Joana, menina branca e brasileira, estavam montando um quebra-cabeça juntas. Fiquei próxima observando e, assim que terminaram a atividade, Esabela disse:

— Olha o castelo que nós montamos!

Pesquisadora: — Que lindo! Um castelo.

Pesquisadora: — Quem mora nesse castelo? Pergunto esperando que uma das meninas diga que quem mora naquele castelo seja uma princesa da Disney, mas me surpreendo com a resposta de Joana, que diz:

— A princesa Esabela e a princesa Joana.

— Tira uma foto nossa? – diz Joana. Prontamente atendi seu pedido (Notas de campo, 3 de setembro de 2024).

⁴⁴ O conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011) diz respeito à participação das crianças em suas culturas como reprodutiva, ao invés de ser algo linear. Nesse sentido, na visão reprodutiva, as crianças não se limitam a ser meros imitadores ou internalizadores do mundo adulto; elas interpretam e dão sentido à sua cultura e, na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, passam simultaneamente a produzir coletivamente seus próprios mundos e cultura de pares.

Figura 19 - Foto das princesas e o quebra-cabeça montado por elas



Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

Algumas pesquisas sobre as relações raciais e migração infantil na EI têm apontado que, nos momentos de brincadeiras, as crianças brancas ainda vêm reproduzindo o discurso racista sobre a ideia falaciosa de lugares e posições sociais que as crianças e adultos negros e negros têm que ocupar na sociedade. Os autores Soares, Feital e Melo (2023, p. 151) afirmam que “é possível perceber na rotina das práticas na Educação Infantil a presença dessa falsa hierarquização dos tons de pele através da qual as crianças reproduzem o que vivenciam no dia a dia na sociedade”.

Entretanto, o excerto acentuado comprova a tese deste estudo, que vem demonstrando que as crianças negras e brancas vêm se emancipando sócio e racialmente (Gomes, 2017) nas interações com seus pares e adultos. Isto é, as crianças estão a todo momento realizando tentativas de romper com a regulação⁴⁵ histórica de fixar o negro e a negra a lugares subalternos na sociedade.

⁴⁵ Segundo Gomes (2017), o corpo negro regulado é o corpo estereotipado por um conjunto de representações que vai sustentar os ideais de beleza corporal branca e eurocentrada.

Em outro momento, no campo da pesquisa, quando cheguei à sala do Jardim II, perguntei se poderia me sentar à mesa junto de Esabela, menina de segunda geração, e Eloísa, menina branca. A resposta foi sim. Elas estavam brincando de montar objetos com as peças de Lego, fui convidada e teria que adivinhar qual objeto que elas montavam. Entre uma adivinhação e outra, perguntei para Eloísa qual seria sua profissão quando fosse adulta. Esabela não esperou Eloísa e logo respondeu:

— Eu quero ser cozinheira, veterinária e policial!

Eloísa fica brava e pergunta a Esabela:

— Você escolheu a mesma coisa que eu? Porque eu acho a melhor profissão: cozinhar, cuidar dos animais e a polícia cuida das coisas – disse Eloísa. (Nesse momento percebi que as duas entraram em acordo em ter as mesmas profissões)

Esabela completou: — A gente pode ter uma babá pra cuidar das crianças, assim a gente consegue trabalhar e ganhar dinheiro (Notas de campo, 21 de agosto de 2024).

Ao tecer análises sobre esse diálogo, pode-se constatar que as meninas transgrediram as fronteiras daquilo que lhes é imposto pela sociedade e naturalizado como profissão de homem e de mulher e as ocupações profissionais normatizados para os corpos negros. Sobre isso, é útil falar que, assim como Esabela e Eloísa, meninas brancas e negras, em suas culturas infantis realizam tentativas de romper com o racismo genderizado⁴⁶ (Kilomba, 2019), que ainda atinge meninas e mulheres negras em sociedades estruturadas pelo racismo e por determinações de papéis de gênero.

Segundo Gomes (2017, p. 97), durante muito tempo o corpo negro viveu de forma intensa sob o jugo do processo de regulação marcado pela colonização, pelo sequestro e pela escravização. Essa regulação após a abolição não deixou de existir, todavia, “[...] assumiu contornos diferenciados junto com os processos de regulação capitalista e, nos dias atuais, com aqueles gerados pela globalização neoliberal”. No entanto, as crianças negras, embora carreguem o peso histórico da regulação dos corpos negros – fruto da colonização e da escravização –, na cultura infantil e nas interações entre seus pares, emancipam seus corpos e produzem outros saberes de si, mesmo em uma sociedade ainda regulada pelo racismo, pelo machismo e pelo sexismo.

A menina Esabela, ao dizer que, além de cozinheira – uma condição normalmente atribuída às mulheres negras –, seria veterinária e policial, rompe com o lugar socialmente

⁴⁶ Para Kilomba (2019) raça e gênero são inseparáveis. As experiências das mulheres negras envolvem ambos, porque as construções racistas baseiam-se em papéis de gênero e vice-versa. As construções de gênero e raça interagem a todo momento, a mulher negra advogada confundida com agente de limpeza, a mulher branca como patroa e o homem negro erotizado são exemplos de racismo genderizado.

demarcado para as mulheres negras na sociedade: o de faxineira, empregada doméstica e outros subempregos. Nas culturas infantis, as crianças estão ressignificando os papéis sociais por meio das brincadeiras e do faz de conta, de modo que meninas negras e brancas tecem fissuras nos mecanismos estruturais da branquitude, que ainda reproduzem e determinam os lugares sociais destinados às mulheres negras.

Para Soares, Feital e Melo (2023, p. 152),

Diante dos complexos desafios do racismo sistêmico em que vivemos no espaço escolar, as próprias crianças revelam consciência e reagem diante de situações injustas e descabidas. Por isso, é tão importante valorizar sempre a capacidade de observação e a competência das crianças para desenvolver práticas emancipatórias, mostrando que, apesar de o enfrentamento do racismo muitas vezes ser doloroso para as crianças negras, esse enfrentamento pode contribuir para gerar uma consciência e uma educação antirracista.

O diálogo entre as meninas Esabela e Eloísa demonstra a capacidade de agência das crianças ao imaginar o futuro, escolher a profissão que terão e o papel social do trabalho nas culturas infantis. Elas apresentam uma compreensão sobre as profissões realizadas no mundo adulto e os sentidos do trabalho na reprodução social de gênero.

Ao mesmo tempo que essas meninas rompem com as estruturas naturalizadas e direcionadas à masculinidade e feminilidade, como se pode constatar no diálogo delas, naturalizam a figura da babá como a cuidadora das crianças para que elas possam “trabalhar e ganhar dinheiro”. Isso denota a desigualdade social de gênero, que atribui exclusivamente às mulheres o cuidado das crianças.

A pesquisadora Daniela Finco, ao utilizar o gênero como categoria de análise, para observar as diferentes formas de como meninos e meninas se relacionam, afirma que nesse processo foi possível [...] fazer relação com o que as crianças constroem entre elas, reproduzindo ou transgredindo as regras impostas pelo adulto [papel de menino e menina na brincadeira], construindo a cultura infantil (Finco, 2020, p. 170).

Nesse sentido, considero vital a escuta ativa das crianças como instrumento do fazer docente comprometido com a luta antirracista e antissexista no cotidiano da EI. A partir dessa escuta, passo a reorganizar minhas práticas pedagógicas e o próprio espaço educativo, refletindo sobre o que deve estar exposto nas paredes da sala, se as imagens e os símbolos ali representam efetivamente as crianças que a frequentam. Do mesmo modo, interrogo-me sobre quais saberes precisam ser compartilhados para que elas possam se conectar com sua ancestralidade e cultura, e quais histórias devem ser contadas para contribuir de forma positiva para a construção de suas identidades.

No entanto, essa escuta só é possível se o adulto for capaz de se entregar ao mundo das crianças, embasado em teorias que o auxiliem a ler e compreender a realidade das infâncias que povoam a EI, levando em conta as dimensões de raça, classe e gênero. Assim, a escuta torna-se um ato político e pedagógico, capaz de tensionar as estruturas da branquitude e abrir caminhos para uma educação antirracista.

5.4 “Professora, ontem lembrei da sua pesquisa!”: Dimensões do Racismo Institucional no Silenciamento das Professoras em suas Práticas Pedagógicas

Em seu livro *O movimento negro educador* (2017), Nilma Lino Gomes destaca a relevância do Movimento Negro nas dimensões política, educativa e emancipatória do povo negro a partir das vivências, experiências, culturas e demandas que emergiram das desigualdades raciais historicamente estruturadas no Brasil. Segundo a autora, a partir da década de 1970, o Movimento Negro consolida marcos históricos significativos, inicialmente por meio de denúncias e, posteriormente, por meio de reivindicações que visavam à promoção de ações voltadas para o fortalecimento da identidade negra e o enfrentamento das opressões geradas pelo racismo estrutural e institucional.

No contexto educativo, Gomes (2017) diz que os estudos realizados por intelectuais negros e negras na década de 1980 contribuíram para denunciar os estereótipos racistas contidos nos livros didáticos presentes das escolas, sinalizando a importância da revisão dos currículos escolares sobre um enfoque multirracial e a inclusão dos estudos sobre a África.

Mais adiante, com a consolidação da Constituição de 1988, aspectos como educação, reconhecimento sobre a diversidade étnica brasileira e protagonismo dos africanos e afro-brasileiros, indígenas e a pluralidade étnica presente na sociedade brasileira passam a ser reivindicados com maior amplitude, como mostram os artigos a seguir:

Art. 215, § 1º – O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

[...] Art. 242, § 1º – O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (Brasil, 1988).

Posteriormente, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei n. 9.394/1996) não tenha versado especificamente sobre a educação para as relações raciais, aponta, de forma tímida, alguns princípios considerados fundamentais para pensar uma escola antirracista, como: a defesa da igualdade de condições para o acesso e a permanência

na escola (inciso I) vai dialogar diretamente com o enfrentamento das desigualdades raciais estruturais e institucionais, garantindo que crianças negras, indígenas e migrantes não sejam marginalizadas no espaço escolar (Brasil, 1996).

Nesse sentido, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (inciso III) vai legitimar a inserção de saberes afro-brasileiros e africanos no currículo, o que posteriormente foi objetivo das Lei n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008. Além disso, a consideração da diversidade étnico-racial (inciso XII) e o respeito à liberdade e apreço à tolerância (inciso IV) sinalizavam para uma educação que reconhecesse e valorizasse as identidades, culturas e histórias dos povos historicamente subalternizados (Brasil, 1996).

