



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Lucilene Moraes Agostinho

“Eu queria ser branco”: branquitude nas relações étnico-raciais
em um contexto da educação infantil

Florianópolis
2024

Lucilene Moraes Agostinho

“Eu queria ser branco”: branquitude nas relações étnico-raciais
em um contexto da educação infantil

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do título de Mestra em Educação.
Orientadora: Profa. Márcia Buss-Simão, Dra.

Florianópolis

2023

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pela
Biblioteca Universitária da UFSC.
Dados inseridos pela própria autora.

Morais Agostinho, Lucilene

"Eu queria ser branco" : branquitude nas relações
étnico-raciais em um contexto da educação infantil /
Lucilene Moraes Agostinho ; orientador, Márcia Buss-Simão,
2024.

285 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Educação infantil. 3. Relações étnico-
raciais. 4. Branquitude. I. Buss-Simão, Márcia . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

Lucilene Moraes Agostinho

“EU QUERIA SER BRANCO”: BRANQUITUDE NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
EM UM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 08 de dezembro de 2023 pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Cintia Cardoso, Dra.

Prefeitura Municipal de Florianópolis – PMF/SC

Profa. Cristina Teodoro, Dra.

Instituição Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/SC

Profa. Lucimar Rosa Dias, Dra.

Universidade Federal do Paraná – UFPR/PR

Certificamos que esta é a versão **original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Educação.

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Profa. Márcia Buss-Simão, Dra.

Orientadora

Florianópolis, 2024.

Dedico esta pesquisa às crianças partícipes da investigação e às tantas outras que por mim passaram no exercício da docência. Para as quais me desafio cotidianamente a ser uma profissional melhor, visando uma educação respeitosa às suas infâncias, sobretudo acolhedora às suas diferenças.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta pesquisa só foi possível porque foi tecida por muitas mãos.

Sou grata à minha orientadora Márcia Buss-Simão por me guiar no caminho do conhecimento, por sua doação, prestatividade, profissionalismo com que apoiou minhas inquietações, principalmente por contribuir sobremaneira na minha constituição enquanto pesquisadora.

Agradeço às membras da banca, professoras: Cintia Cardoso, Cristina Teodoro e Lucimar Rosa Dias, pesquisadoras que são importantes referências na educação das relações étnico-raciais na educação infantil, pelas quais tenho profundo respeito e admiração. Sou grata por suas preciosas contribuições e provocações, tanto na banca de qualificação, de defesa, como com suas pesquisas que me serviram de inspiração.

Sou muito grata à minha família, representada na figura de minha querida mãe: mulher doce e forte, que com toda sua simplicidade e dificuldade, mas com muito amor e dignidade, fez papel de mãe e pai, educando-me, doando-se incondicionalmente e me orientando para que eu trilhasse um bom caminho. Hoje percebo quando fala com orgulho para as pessoas: “Minha filha é professora!”

Agradeço ao meu querido pai, homem simples, do campo, carpinteiro e analfabeto, que partiu para outro plano ainda na minha infância. Porém, tenho a honra de manter viva as lindas lembranças de nossas vivências.

Quero agradecer ao meu namorado, amor e companheiro de vida, Marco Aurélio, por seu apoio incondicional, seu incentivo, cuidado, carinho e proteção. Obrigada por ser fortaleza nos meus momentos de fraqueza. Por ser meu admirador, por me ensinar diariamente o exercício da resiliência. Certamente essa caminhada seria muito mais desafiadora sem a sua presença.

Sou grata ao NEIM que abriu suas portas para a realização da pesquisa: pela acolhida de toda equipe operacional e pedagógica; da diretora, da supervisora e pelo aceite e participação das professoras. Sou grata, sobretudo, às crianças que me permitiram adentrar em seus cotidianos e comigo compartilharam um pouco de seus universos infantis.

Agradeço à secretaria de educação de Florianópolis pela licença aperfeiçoamento concedida, a qual me possibilitou dedicação exclusiva para realização desta pesquisa, contribuindo para minha formação profissional na ampliação de meu conhecimento.

Gratidão à Universidade Federal de Santa Catarina e ao PPGE, às professoras/es, servidoras/es pelas trocas, diálogos, aprendizados e pela possibilidade de me desafiar e ampliar meu conhecimento pessoal e profissional, na vivência e na descoberta da pesquisa acadêmica.

Agradeço às minhas queridas amigas e colegas de caminhada acadêmica, Zélia, Renata, Marcela, Juliana, Daniela, Samara e Mariana, pelas partilhas, conversas e encontros que serviram de conforto para os momentos desafiadores e prazerosos da vida acadêmica. Além de tantas outras pessoas especiais que cruzei ao longo dessa caminhada, com as quais dialoguei e que contribuíram de alguma forma para realização desta pesquisa.

Sou grata, principalmente, pela parceria e amizade da minha querida amiga Wanessa, pessoa doce, com um coração gigante que me incentivou desde o primeiro momento em que manifestei o desejo pelo mestrado, segurando minha mão e acreditando no meu potencial, por vezes, mais do que eu mesma!

Agradeço às/aos colegas de trabalho do NEIM Fermínio Francisco Vieira, por juntas/os partilharmos das delícias e dos desafios da docência, em meio aos momentos prazerosos e instigantes do ofício da profissão. Seguimos sempre na luta em prol de nossa valorização profissional e, sobretudo, de uma educação de qualidade para nossas crianças.

Agradeço à minha amiga Gizele, irmã de coração, por sua amizade de longa data, seu apoio, sua generosidade, por nossa reciprocidade e sintonia que nos conduzem às diversas experiências no caminho do autoconhecimento em busca, a cada dia, da nossa melhor versão.

Gratidão a duas amigas especiais: Lorena e Bibiana, com as quais desenvolvo diariamente meu letramento racial crítico por meio de partilhas, diálogos, trocas e vivências sobre a cultura afro-brasileira e a educação das relações étnico-racial.

Agradeço ao querido camarada de capoeira, Mestre Jimmy Wall (