Desde a promulgação da LDB, já era possível pensar em práticas antirracistas na educação. A referida lei foi um prenúncio à implementação da Lei n. 10.639/2003. Esta lei, com mais de 20 anos de publicação, ainda é deficitária e desconhecida por muitos docentes, o que culmina em um silenciamento institucional sobre a implementação da referida lei, reverberando nos currículos e nas práticas pedagógicas, perpetuando situações de racismo, discriminação e a manutenção de privilégios destinados a crianças brancas.

Segundo Branco (2023, p. 58), “o silêncio dos diretores e dos educadores contribui para que essas discriminações sejam normatizadas e perpetuadas no ambiente escolar e, conseqüentemente, levadas para outros espaços”. Durante a pesquisa, percebi que as professoras ainda sustentavam um discurso de aparente neutralidade, marcado pela ideia de que “todos somos iguais”, ou transferiam à Secretaria de Educação (Seduc) a responsabilidade pela ausência de formação sobre a temática racial, o que evidencia contradições.

O meu pertencimento racial gerava certo desconforto às professoras, que se posicionavam em tom defensivo, não assumindo a responsabilidade de colocar em prática a Erer. As professoras ainda não compreendem o racismo institucional como algo relacional. Bento (2002) já se posicionou a respeito do assunto, dizendo que a branquitude tende a se manter no lugar do “não marcado”, ocupando a posição universal e neutra, percebida no campo investigativo.

Em relação às crianças negras, em especial às migrantes, a paridade racial foi positiva. Elas demonstraram sentir-se representadas pela minha presença; percebia quando tocavam nos meus cabelos e, sobretudo, nas inúmeras vezes em que Esabela, menina haitiana, afirmava: “nós somos da mesma cor”. Já as crianças brancas solicitavam com frequência que eu me sentasse próxima a elas para participar de suas brincadeiras ou para

mostrar algum desenho. Assim, ao mesmo tempo que minha presença se tornava representativa para as crianças negras e migrantes, ela também tensionava as materialidades e os limites da suposta igualdade presente no discurso pedagógico.

Nas conversas que envolviam autodeclarações raciais, era comum ouvir das professoras frases do tipo: “Não me vejo como branca” ou “Na minha família tem pessoas negras, minha avó era negra”. Essas falas me sinalizavam uma possível ausência de autorreflexão sobre suas identidades raciais e sobre o privilégio racial branco. Mesmo considerando-as brancas, percebia um esforço para se afastarem, naquele momento, de sua brancura e se declararem como não brancas a partir da genética de seus antepassados.

Esse cenário está diretamente relacionado com o que Orrico (2021) analisa quando discute que, ao acionar narrativas como “tenho antepassados negros ou indígenas”, os sujeitos brancos tentam se deslocar de uma ideia de branquitude “pura” – como também problematiza Lourenço Cardoso (2022) –, operando uma lógica de miscigenação que reforça uma concepção biológica de raça, sem levar em conta as dimensões sociais de raça. Segundo Orrico (2021), esse tipo de enunciado evidencia que, naquele contexto, as professoras acionam marcadores raciais baseados na ancestralidade genética, nos antepassados, ignorando completamente a questão racial sob o enfoque social, histórico, cultural e fenotípico.

Das quatro professoras que participaram da pesquisa, somente uma se autodeclarou parda, no entanto, tinha a pele bastante clara e não demonstrou em suas conversas que tinha um letramento racial crítico (Ferreira, 2015) sobre sua condição racial autodeclarada. As outras professoras, mesmo sendo brancas, recorreram a sua ancestralidade genética, distanciando-se de sua brancura. Ao fazer esse movimento, as professoras evitam falar sobre si mesmas enquanto sujeitas racializadas e privilegiadas, ainda ocupando o lugar de neutralidade racial.

Compactuo com a análise de Orrico (2021, p. 100) quando ela afirma que, “para o branco, as percepções sobre si têm de ser provocadas”. Esse entendimento também contribui para explicar o desconforto que experienciei – e que, possivelmente, também causei – durante as conversas com as professoras sobre a temática das relações étnico-raciais. Segundo a autora, “diferentemente do que acontece com as pessoas negras – que enfrentam racismo cotidianamente e são levadas a pensar em seu pertencimento étnico-racial diante do que enfrentam –, a pessoa branca não é levada a refletir, em seu cotidiano, sobre sua raça” (Orrico, 2021, p. 100).

A provocação desperta reflexão. Ainda nas conversas informais com as professoras, inúmeras vezes elas admitiam a necessidade de formação sobre a temática na EI para que elas pudessem perceber e intervir nas questões envolvendo as relações raciais no cotidiano infantil. Entretanto, às vezes penso, será que esse é um discurso esvaziado? Será que o desconhecimento e a insegurança das professoras sobre as questões raciais são o resultado de uma escolha individual ou um reflexo da formação inicial que receberam e da inexistência de formações continuadas sobre a temática oferecida pela Secretaria de Educação?

Ainda quando eu estava em campo ocorreu o Seminário de Educação, evento realizado todos os anos. Supreendentemente, a temática foi sobre migração e direitos humanos. As palestrantes, duas mulheres brancas, abordaram a temática racial de forma superficial e direcionaram as palestras para as questões migratórias sem interseccionar de forma contundente as questões raciais, evidenciando o lugar confortável da branquitude, que prefere discursos desracializados, evitando tensionar seus privilégios.

No outro dia, quando cheguei à instituição a professora Denise passou por mim rapidamente e disse: “Ontem [na palestra] lembrei de sua pesquisa, achei bem interessante o que elas falaram sobre a migração”. Respondi a ela dizendo que era a primeira vez que tivemos uma palestra com aquela temática e que seria muito interessante termos mais formações sobre o tema migração interseccionando as relações raciais. Ela apenas concordou dizendo: verdade!”.

Durante a investigação em campo, minhas tentativas em falar as questões raciais eram respondidas com um discurso pronto de ordem individual, sem refletir sobre a dimensão estrutural e institucional do racismo. Em tom de autodefesa, negavam serem racistas e que tratam todos de forma igualitária, dando exemplo de situações corriqueiras. Ou seja, observei certa resistência em assumir o racismo como um fenômeno estrutural e institucional e como a falta de formação continuada faz com que os professores e as professoras não detectem situações de desigualdades raciais no interior da escola. O discurso de ordem pessoal acaba invisibilizando práticas racistas institucionais curriculares.

No entanto, o estado de silenciamento evidenciado nas posturas das quatro professoras participantes da pesquisa não representa a maioria dos(as) docentes da rede, que, com escuta sensível e compromisso pedagógico, demonstram disposição em aprender e implementar, em suas práticas pedagógicas, uma educação na qual todas as crianças se sintam representadas, valorizadas e reconhecidas em suas identidades étnico-raciais.

Como fruto desta pesquisa, e em reconhecimento à sua relevância social e científica, seus desdobramentos já começam a se materializar. No mês de julho de 2025, fui convidada pela Secretaria de Educação do Município de Balneário Camboriú para ministrar uma formação continuada destinada a professores(as) da EI com a temática investigada neste estudo. Aceitei prontamente o convite e realizei a formação intitulada “Branquitude na Educação Infantil: desafios e possibilidades para uma educação antirracista”, cujo objetivo foi fomentar reflexões críticas e propor caminhos pedagógicos voltados para o enfrentamento das desigualdades raciais na escola.

Depois da formação, recebi da própria Secretaria de Educação os feedbacks registrados pelas professoras e pelos professores participantes da formação. Com base nessas respostas, organizei as falas em quatro pontos analíticos, os quais passo a apresentar e discutir brevemente, a fim de compreender como os(as) docentes perceberam esse momento formativo em rede.

O primeiro ponto expressa o reconhecimento, de algumas professoras, de que a discussão sobre a branquitude e o racismo na EI do município de BC é ainda inexistente, mas que a temática é extremamente necessária, sobretudo diante do atual contexto social e do fenômeno migratório que a rede de ensino vivencia. Além de enfatizarem as demandas que surgem no cotidiano escolar e que muitas vezes elas não sabem lidar, há os conflitos que envolvem os familiares das crianças, que julgam a pauta antirracista como uma questão ideológica partidária.

O segundo ponto de análise, a partir da devolutiva das professoras participantes da formação, evidencia que elas consideram a formação sobre as relações raciais uma possibilidade de qualificar suas práticas, seus saberes e de interseccionar o que determina a Lei n. 10.639/2003 aos projetos investigativos trabalhados em sala. Esse ponto é significativo, pois desloca o entendimento das Erer como algo periférico para reconhecê-las como componente essencial da formação docente e da ação pedagógica.

O terceiro ponto analítico na devolutiva das professoras acentua um compromisso com uma educação pautada na equidade e no respeito às diferenças étnico-raciais presentes na EI. Nesses registros, as professoras demonstraram suas intenções de serem agentes de mudança; mesmo que ainda em construção, refletiram reconhecendo a importância de contribuir para que as crianças se tornem sujeitos mais conscientes e antirracistas.

Essa perspectiva alinha-se à compreensão de que a construção de uma educação antirracista exige a superação de paradigmas racistas que ainda permeiam o cotidiano

escolar, seja no simbólico, seja nas materialidades. Como afirma Gomes (2017, p. 45), “a luta por uma educação antirracista passa, necessariamente, pela descolonização do conhecimento e das práticas pedagógicas, reconhecendo a diversidade de saberes e a legitimidade das experiências históricas dos negros e negras”. Assim, a formação docente voltada para as relações raciais torna-se um aditivo para tensionar o currículo eurocêntrico e afirmar outras possibilidades de práticas voltadas à pluralidade de saberes e culturas presentes nas múltiplas infâncias que se manifestam na EI.

A quarta análise das narrativas, por fim, revela os dilemas, os silenciamentos e os desconfortos que marcam o fazer docente quando a temática das relações raciais e as situações de racismo surgem no cotidiano da EI. Expressões como “não criar polêmica”, “é algo desafiador” e “tema delicado” demonstraram as dificuldades que os docentes têm de abordar, de forma efetiva, situações de racismo e de privilégios raciais na EI. Tal cenário denota tanto para lacunas na formação inicial quanto a fragilidade das formações continuadas, silenciada inclusive pela própria Secretaria de Educação, uma estrutura institucional que não promove políticas educacionais efetivas, contribuindo para a marginalização da aplicação da Lei n. 10.639/2003 e da Lei n. 11.645/2008 em todas as modalidades de ensino, cuja responsabilidade é da rede, como consta nos documentos que orientam a implementação das diretrizes para a Erer.

5.5 “Eu sou marrom-claro e tu é marrom-escuro”: as Percepções das Crianças sobre suas Identidades Raciais

A EI, primeira etapa da Educação Básica, desempenha um papel fundamental no processo de (re)construção da identidade das crianças. É nessa etapa que as crianças, longe de seu meio familiar, começam a construir suas percepções sobre si e os outros e a compreender os impactos positivos e negativos de sua identidade racial nas culturas de pares, visto que são afetadas por essas percepções, uma vez que elas participam ativamente da cultura adulta – familiar e de outras configurações culturais.

Segundo Gomes (2002, p. 3), nenhuma identidade é construída no isolamento, mas na interação com o outro: “[...] tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto”. Por serem dialógicas, tanto a identidade negra quanto a branca são fruto de uma construção social, histórica e cultural.

A escola é um espaço em potencial para promover a igualdade de tratamento entre cultura e raças, pois é um lugar de convivência com a diferença e com uma diversidade de representação corpórea que deve ser valorizada. A diferença está lá, todavia, medindo forças com a branquitude nas minúcias do cotidiano das crianças, à espera dos olhares e das escutas antirracistas para desvelar as formas sutis (ou não) da branquitude nas instituições infantis.

A respeito desse assunto, concordo com os autores Soares, Feital e Melo (2023, p. 148), quando falam que “[...] se professores(as) da Educação Infantil tiverem um olhar atento nos momentos em que as crianças estão brincando de maneira livre, poderão escutar e presenciar como o racismo estrutural [...]” e os privilégios da branquitude se manifestam entre as crianças (negras e brancas) em suas interações.

Certa tarde estava próxima à mesa em que Pedro (menino haitiano), Samuel, Neymar e Lucas estavam sentados esperando a chegada do professor de Educação Física. Entre um assunto e outro, Neymar tira a touca de Pedro e diz:

— Ele é careca! Todos riem. Pedro fica bravo e responde:

— Não é pra falar isso! A prof já falou.

Nesse momento, intervi explicando que Pedro não era careca, mas que ele cortava seu cabelo na máquina, bem curtinho. Na volta da aula de Educação Física, quando fiquei sozinha com Pedro, perguntei por que ele usava o cabelo curto. Ele me respondeu que sua mãe não permitia que ele deixasse o cabelo crescer. Durante a conversa, destaquei de forma positiva o quão bonito é o nosso cabelo, mostrando o meu cabelo como exemplo. Ele sorriu e disse: — Vou falar pra minha mãe!

O nosso cabelo faz parte da nossa identidade estética cultural. Durante o período colonial, como ferramenta de dominação e desumanização do corpo negro, os cabelos eram raspados. Os cabelos tradicionais africanos que representavam a estética das etnias africanas eram vistos como selvagens e desvalorizados. Em outras palavras, os cabelos dos negros não atendiam ao padrão de beleza e civilidade branca. Entre os povos africanos, os cabelos identificavam a etnia, o status social, a religião de pertencimento ou representavam a conexão com sua ancestralidade.

Para Gomes (2019b, p. 148), [...] uma das formas de compreender a relação do negro contemporâneo com o cabelo, [...] é não desconsiderar a relação entre o passado e o presente, a estrutura e a História, o indivíduo e a sociedade”. Segundo essa autora,

A luta do escravo pela afirmação da sua humanidade em uma sociedade que o via como coisa e mercadoria é compreensível quando analisamos a sociedade escravista. Incompreensível é pensar que, em outros moldes, o negro brasileiro

ainda continua vivendo essa tensão, porém, com matrizes diferentes, numa sociedade que se diz uma democracia racial (Gomes, 2019b, p. 151).

Muitos homens e mulheres negros, para se sentirem aceitos, negam a sua estrutura capilar, ou seja, “negam aquilo que lhe foi imposto pela colonização como símbolo de incivilizados e desumanos [...] rejeitar-se como negro para ser aceito socialmente constitui a vivência cotidiana desses sujeitos” (Gomes, 2019b, p. 151).

Nos últimos anos, o ciberativismo negro tem desempenhado papel central na valorização da estética negra, sobretudo no que se refere à identidade capilar. Plataformas digitais tornaram-se um campo de aquilombamento de narrativas e experiências sobre o cabelo crespo, natural e trançado, influenciando um grande número de mulheres negras a ressignificar seus corpos.

Segundo Gomes (2019b), a estética negra, historicamente marcada por processos de negação e estigmatização, passa a ser reinterpretada como campo de resistência política, em que o cabelo deixa de ser visto como “problema” a ser corrigido e se afirmar como símbolo de identidade, orgulho e pertencimento. Essa lógica rompe com a lógica da branquitude, ressignificando a forma como as mulheres negras percebem seus corpos, agora como potências.

As tranças, que em outros tempos eram uma forma de domar nossos cabelos escondendo sua textura, são reapropriadas como um símbolo de resistência cultural africana. Esse movimento tem influenciado diretamente as gerações mais jovens, inclusive as crianças, que passam a conviver com novas referências de beleza e com imagens positivas de cabelos crespos e trançados. Essa influência torna-se perceptível no cotidiano escolar, como se pode constatar no episódio em que perguntei sobre a forma com que Joana havia desenhado os cabelos de Esabela, menina haitiana de segunda geração.

— Você fez os cabelos crespos de Esabela? Antes mesmo que Joana pudesse responder, Esabela, atenta à conversa, afirmou:

— Sim.

Na sequência, Esabela olhou para meu cabelo, que na ocasião estava solto e comentou:

— O meu cabelo está crescendo já. Daqui a pouco, eu não vou precisar de cabelo falso [Dreds]. Minha mãe puxa muito meu cabelo pra fazer as tranças. Às vezes, eu durmo e ela faz a trança (Notas de campo, 24 de setembro de 2024).

Nesse mesmo dia, que era o dia do brinquedo, eu havia levado três bonecas negras para as crianças brincarem. Em determinado momento, Ludinha pega uma das bonecas e começa a trançar seus cabelos. Colocou a boneca entre as pernas e, com cuidado e atenção, começou a trançar os cabelos da boneca. Quando presenciei aquela cena, lembrei de minha

infância, de quando minha avó me colocava entre suas pernas para trançar meus cabelos. Experiências e vivências singulares de infâncias negras.

Figura 20 - Ludinha trançando os cabelos da boneca



Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

Ao tratar do assunto, Gomes (2019b) afirma que a experiência do negro em relação aos cabelos começa na infância. As meninas negras, desde a mais tenra idade, são inseridas nos rituais de arrumação de cabelos, realizados pelas mães, avós e tias, e as tranças são a primeira técnica utilizada para domar nossas coroas. Em relação à cultura haitiana, Martin (2019) afirma que as meninas haitianas desde bebês já têm seus cabelos trançados: é o primeiro penteado realizado na criança, as mães haitianas, ao trançar os cabelos de seus pequeninos, produzem uma identidade cultural, uma prática cultural de cuidar do corpo, reafirmando, pelo penteado, a identidade da criança.

Em seu livro *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra*, Gomes (2019, p. 202) relata que o uso de tranças é uma prática da cultura negra que acompanha a história do povo negro desde a África. Todavia, na contemporaneidade, o uso de tranças passou por alterações e ressignificações. Para “[...] algumas famílias negras, ao arrumar os cabelos das crianças, sobretudo das mulheres, fazem-no na tentativa de romper com os estereótipos do negro escabelado e sujo” (Gomes, 2019, p 202).

Esse era um dos motivos que fazia com que minha avó trançasse meus cabelos: para parecer esteticamente mais arrumado. Os cabelos crespos soltos não eram aceitos como belos; desde pequenas, aprendemos a rejeitar nossos cabelos e desejar o cabelo das princesas que víamos nos livros e filmes da Disney. Por isso a importância e o cuidado consciente das(os) professoras(es) nas escolhas das materialidades que farão parte do cotidiano das crianças na EI, todos têm o direito de serem representados étnica e culturalmente, para que uma única representação não prejudique a construção da autoestima das crianças não brancas.

A análise das experiências com os cabelos, conforme ressaltam Gomes (2019b) e Martin (2019), revela que o cuidado com o cabelo e os ritos do trançar, desde a infância, não se limitam a uma questão estética, mas constituem um marcador cultural, identitário e afetivo que perdura a memória coletiva e a autoestima das crianças negras e haitianas.

Bento (2012) descreve que a identidade é construída a partir do corpo e das relações estabelecidas com o outro, de modo que o nosso eu seja constituído pela interação com outros eus. No seio familiar, as crianças negras e migrantes têm sua autoestima nutrida e reafirmada. Entretanto, é na escola, ao entrar em contato com seus pares e com materialidades que não as representam, que se inicia o conflito racial e, consequentemente, a autoestima passa a ser tensionada.

Nesse sentido, tenho considerado a importância de que as(os) professoras(es) assegurem o direito de as crianças negras e migrantes serem reafirmadas de forma positiva em sua singularidade estética e cultural. A escola ainda se configura como uma arena de disputa na qual se confrontam, de um lado, práticas de silenciamento, exclusão e reprodução do racismo, e, de outro, possibilidades de desaprender o racismo, transgredir normas excludentes que não representam todas as crianças, como mostra o excerto a seguir.

Certo dia, Joana, menina branca, estava desenhando Esabela, menina haitiana de segunda geração. Ao observar Joana pintando, percebi que ela não havia pintado a pele de Esabela. Então, perguntei a Joana:

— Você não pintou a pele da Esabela?

Ela respondeu: — Eu não achei o tom [de pele] dela.

Esabela, que estava ao lado, foi até outra mesa, pegou o lápis marrom e o entregou à amiga, que então começou a pintar os braços e as pernas de Esabela de marrom. Nesse momento, as crianças foram interrompidas pela professora para irem à aula de Educação Física e o desenho não foi continuado.

Figura 21 - Desenho que Joana fez de Esabela



Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

Sobre a resposta de Joana, que não havia encontrado a cor do tom de pele de Esabela, fica a pergunta: qual lápis de cor Joana procurou? A frase “eu não achei o tom dela” significa que, quando ela pensou em colorir a pele de Esabela, foi no intuito de utilizar o lápis naturalizado “cor de pele”; como percebeu que a cor do lápis não condizia com a cor de pele universal, a referência branca, disse não ter encontrado a cor dela. Nesse sentido, a ausência de uma cor que represente Esabela revela a escassez de representações de tonalidades diversas nos materiais escolares, reforçando a centralidade da branquitude como padrão representativo humano, um projeto simbólico de apagamento da negritude que precisa ser rompido.

A atitude de Esabela, ao se levantar e buscar o lápis marrom para entregar à Joana, mostra um movimento de resistência e de autoafirmação. Em um contexto marcado pela norma da branquitude – em que o corpo branco é representado e presente e o corpo negro, ausente, silenciado e invisibilizado –, Esabela, com aquele gesto, rompe com a lógica da branquitude ao se autoafirmar preta, mostrando a cor do lápis que representava a cor.

Em relação ao tema, Trinidad (2011) mostra que crianças pequenas, mesmo em idade pré-escolar, já incorporam significados sociais sobre raça e cor, expressando tanto rejeições quanto resistências a esses significados. O gesto de Esabela explicita uma dessas microações

de resistência, ao marcar presença e reivindicar que sua cor seja representada no desenho feito por Joana.

Quando iniciei a pesquisa de campo, observei que, durante as atividades de ilustração, muitas crianças pediam o chamado lápis “cor de pele” – tradicionalmente de tonalidade rosada ou amarelo-clara. Essa cena me remeteu às minhas próprias experiências escolares, quando todas as figuras humanas eram pintadas com esse mesmo tom. Ainda hoje, é comum que professoras da EI indiquem esse lápis como a referência à cor da pele, sem problematizar a diversidade de tonalidades existentes, privilegiando uma cor, a branca.

Para as crianças brancas, essa materialidade garante reconhecimento e pertencimento; já para as crianças negras e não brancas, impõe a negação de seus próprios traços, pois, muitas vezes, elas não encontram nos materiais disponíveis a possibilidade de representar sua cor. Assim, acabam produzindo autorretratos com a tonalidade única da “cor de pele”, o que evidencia como a ausência de materialidades que contemplem todas as crianças impacta diretamente a construção das identidades infantis.

Algumas crianças negras não coloriam seus rostos ou coloriam com os lápis “cor de pele”, como o caso de Ludinha, haitiana de segunda geração que, quando fazia seu autorretrato, não pintava seu rosto, o deixava em branco. Ludinha era uma criança que denotava certo desconforto e rejeição em relação a sua cor. Autores como Godoy (1996) e Cavalleiro (2000), citados por Cida Bento (2012), mostram que entre 3 e 5 anos as crianças já percebem diferenças de cor de pele e cabelo. Nesse processo, as crianças brancas associam a brancura a atributos positivos (beleza, bondade, superioridade), enquanto as crianças negras manifestam desconforto e desejo de mudar características físicas, como pele e cabelo, internalizando os estigmas sociais negativos sobre sua negritude.

As pesquisas citadas por Bento (2012) e aprofundadas por Trinidad (2011) revelam que crianças negras manifestam o desejo de ser brancas. Isso se expressa em falas como “cabelo liso”, “olhos da Bela Adormecida” ou quando as crianças querem ser da cor da personagem branca. Por isso a importância de representações positivas da negritude nos materiais pedagógicos, nos brinquedos, nos livros e no currículo que orienta a prática pedagógica docente.

Observando essa realidade e buscando desconstruir a narrativa que sentencia a criança branca como única referência de beleza e representação, solicitei autorização às professoras para levar e mostrar às crianças lápis em diferentes tons de pele, além de livros infantis que abordavam a temática da cor da pele das crianças negras. Após a autorização,

no dia seguinte levei essas materialidades. Em relação aos lápis, as crianças ficaram encantadas, determinadas em identificar e escolher aqueles que mais se aproximavam de sua própria cor de pele.

Figura 22 - Os lápis de cor com as cores de peles



Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

Expliquei às crianças que todos nós temos tons de pele diferentes e que o rosa-clarinho não poderia ser considerado referência única de cor de pele. A partir daquele momento, elas poderiam utilizar as cores correspondentes aos seus próprios tons. Para exemplificar, mostrei que, na sala, havia uma variedade de tonalidades de pele. Desde então, foi possível observar que os desenhos passaram a apresentar uma maior diversidade de cores de pele, incluindo o autorretrato de Ludinha, que passou a se representar utilizando o marrom-escuro.

Figura 23 - Autorretrato de Ludinha, quando passou a colorir sua pele com o lápis marrom-escuro



Fonte: acervo da pesquisadora (2024)

Nesse sentido, pode-se afirmar que, na EI, crianças não brancas necessitam de referências positivas para a construção de sua autoestima e para que sintam orgulho de seu pertencimento étnico-racial. Nessa etapa, as crianças estão descobrindo a si mesmas e percebendo o mundo, e essa percepção está diretamente relacionada às materialidades que lhes são disponibilizadas com intencionalidade pedagógica e antirracista nos espaços educativos – sejam lápis de cor, livros com personagens protagonistas que representem a diversidade étnica, brinquedos afrocentrados ou bonecas(os) negras e negros. Quando as materialidades representam apenas o grupo racial branco como referência, naturaliza-se a ideia de que outras representações étnico-raciais não importam ou são inferiores. Essa tática, orquestrada pelo pacto narcísico da branquitude, destrói a possibilidade de crianças não brancas nutrirem sua autoestima, sentirem-se belas e viverem suas infâncias afirmando positivamente seu pertencimento racial.

6 CONSIDERAÇÕES NÃO FINAIS

*A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o
horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.*
Eduardo Galeano

O pensamento de Eduardo Galeano, que abre a seção de considerações finais, me fez refletir que a utopia não existe para ser alcançada, mas para nos fazer caminhar. Um caminhar que vem de longe, nos passos de meus ancestrais que, de forma utópica, lutaram com a esperança na superação do racismo e no sonho de liberdade e igualdade.

No percurso desta pesquisa, cujo objetivo foi compreender como as crianças migrantes haitianas, as de segunda geração (filhas de migrantes) e as brasileiras, se sujeitam ou transgridem as expressões da branquitude, nas interações com seus pares e professoras em um NEI, no município de BC, sempre pensava no fato de que a superação do racismo, que estrutura também as instituições educacionais brasileiras, talvez ainda se configure como uma utopia – um horizonte que se move à medida que avançamos. No entanto, compactuo com o pensar de Eduardo Galeano de que não podemos permitir que essa distância utópica nos paralise! Muito pelo contrário, é justamente essa utopia que me move a lutar cotidianamente, a escutar as infâncias negras, migrantes e tensionar as expressões da branquitude que surgem no espaço da EI e a transformar meu fazer docente sob um olhar antirracista vigilante.

Nos trilhar deste estudo, também pude refletir sobre as inquietações que atravessaram e atravessam a minha escrivência como mulher, negra e professora na EI do município de BC. Nessa caminhada, a partir dos conhecimentos adquiridos e dos saberes que me atravessam, torno-me ainda mais sensível diante das dimensões do racismo e das ramificações das expressões da branquitude que eclodem de forma material e simbólica nos espaços de EI.

Esse olhar atento passa a me constituir como professora-pesquisadora e me impulsiona a dar visibilidade, no fazer pedagógico, às infâncias ainda marginalizadas na EI do município de BC. Ao olhar para as crianças negras, migrantes e as migrantes de segunda geração, presentes na rede de ensino, com seus corpos, línguas, culturas, gestos e afetos,

reconheço suas potencialidades que tensionam, com suas presenças, a perspectiva eurocêntrica do currículo escolar e tecem microfissuras nas expressões da branquitude presentes nos espaços da EI. Essas microfissuras, muitas vezes sutis, mas significativas, desestabilizam a norma da branquitude. Por isso a importância que no percurso formativo docente estejam presentes a temática das relações raciais na infância, interseccionadas com outras temáticas.

A presença das crianças migrantes haitianas e as de segunda geração na EI tem desafiado a concepção de infância universal, ainda vigente nos currículos e no imaginário coletivo dos(as) docentes. Essas crianças, em sua maioria multilíngues, transitam entre duas ou mais culturas, desafiando os limites de um currículo ainda marcado pela lógica de uma cultura única. Tal currículo não dá conta da pluralidade étnico-racial presente nas instituições de EI, tampouco contempla a diversidade de infâncias e de saberes culturais que compõem o cotidiano dessas crianças. A Proposta Curricular do Município de Balneário Camboriú contempla a valorização da diversidade, saberes, em um ensino intercultural que valorize as diferenças culturais e étnicas. Contudo, na prática, o fazer docente na EI ainda segue o rito de uma história única, desconsiderando os saberes de outros grupos étnico-culturais no interior da escola.

Considero a presença dessas crianças como um ato político que desestabiliza e tensiona os marcadores raciais, culturais e linguísticos nas instituições, evidenciando que suas experiências não se restringem à inserção escolar, mas revelam dimensões identitárias profundas no transitar cultural – especialmente no caso das crianças de segunda geração –, que carregam e expressam um repertório cultural potente, capaz de nos interrogar, ensinar e ampliar o nosso fazer pedagógico.

A experiência de ser um migrante de segunda geração é caracterizada por um duplo pertencimento, ou seja, associado à origem étnica e cultural de seus pais, migrantes de primeira geração, e à sociedade que escolheram para viver. As crianças haitianas e as de segunda geração que participaram da pesquisa mostraram fortes habilidades nesse trânsito entre duas culturas. Inúmeras vezes falavam sobre seus parentes que estavam no Haiti e possivelmente essas experiências são vividas com mais intensidade no seio familiar.

No entanto, na escola, esse “estar entre” dois mundos, uma vez superadas as barreiras linguísticas, demarca as relações raciais no cotidiano escolar. Para muitas crianças migrantes negras, é na EI que a maioria tem sua primeira experiência com o racismo. Não raras vezes, foram as crianças brasileiras e professoras que demarcavam as questões raciais,

ao racializarem as crianças haitianas, por serem pretas, quanto à forma pela qual arrumam e trançam seus cabelos.

É nesse tensionamento entre presença e racialização que emergem resistências, nas quais as crianças migrantes e as de segunda geração transgridem a normatividade branca não apenas por meio de sua corporeidade negra, mas também por meio de gestos, saberes e ousadia, quando nos momentos de brincadeiras desejam ser policiais, veterinárias. Além disso, ao representarem e expressarem sua cultura – por exemplo, quando Ludinha, menina haitiana de segunda geração, colocou a boneca negra entre as pernas e trançou seus cabelos, reproduzindo uma herança cultural de seu povo.

O primeiro objetivo específico delineado nesta pesquisa buscou tecer análises voltadas ao mapeamento do número de crianças migrantes matriculadas na EI de BC no período de 2020 a 2024. Esse mapeamento não se constituiu apenas como um levantamento quantitativo, mas como uma ferramenta analítica para compreender os contornos sociais, políticos e raciais que atravessam o acesso dessas crianças no sistema educacional da rede e na destinação de vagas às escolas conveniadas do município.

A análise do mapeamento das crianças haitianas migrantes matriculadas nas escolas do município mostrou nuances de privilégios da branquitude quanto ao direcionamento de quais crianças merecem frequentar as escolas conveniadas e as públicas. Quando crianças migrantes brancas e canadenses foram encaminhadas a uma escola particular canadense elitizada, ficou a pergunta: qual foi o critério para serem encaminhadas a essa escola? Essa pergunta é central neste trabalho, pois, *grosso modo*, caracteriza preferências baseadas em critérios raciais presentes nos processos de inserção das crianças migrantes em escolas conveniadas. Isso seria um caso isolado? Essas perguntas abrem um campo fértil para investigações futuras sobre os processos de inserção de crianças migrantes nas escolas conveniadas.

As informações oficiais dos órgãos públicos sobre o quantitativo de crianças e estudantes migrantes permitem a análise e o planejamento de ações educativo-pedagógicas que podem surtir efeitos positivos para a educação de toda uma rede, por isso a importância de essas informações serem amplamente divulgadas. Embora atualmente a rede de ensino do município tenha o sistema de fila única, o número de crianças migrantes nas escolas e creches, essas informações não são amplamente divulgadas à comunidade escolar, o que dificulta o fomento de políticas educacionais que contemplem, no currículo da EI, a

diversidade étnico-cultural na escola e sublinhem políticas públicas educacionais voltadas ao acolhimento e à integração das crianças migrantes em uma perspectiva intercultural.

Assim, destaco como fator limitante deste estudo e possibilidade de aprofundamento em pesquisas futuras a ausência de um levantamento sistemático – quantitativo e qualitativo – sobre a presença de filhos e filhas de migrantes nas escolas do sistema público de educação de BC. Esse mapeamento poderia concentrar-se em questões fundamentais, tais como: quem são essas crianças? Qual é o perfil social, cultural e racial? Como é vivenciar a condição de ser filho ou filha de migrante no espaço escolar? Em se tratando de pesquisa com e sobre crianças, deve-se buscar compreender a experiência escolar dessas crianças a partir de suas próprias narrativas, explorando algumas questões: como percebem sua inserção e reconhecimento na escola? De que forma constroem sentidos de pertencimento ou de exclusão? Pesquisas dessa natureza permitiriam dar visibilidade às crianças de segunda geração nas instituições educacionais do município e reconhecimento de suas especificidades, fomentando políticas educacionais interculturais.

Na instituição de EI investigada, constatou-se que as materialidades que compõem o espaço infantil, que, aos olhos de muitos professores, parecem neutras, têm muito a nos dizer e se apresentam de forma simbólica na construção e naturalização de um imaginário hegemônico racializado em que só o branco é representado. Diante dessa constatação, delineou-se como objetivo específico identificar nas materialidades do cotidiano infantil e nas interações das crianças com seus pares e professoras as formas de submissão e/ou transgressão das expressões da branquitude.

Na EI, os livros infantis, os cartazes e personagens históricos ainda são majoritariamente representados por personagens brancos e brancas. As vozes negras e indígenas ainda são silenciadas, reforçando e ensinando as crianças referências únicas. Crianças negras, as migrantes, as indígenas e os quilombolas seguem sem representação efetiva. No entanto, como demonstrou o episódio de Eloísa, menina branca, o contato com protagonismo negro provoca ações de transgressão à norma da branquitude e tece fissura nesse sistema de opressão, sinalizando a potência transformadora da presença da literatura antirracista no cotidiano infantil.

Obviamente, para romper com os privilégios materiais e simbólicos da branquitude, não basta a inserção pontual de livros ou cartazes com personagens negros nas instituições infantis. Torna-se necessário repensar o modelo de formação docente, assegurando a obrigatoriedade da aplicação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 como eixo

estruturante das práticas pedagógicas voltadas às crianças pequenas. Tal perspectiva implica deslocar a branquitude do lugar soberano que ocupa na educação e abrir espaço para epistemologias negras, indígenas e migrantes, garantindo às crianças o direito de verem suas histórias e culturas reconhecidas e valorizadas nas instituições infantis, o que exige formação em nível inicial e continuada.

Nas instituições de EI, a presença de brinquedos que representem a corporeidade negra assume papel central na luta antirracista, pois permite que crianças brancas e negras naturalizem, de forma afetiva e positiva, a existência de artefatos que representem os corpos negros em suas culturas infantis. Nas palavras de Corsaro (2011), a cultura adulta não se separa da cultura infantil, de modo que escolhas realizadas pelas famílias e escolas refletem diretamente na constituição das culturas de pares. Nesse sentido, é importante destacar a responsabilidade das famílias, que podem e devem transgredir a norma da branquitude ao oferecer brinquedos de representatividade negra a seus filhos, colaborando com a autoestima das crianças negras. Por isso a importância de um percurso formativo sobre as relações raciais que inclua toda a comunidade escolar.

Da mesma forma, cabe às Secretarias de Educação assumir a responsabilidade na luta antirracista, orientando as compras institucionais de brinquedos e investindo em acervos que representem todas as crianças de forma quantitativamente igualitária. A predominância de bonecas(os) brancas(os) nas salas de referência, em detrimento de outras representações, constitui uma manifestação simbólica do pacto da branquitude. Somente a partir da garantia de brinquedos que representem a diversidade das infâncias será possível ensinar às crianças que a sociedade é composta por múltiplas existências, corpos e culturas. É necessário normalizar a presença de pessoas negras e outras identidades racializadas no cotidiano infantil, e essa construção se inicia com a oferta de brinquedos que representem essa múltipla diversidade.

Ao analisar as percepções e experiências das crianças migrantes haitianas, das de segunda geração e das brasileiras em relação à construção de sua identidade racial, com foco nas formas de sujeição e de transgressão da branquitude, busquei compreender de que modo a ausência de representações simbólicas da diversidade – seja nos brinquedos, nos materiais pedagógicos ou nas interações cotidianas – impacta as crianças e suas formas de atribuir significado às diferenças. Nesse sentido, em um episódio, Joana, menina branca, ao afirmar que não havia encontrado o tom de lápis de cor para colorir Esabela – menina haitiana de segunda geração cuja pele é preta –, mesmo que de modo não intencional, Joana denunciou

a ausência de materialidades que representem a diversidade racial e as inúmeras tonalidades de cores de pele que povoam a escola e são desconsideradas pela via única do branco como referência e representado pelo lápis cor de pele.

A partir desse excerto, este estudo considerou que, mesmo diante de um cenário de invisibilização e apagamento simbólico na EI, as crianças negras exercem um protagonismo e agência na afirmação de suas identidades. Ao mostrar o lápis marrom para Joana, Esabela não apenas se reconhece como uma menina preta, mas também tensiona a lógica da branquitude em que o branco é a representação universal das materialidades e subjetividades no cotidiano infantil. Isso é transgredir a norma! Esse gesto simples, mas potente, carrega uma dimensão política e epistêmica: Esabela se posiciona contra o silenciamento de sua existência, evidenciando que as crianças negras, mesmo na primeira infância, são capazes de transgredir as dimensões simbólicas e materiais de exclusão do corpo negro. Também nos traz uma reflexão sobre a importância de exercitar a escuta atenta das vozes negras e migrantes em seus modos de viver a infância, reconhecendo-as não apenas como vítimas do racismo e da discriminação, mas como agentes que realizam microações de enfrentamento e empoderamento.

Esse protagonismo se evidencia, por exemplo, quando Esabela afirma que quer ser policial e veterinária, transgredindo normas historicamente impostas ao não lugar do negro(a) – um ofício tradicionalmente associado ao privilégio da branquitude. Nesse gesto, ela não apenas afirma seu desejo, mas desafia os estereótipos de gênero e raça, rompendo com a lógica que nega possibilidades de futuro às crianças negras.

É justamente nesse ponto que se revela a potência a ser intensificada pelo(a) educador(a) antirracista: a capacidade de ampliar as expressões de agência infantil por meio da valorização de referências negras que marcaram a história. Trata-se de desenvolver um trabalho pedagógico que reconheça e integre os saberes e as epistemologias negras desde a primeira infância, normalizando-os no cotidiano escolar. Assim, crianças negras e brancas passam a compreender como natural que pessoas negras ocupem lugares de poder e prestígio social. Nesse sentido, é vital propor experiências pedagógicas em que profissionais negros(as) – policiais, médicos(as), veterinários(as), entre outros – visitem a creche e a pré-escola para compartilhar suas trajetórias, deslocando a imagem do sujeito negro dos lugares historicamente associados à subserviência.

Nas análises finais desta pesquisa, que, a meu ver, não se encerram aqui, pois enquanto escrevo estas linhas me sinto esperançosa a continuar, reflito sobre a importância

das formações *in loco*, a partir da realidade concreta da escola em que o(a) educador(a) atua. Essa constatação foi confirmada após a formação que ministrei intitulada “Branquitude na Educação Infantil: possibilidades e desafios”, fruto desta pesquisa, da qual surgiram iniciativas que já se fazem visíveis nas práticas pedagógicas.

Nessa formação, apresentei às professoras a comunidade quilombola Morro do Boi e, ao discutir a ausência de bonecas negras nos espaços escolares, trouxe a história das bonecas Abayomis, confeccionadas por uma das moradoras quilombolas, Suely. Ressaltei que tais bonecas, além da representatividade material, carregam narrativas simbólicas sobre memória, ancestralidade e resistência cultural negra. Nesse sentido, defendi que as Abayomis podem e devem compor o repertório de artefatos brincantes das crianças, uma vez que o território dispõe de práticas culturais significativas, ainda invisibilizadas pelas instituições escolares. Tal apagamento não se limita à cultura quilombola, mas se estende às culturas das comunidades migrantes, como a haitiana, cuja riqueza cultural precisa ser legitimada e incorporada ao currículo da rede.

Após a formação, algumas práticas pedagógicas antirracistas foram iniciadas: a professora de Educação Física, por exemplo, iniciou um projeto de capoeira com as crianças; algumas docentes passaram a trabalhar com narrativas da literatura infantil afrocentrada; vivências com os bebês foram organizadas em torno da diversidade de cores de pele; famílias venezuelanas foram convidadas a compartilhar brincadeiras de sua cultura com as crianças, promovendo um espaço de interculturalidade e valorização das memórias migrantes; e os bilhetes e as avaliações descritivas das crianças passaram a ser traduzidos para as famílias migrantes, garantindo maior acesso à informação e fortalecendo o vínculo escola-família. Ou seja, ser professor(a) antirracista não implica, necessariamente, grandes projetos, mas exige deslocar-se do lugar de privilégio e posicionar-se criticamente em sua prática cotidiana. Pequenas escolhas pedagógicas, quando planejadas de forma intencional, tornam-se microações afirmativas capazes de produzir grandes efeitos na vida das crianças, proporcionando novas transgressões e desestabilizando práticas naturalizadas pela branquitude.

No entanto, sem processos formativos consistentes, esse caminho tende a ser mais lento e fragmentado, uma vez que o enfrentamento ao racismo na escola requer intencionalidade, reflexão crítica, responsabilidade e compromisso coletivo de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores(as), funcionários(as) e famílias.

O inconsciente da pessoa branca não foi historicamente construído para se reconhecer como privilegiado e racializado; daí a importância de promover reflexões que desvelem essa condição. Professores e professoras brancos(as) precisam ser tensionados em suas práticas e instigados a revisitar suas posições de privilégio, para que seja possível avançar no enfrentamento do racismo escolar. Esse movimento, quando instaurado na escola, reverbera na sociedade, contribuindo para a construção de uma educação comprometida com a educação antirracista.

Os achados deste estudo evidenciaram que as infâncias das crianças migrantes haitianas, das de segunda geração e das brasileiras não se inserem em um território neutro; ao contrário, são atravessadas por diferenças étnico-culturais, por relações de poder e por disputas materiais e simbólicas. Em suas culturas – que não podem ser dissociadas da cultura adulta –, as crianças, em suas interações, tanto reproduzem quanto transgridem a lógica racial hegemônica.

Este estudo, ao dar visibilidade às vozes e ações dessas crianças, contribui para reafirmar o que outras pesquisas já têm evidenciado: a urgência de uma EI comprometida com a equidade racial, que desloque a branquitude de seu lugar universal e valorize os saberes e as epistemologias capazes de representar todas as infâncias que habitam o território escolar – entendido aqui, parafraseando Milton Santos, como palco de vida

REFERÊNCIAS

Audiovisuais

TODO preconceito tem como matéria-prima as diferenças, diz Kadenele. 2023. 1 vídeo (3 min.). Publicado por Café Filosófico. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6O78cb6-C3g>. Acesso em: 24 abr. 2023.

Textuais

AGOSTINHO, L. M. **“Eu queria ser branco”**: branquitude nas relações étnico-raciais em um contexto da educação infantil. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2023.

ALEXANDRE, I. J. **A presença das crianças migrantes haitianas nas escolas de Sinop/MT**: o que elas visibilizam da escola? 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANDRADE, A. M. **Branquitude na creche**: relações educativo-pedagógicas com crianças de 0 a 3 anos em uma instituição educacional de Curitiba-PR. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

APPOLON, I. **Oportunidade e ameaça identitária**: representações sociais sobre a escola por crianças imigrantes haitianas na cidade de Cuiabá, Estado de Mato Grosso. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

ASSIS, G. O. Mulheres migrantes no passado e no presente: gênero, redes sociais e migração internacional. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 745-772, set./dez. 2007.

ASSIS, G. O. *et al.* Novos imigrantes em Santa Catarina. In: BAENINGER, R. (org.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” (Nepo); Unicamp, 2018.

BALL, S. **Educação global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALNEÁRIO CAMBORIÚ (Prefeitura). Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino. **Proposta Curricular do Município de Balneário Camboriú**. 2021.

BAPTISTE, J. B. M. D. **Cadê o Haiti?** O processo de formação identitária das crianças haitianas (tí dyaspora) na relação entre a escola e suas famílias no Brasil. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2022.

BARROS, H. S. **Icebox**: migrações de crianças desacompanhadas do Triângulo Norte aos Estados Unidos, na gestão de Donald Trump (2017-2021). 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2021.

BAUMAN, Z. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2017.

BENTO, C. **Pactos da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, C. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. 169 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BENTO, M. A. S. A identidade racial em crianças pequenas. *In*: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil: igualdade racial e diversidade**. São Paulo: Ceert, 2012.

BHABHA, J. **Child migration and human rights in a global age**. Princeton: Princeton University Press, 2014. Disponível em: <https://press.princeton.edu/books/paperback/9780691169101/child-migration-and-human-rights-in-a-global-age>. Acesso em: 10 out. 2025.

BHABHA, J.; ABEL, G. Children and unsafe migration. *In*: INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION (IOM). **The World Migration Report 2020**. Genebra, Iom, 2020. p. 231-252.

BORRI, L. M. **Migração internacional e formação de professores: a inserção das crianças haitianas em uma escola pública brasileira**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, SC, 2021.

BRAGA, A. O “ser filho de imigrante” na vida social dos jovens imigrantes brasileiros de segunda geração nos Estados Unidos. **Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 379-399, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.097>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRANCO, F. **Construindo uma educação antirracista na creche**. 2023. 112 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) – Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ), Rio de Janeiro, 2023.

BRASIL. **Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996... Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996... Brasília, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional... Brasília, 2013a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, 2017b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. Brasília, 2013b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de consolidação das informações do Levantamento Nacional Retrato da Educação Infantil e de Recomendações ao MEC**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnei/RelatriodeConsolidaoRetratoEIMEC.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 1, de 13 de novembro de 2020**. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília, 2020. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165271-rceb001-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Sistema de Registro Nacional Migratório – SISMigra**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/microdados/1733-obmigra/dados/microdados/401205-sismigra>. Acesso em: 10 out. 2025.

CAMARGO, G. B.; GARANHANI, M. C. A etnografia, o menos-adulto e a triangulação na pesquisa com crianças. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 60, n. 64, p. 1-20, e-28542, abr./jun. 2022.

CANDAU, V. M. **Didática crítica intelectual**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CARDOSO, C. **Branquitude na Educação Infantil**. Curitiba: Appris, 2021.

CARDOSO, C. **Branquitude na Educação Infantil**: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

CARDOSO, L. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (período: 1957 – 2007). 2008. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Economia Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

CARDOSO, L. A branquitude acadêmica, a invisibilização da produção científica negra, a autoproteção branca, o pesquisador branco e o objetivo-fim. **Educação**, Santa Maria, v. 47, e62742, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/62742>. Acesso em: 10 out. 2025.

CARNEIRO, S. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Pólen, 2019.

CARONE, I. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CARVALHO, E. Z. **Trajetórias de migrantes haitianos e haitianas em Balneário Camboriú/SC**: os desafios para a inserção laboral, o associativismo e a integração sociocultural. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Florianópolis, 2019.

CASSANIGA, T.; ASSIS, G. O. “Aviso para os baianos”: estigma e preconceito aos novos imigrantes em Brusque. **PerCursos**, Florianópolis, v. 24, p. e0305, 2023. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/23512>. Acesso em: 10 out. 2025.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. **Relatório Anual OBMigra 2023**. OBMigra 10 anos: pesquisa, dados e contribuições para políticas. Brasília: Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), 2023. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Relat%C3%B3rio%20Anual/RELAT%C3%93RIO%20ANUAL%2005.12%20-%20final.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, S. L. **Relatório Anual OBMigra 2024**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública; Conselho Nacional de Imigração e Coordenação-Geral de Imigração Laboral. Brasília: Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), 2024.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

COGO, D.; BADET, M. **Guia das imigrações transnacionais e diversidade cultural para comunicadores**: migrantes no Brasil. São Leopoldo: Instituto Humanitas Unisinos, 2013.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, D. L. **Caminho de outro lugar**: as particularidades e as dinâmicas da imigração senegalesa para Itajaí/SC. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2021.

COTINGUIBA, G. **Imigração haitiana para o Brasil**: a relação entre trabalho e processos migratórios. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

COUTINHO, A. S. Consentimento e assentimento. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/3Etica-e-Pesquisa-em-Educacao_Volume-3_2023-1.pdf. Acesso em: 10 out. 2025.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51-66.

DAL-FARRA, R. A.; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698/2362>. Acesso em: 10 out. 2025.

DAMATTA, R. Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. *In*: DAMATTA, R. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Petrópolis: Vozes, 1981.

DELFINI, A. C. **Estudos sociológicos sobre infância no Brasil**: crianças sem gênero. 2011. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2011.

DELFINI, A. C.; DIAS, M. A. H. Gender relations in migration contexts: Haitian women in Southern Brazil. *In*: GROSSER, F. *et al.* **Migrations**: a global welfare challenge. Policies, practices and contemporary vulnerabilities. Barranquilla: Corporación Universitaria Americana, 2018. p. 145-160.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 351-360, 2005.

DEMARTINI, Z. B. F. Crianças imigrantes: “necessárias”, “invisíveis”, mas “perigosas”. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 370-398, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/index>. Acesso em: 10 out. 2025.

DEMARTINI, Z. B. F. Narrativas de imigrantes do passado e do presente: questões para pesquisa. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 3, n. 7, p. 45-66, 2018.

Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4475>. Acesso em: 10 out. 2025.

DEMARTINI, Z. B. F. Trabalho e infância em famílias imigrantes. *In*: ARROYO, M. G.; VIELLA, M. A. L.; SILVA, R. (orgs.). **Trabalho e infância**: exercícios tensos de ser criança. Petrópolis: Vozes, 2015.

ESSOMBA, M. À. La voz de la infancia de familia inmigrada: identidad y participación en contextos de supervivencia. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 759-778, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/74050>. Acesso em: 10 out. 2025.

EVARISTO, C. Cada vez mais o racismo sai do armário. [Entrevista]. **Carta Capital**, 23 mar. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cultura/conceicao-evaristo-cada-vez-mais-o-racismo-no-brasil-sai-do-armario/>. Acesso em: 10 out. 2025.

FANON, F. Racismo e cultura. **Convergência Crítica**, n. 13, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/convergenciacritica/issue/view/A%20Quest%C3%A3o%20Ambiental%20na%20atualidade>. Acesso em: 10 out. 2025.

FARIA, A. L. G. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (org.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FAUSTINO, D. M.; BRITO, L. O protagonismo negro no desvelar da branquitude. *In*: IBIRAPITANGA; SCHUCMAN, L. V. (orgs.). **Branquitude**: diálogos sobre racismo e antirracismo. São Paulo: Fósforo Editora, 2023. p. 71-105.

FAUSTINO, D. M.; OLIVEIRA, L. M. Xenorracismo ou xenofobia racializada? Problematizando a hospitalidade seletiva aos estrangeiros no Brasil. **REMHU – Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v. 29, n. 63, p. 193-210, dez. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-85852503880006312>. Acesso em: 10 out. 2025.

FERNANDES, A. C. S.; SILVEIRA, V. O. (orgs.). **Lei de migração comentada**. Campo Grande: UFMS, 2022.

FERREIRA, A. J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, L. C. Língua de acolhimento experiências no Brasil e no mundo: algumas palavras. *In*: FERREIRA, L. C. *et al.* **Língua de acolhimento**: experiências no Brasil e no Mundo. Belo Horizonte: Mosaico, 2019.

FERREIRA, M. M. M. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas acerca da pesquisa com crianças. *In*: SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Porto: Edições Asa, 2004. p. 9-34. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/79714>. Acesso em: 10 out. 2025.

FERREIRA, M. M. M. “Branco demais” ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). **“Estudos da Infância, educação e práticas sociais”**. 2. d. Petrópolis: Vozes, 2009.

FERREIRA, M. M. M. “Ela é nossa prisioneira!”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão às crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/277041398>. Acesso em: 10 out. 2025.

FERREIRA, M. M. M.; SARMENTO, M. J. Subjetividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, n. 2, 2008.

FINCO, D. Educação infantil e gênero: meninas e meninos como interlocutores nas pesquisas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 159-180.

FRANKENBERG, R. A miragem de uma branquidade não marcada. In: WARE, V. (org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 307-338.

GAITÁN, L. Socialización e infancia en la teoría sociológica. In: CAROU, H. C.; MORGENSTERN, F. L. (coord.). **Crisis y cambio**. Propuestas desde la Sociología: actas del XI Congreso Español de Sociología. v. 2. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, 2014. p. 584-592.

GHIGGI, G.; COUTINHO, A. S. Revisão de literatura: crianças migrantes e refugiadas nas pesquisas em Educação Infantil (1988-2021). **Revista Educação em Questão**, v. 60, n. 63, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/28781>. Acesso em: 10 out. 2025.

GODOY, E. A. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 1996.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Tradução: Mathias Lambert. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: GOMES, N. L. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: Secad, 2005. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jun. 2003.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e Currículum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, jul./set. 2019a.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019b.

GOMES, N. L.; LABORNE, A. A. P. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e197406, 2018.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.

GOMES, R. *et al.* Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 185-221.

GRIMSON, A. Doces equívocos sobre as migrações. **Nueva Sociedad**, Caracas, n. 233, p. 33-43, maio/jun. 2011.

GUCZAK, D. **Reprodução interpretativa das crianças em relação aos conteúdos digitais**: um estudo de Sociologia da Infância em centro de educação infantil. 2020. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2020.

GUIMARÃES, A. S. A. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 54, p. 147-156, 1999. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001041958>. Acesso em: 10 out. 2025.

HANDERSON, J. **Diáspora**: as dinâmicas da mobilidade haitiana no Brasil, no Suriname e na Guiana Francesa. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IBGE. **Censo demográfico 2022**. Rio de Janeiro, 2022.

INEP. **Base de dados de indicadores educacionais**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 10 out. 2025.

JOSEPH, N. A cultura como vitrine. In: SANTIAGO, A. (org.). **Haiti por si**: a reconquista da independência roubada. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2014.

JUNQUEIRA, M. L. *et al.* Estética do cotidiano e interculturalidade: uma experiência na pós-graduação. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 18, n. 2, p. 281-296, maio/ago. 2019.

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

LEITE, I. B. Descendentes de africanos em Santa Catarina: invisibilidade histórica e segregação. **Cadernos, Textos e Debates**, Florianópolis, a. I, n. 1, 1991. 42 p.

LEODORO, S. Dia da Consciência Negra: em Balneário Camboriú a data não foi lembrada. **Página 3**, 20 nov. 2018. [Entrevista]. Disponível em: <https://www.pagina3.com.br/cidade/2018/nov/20/2/dia-da-consciencia-negra-em-balneario-camboriu-a-data-nao-foi-lembrada>. Acesso em: 30 abr. 2020.

LOPES, J. J. M.; KAPOOR, A. Crianças mangues, crianças praças e crianças ruas: quando as paisagens se fazem em corpos infantis: espaços albergues para (algumas) infâncias. Contribuições da Geografia da Infância aos deslocamentos forçados infantis. **Perspectiva**, v. 41, n. 2, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://www.pagina3.com.br/cidade/2018/nov/20/2/dia-da-consciencia-negra-em-balneario-camboriu-a-data-nao-foi-lembrada>. Acesso em: 10 out. 2025.

LORDE, A. **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Organização: Heloisa Buarque de Hollanda. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

LORZING, R. M. S. **Crianças haitianas na educação infantil em Sorocaba – SP (2011-2019)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021.

LUISELLI, V. **Arquivo das crianças perdidas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2019.

MAÇANEIRO, G. R. **“Somos todos iguais”**: narrativas de profissionais de Educação Infantil de Florianópolis face à presença de crianças haitianas. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2021.

MAÇANEIRO, G. R.; BAILER, C. “Seus corpos vão falar de suas identidades”: discursos de profissionais da Educação Infantil face às relações étnico-raciais. **Raído**, Dourados (MS), v. 15, n. 37, p. 297-310, jan./abr. 2021.

MACHADO, R. S. **Um encontro intercultural em contexto migratório**: a inserção de crianças haitianas na Educação Infantil de Balneário Camboriú. 2020. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2020.

MAGALHÃES, L. F. A. **A imigração haitiana em Santa Catarina**: perfil sociodemográfico do fluxo, contradições da inserção laboral e dependência de remessas no Haiti. 2017. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências Humanas) – Unicamp, Campinas, 2017.

MAGALHÃES, L. F. A.; BAENINGER, R. Imigração haitiana no estado de Santa Catarina: fases do fluxo e contradições da inserção laboral. **Revista Geografias**, Belo Horizonte, p. 100-111, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/geografias/article/view/13450/10681>. Acesso em: 10 out. 2025.

MARCHI, R. C. Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623668737>. Acesso em: 10 out. 2025.

MARCHI, R. C.; SARMENTO, M. J. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, out./dez. 2017.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. **Revista Univap**, São José dos Campos, v. 20, n. 35, jul. 2014. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/228>. Acesso em: 10 out. 2025.

MARTIN, F. **Relações multiculturais no trançar de culturas**. Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação. Canoas: Ulbra, 2019. Disponível em: <https://www.2019.sbece.com.br/site/anais2?AREA=9>. Acesso em: 7 jul. 2020.

MARTINS FILHO, A. J. (org.). **Criança pede respeito: docência na educação infantil**. Crianças e adultos na educação infantil: marcas de uma relação no fazer-fazendo da docência. 4. ed. Tubarão: Copiart, 2023.

MARTUSCELLI, P. N. **Crianças soldado na Colômbia: a construção de um silêncio na política internacional**. 2015. 233 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. São Paulo: Edusp, 2004.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

NOBRE, J. **O livro infantil em CAA: intersecções entre língua familiar e língua de acolhimento**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

NOGUEIRA, M. A. Tendências atuais da Sociologia da Educação. *In: NOGUEIRA, M. A. Leituras e imagens*. Florianópolis: Udesc; Faed, 1995.

NUNES, M. D. F. “Cadê as crianças negras que estão aqui?” O racismo (não) comeu”. **Latitude**, v. 10, n. 2, p. 383-423, 2016.

NUNES, M. D. F. Sociologia da infância, raça e etnografia: intersecções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 413-440, 2015.

NUNES, M. D. F.; CORRÊA, L. J. L. As crianças negras vistas pela sociologia da infância no Brasil: uma revisão de literatura. **Saber & Educar**, São Paulo, v. 21, n. 21, p. 86, dez. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313113139_As_crianças_negras_vistas_pela_sociologia_da_infancia_no_brasil_uma_revisao_de_literatura. Acesso em: 10 out. 2025.

OBMIGRA. **Banco interativo / atlas temáticos**: Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (Nepo), Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Nepo; Unicamp, 2025. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/publicacoes/>. Acesso em: 10 out. 2025.

OBMIGRA. **Estudantes imigrantes internacionais no Brasil matriculados no Ensino Básico, 2010-2019**. Campinas: Nepo; Unicamp, 2019. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/censo-escolar/>. Acesso em: 10 out. 2025.

OBMIGRA. **Pesquisa, dados e contribuições para políticas**. Brasília, 2023.

O’KANE, C. O Desenvolvimento de técnicas participativas. facilitando os pontos de vistas das crianças acerca de decisões que as afetam. *In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (orgs.). Investigações com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber, 2005.

OLIVEIRA, A. **Etnografia para educadores**. São Paulo: Editora Unesp, 2023.

OLIVEIRA, A. C. D. C.; DIAS, M. A. H.; OLIVEIRA, E. C. Gender relations in migration contexts: Haitian women in Southern Brazil. *In: GROSSER, F. et al. Migrations: a global welfare challenge. Policies, practices and contemporary vulnerabilities*. Barranquilla: Corporación Universitaria Americana, 2018. p. 145-169.

OLIVEIRA, A. C. D. C.; KUSS, L. C.; SESTREM, J. Sociologia da infância e relações internacionais: diálogos possíveis. **Plural**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 57-82, 2013. Disponível em: <https://revistas.usp.br/plural/article/view/74415>. Acesso em: 10 out. 2025.

OLIVEIRA, F. **Racismo e desenvolvimento infantil**: a presença da branquitude no contexto escolar e sua contribuição na construção da autopercepção do branco brasileiro. 2022.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2022.

OLIVEIRA, R. C. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ra/article/view/111579>. Acesso em: 10 out. 2025.

OLIVEIRA, T.; TONHATI, T. Mulheres, crianças e jovens na migração internacional no Brasil. In: CAVALCANTI, L. *et al.* **Relatório Anual OBMigra 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública. Brasília: OBMigra, 2022.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Adotada pela Resolução n. 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989. Genebra, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 14 dez. 2024.

ONU. **Relatório sobre o Estado da População Mundial 2020**: contra minha vontade: desafiando as práticas que prejudicam mulheres e meninas e impedem a igualdade. Nova York, 2020. Disponível em: <https://brazil.unfpa.org/pt-br/publications/situacao-da-populacao-mundial-2020>. Acesso em: 10 out. 2025.

ORRICO, M. I. D. **Branquitude crítica dissimulada**: desafios da educação para as relações étnico-raciais. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2021.

PADILLA, B.; ORTIZ, A. Construção das identidades de jovens de origem imigrante na Europa: resultados de um projeto europeu. **REMHU – Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v. 22, n. 42, p. 133-158, jun. 2014.

PÁTARO, C. S. O. Anete Abramowicz: discussões sobre a criança, a infância e a Educação Infantil. **Revista NUPEN**, v. 3, n. 3, 2011.

PINHEIRO, B. C. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

PRADO, R. L. C.; VICENTIN, M. C. G.; ROSEMBERG, F. Ética na pesquisa com crianças: uma revisão da literatura brasileira das ciências humanas e sociais. **Childhood e Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 43-70, jan./abr. 2018.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: PALERMO, Z.; QUINTERO, P. (orgs.). **Aníbal Quijano**: textos de fundación. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2014. p. 60-70.

QVORTRUP, J. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, v. 23, n. 1, p. 199-211, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000100015>. Acesso em: 10 out. 2025.

RAMOS, A. G. **Negro sou**: a questão étnico-racial no Brasil: ensaios, artigos e outros textos (1949/1973). Rio de Janeiro: J. Zahar, 2023.

RAMOS, F. B.; AMARAL, L. M. Diversidade na sala de aula: representação da cultura afro-brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 301-320, 2015. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1140>. Acesso em: 10 out. 2025.

ROSEMBERG, F.; MARIANO, C. L. S. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 41, p. 693-728, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gvh6jf9BxZFWyZzcbSDWpzk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2025.

ROSSATO, C.; GESSER, V. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileira e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, E. (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANT'ANA, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. rev. Brasília: MEC, 2005.

SANTIAGO, F. Branquitude e creche: inquietações de um pesquisador branco. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 305-330, jul./ago. 2019a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KBxRHTYtzqJTfDmdPjQjcWC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

SANTIAGO, F. **Eu quero ser o sol!** (Re)interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre crianças de 0 a 3 anos em creche. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019b.

SANTIAGO, F. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 129-153, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/DgFvJxgwpkcw7J8748FVVbt/?format=pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

SANTIAGO, F. **Meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado!** Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SANTOS, E. S. O legado de Virgínia Leone Bicudo para a sociologia da infância no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 170, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/S5H7k58GGBv737kmzd5K98v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2025.

SANTOS, S. C. C. D. **Afetos antirracistas: um vislumbre do currículo de uma escola pública de Duque de Caxias – RJ**. 2023. 377 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (coord.). **Crianças e miúdos: perspectivas**

sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições Asa, 2004. p. 9-34. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/79714>. Acesso em: 10 out. 2025.

SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 265-283, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KFYtzND57z8FLthFSZ3yCrB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2025.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. M. R. (orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SARMENTO, M. J.; TREVISAN, G. A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. **Educação em Revista**, v. 33, esp. 2, p. 17-34, 2017.

SAYAD, A. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998.

SCHLICKMANN, M. **Do arraial do Bonsucesso a Balneário Camboriú: mais de 50 anos de história**. Balneário Camboriú: Fundação Cultural de Balneário Camboriú, 2016.

SCHLICKMANN, R. **Racialização da infância: o que a literatura infantil tem a ver com isso?** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. 122 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2012.

SEGUY, F. Racismo e desumanização no Haiti. **Educere et Educare**, v. 10, n. 20, 2015. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/12594>. Acesso em: 10 out. 2025.

SEYFERTH, G. Imigração, colonização e identidade étnica (notas sobre a emergência da etnicidade em grupos de origem europeia no sul do Brasil). **Revista de Antropologia**, v. 29, p. 57-71, 1986. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111143>. Acesso em: 10 out. 2025.

SILVA, C. **Expansão da oferta de vagas em creches no município de Balneário Camboriú/SC: a relação público-privada**. 2022. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2022.

SILVA, D. A. A. **Hierarquia nas relações étnico-raciais e a educação infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

SOARES, A. S.; FEITAL, L. M.; MELO, R. L. C. Lutas antirracistas: a voz de meninas negras na Educação Infantil. *In*: GOMES, N. L.; ARAÚJO, M. (orgs.). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2023. p. 147-168.

SOARES, C. J. F. **Análise descritiva qualitativa**. Curitiba: CRV, 2022.

SOARES, G. P. **Alfabetização e letramento de crianças haitianas no contexto escolar: desafios da prática docente**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, 2021.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. **Revista Contingentia**, v. 1, p. 1-10, nov. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/3837/2144>. Acesso em: 10 out. 2025.

TEODORO, C. Prefácio. *In*: GOMES, N. L.; ARAÚJO, M. (orgs.). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2023. p. 7-14.

TRINDADE, L. V. P. Mídias sociais e a naturalização de discursos racistas no Brasil. *In*: SILVA, T. (org.). **Comunidades, algoritmos e ativismos digitais: olhares afrodiaspóricos**. São Paulo: Literarua, 2020.

TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 222 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

TRUZZI, O.; MONSMA, K. Sociologia das migrações: entre a compreensão do passado e os desafios do presente. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 20, n. 49, p. 18-23, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/15174522-02004901>. Acesso em: 10 out. 2025.

VALENTE, A. L. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 62-77, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Z3FyqKQXCwwfQZRSxjVNDRQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2025.

VERTOVEC, S. Diáspora. *In*: CASHMORE, E. (org.). **Dicionário de relações étnico-raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000. p. 169-171.

WERNECK, J. **Racismo institucional: uma abordagem conceitual**. Brasília: Geledés; CFEMEA, 2013.

WORLD BANK GROUP. **The World Bank in Haiti**. 2025. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/country/haiti/overview>. Acesso em: 10 out. 2025.

APÊNDICE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A criança _____ foi convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Para que ele(a) possa participar, é necessário o assentimento dele(a) e a sua autorização. Por causa disso, precisamos lhe informar sobre todos os procedimentos da pesquisa. Caso você não autorize, não há problema algum. Você não precisa me explicar e não haverá nenhum tipo de punição por isso. Você tem todo o direito de não querer autorizar a participação de _____ no estudo. E, mesmo que ele verbalize que deseja participar, se você não consentir, ele(a) não participará. Caso você concorde com a participação dele(a), eu irei te informar sobre tudo que irá ser realizado na pesquisa. Depois de passar a você todas as informações e você aceitar esse convite, será necessário que você assine todas as folhas deste documento. Eu também irei assinar todas as folhas dele, assim como você. Este documento está em três vias. Uma delas é sua, outra é do menor que participará da pesquisa e a outra é minha. Esta pesquisa é intitulada *“A presença das crianças haitianas na Educação Infantil de Balneário Camboriú /SC: desvelando as expressões da branquitude nas culturas infantis*, e tem como objetivo geral *“Compreender como as crianças migrantes (haitianas e brasileiras) se sujeitam ou subvertem as expressões da branquitude, vistas como práticas de poder e representação da identidade branca, nas interações com seus pares e docentes, em um Núcleo de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Balneário Camboriú/SC*. A sua participação não irá alterar sua rotina da escola. A participação consistirá em participar de conversas, brincadeiras e atividades propostas pela pesquisadora em conjunto com a professora de sala, como por exemplo: desenhos, contação de histórias, jogos e rodas de conversas. O tempo estimado de sua participação será de aproximadamente quatro horas, a pesquisadora irá observar, conversar, brincar e participar as atividades juntamente com a professor (a) da sala. Além disso, pedimos a autorização do uso da imagem da criança para expor no interior da tese. Você não será remunerado, visto que sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntária. Caso decida desistir da pesquisa você poderá interromper o questionário e sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição. Os pesquisadores garantem e se comprometem com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18). É garantido ao responsável do menor o direito a ressarcimento em caso de despesas comprovadamente relacionadas à sua participação no estudo, bem como, ao direito a indenização em caso de danos nos termos da lei. Ao término da pesquisa, será disponibilizada ao NEI o PDF do documento que poderá ser consultado e posteriormente, será de domínio público. Nenhuma pesquisa é isenta de riscos, e, especificamente nesta pesquisa, os riscos para os participantes são mínimos, pois não será realizado nenhum teste que exponha risco a criança e a pesquisadora não ficará sem a supervisão da professora de sala. A pesquisadora procurará fazer com que a criança se sinta tranquila e a vontade para recusar participar ou responder qualquer pergunta feita pela pesquisadora. As atividades previstas nesta pesquisa não oferecem riscos diretos aos envolvidos, pois, serão apenas conversas e observações participante. No entanto, o pesquisador estará atento às possíveis reações físicas e emocionais da criança durante a pesquisa assim como se tentará estabelecer um diálogo com ele(a) e a adequação dos procedimentos de geração de dados. E a eventuais desconfortos que o tema da pesquisa gerar. Entretanto, com a finalidade de gerar dados fidedignos para que não cause qualquer dano aos voluntários e os voluntários desta pesquisa, serão adotados os seguintes procedimentos mitigatórios: - a) Proteger a privacidade e a identidade dos sujeitos

- não identificará os nomes verdadeiros dos informantes da pesquisa ; b) Estar perceptível aos sinais verbais e não verbais de mal estar por parte do participante, o pesquisador buscará ao iniciar as conversas acolher de forma assertiva e mediatizada dúvidas, sentimentos, situações que possam desfocar dos objetivos da pesquisa. e) Garantir a confidencialidade das informações apresentadas; f) Assegurar que todo o material, assim como os áudios, as conversas, as imagens e anotações no caderno de campo, será cuidadosamente armazenado, serão utilizados pseudônimos para assegurar a confidencialidade dos sujeitos. A criança pode a qualquer momento sinalizar possível desistência, integral, parcial ou momentânea. O pesquisador firma o compromisso ético de respeitar as atitudes e habilidades dos participantes, estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto durante as atividades e, também, se colocará à disposição para questionamentos sobre qualquer situação apresentada. A pesquisadora, tomará cuidado para não interferir nas atividades cotidianas institucionais. Sendo assim, como benefício desta pesquisa esperamos oportunizar às crianças vivências significativas que as façam sentirem-se protagonistas e agentes na produção de suas narrativas construídas a partir das interações com seus pares e docentes. Em relação ao mundo acadêmico, pretende-se dar visibilidade ao tema no âmbito da Educação além da produção de artigos e participação em seminários e congressos para disseminar a temática. Para a Universidade a pesquisa será oportuna tendo em vista que é a primeira pesquisa a ser realizada sobre essa temática como forma de contribuir para a ampliação da temática no campo da pesquisa e para implementação e ampliação de políticas públicas a respeito da presença das crianças migrantes na Educação Infantil interseccionado as questões raciais nas pesquisas com crianças. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do vale do Itajaí – UNIVALI, caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos do pesquisador o Comitê de Ética está disponível para atender. CEP/UNIVALI - Rua Uruguai, n. 458 Centro Itajaí. Bloco B6, sala 107, andar térreo. Horário de atendimento: Das 8:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30 Telefone: 47- 33417738. E-mail: etica@univali.br

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo com a participação de _____ no presente estudo como participante. O pesquisador me informou sobre tudo o que vai acontecer na pesquisa, o que ele(a) deverá fazer, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos na participação dele(a). O pesquisador me garantiu que ele(a) poderá sair da pesquisa a qualquer momento e que eu poderei retirar meu consentimento, sem que tenhamos que dar alguma explicação, e que esta decisão não nos trará nenhum tipo de penalidade ou interrupção de qualquer tratamento ou atendimento.

Local e data: _____

Nome: _____

Telefone para contato: _____

Nome do Pesquisador Responsável: _____

Nome do Pesquisador Responsável: Ana Cláudia Delfini

Telefone para contato: **47 99152 1934** anaclaudia.univali@gmail.com

Nome(s) do(s) pesquisador(es) assistente(s): Rosana da Silva Machado

Telefone(s) para contato: **47 98482 2656** machadorosana75@gmail.com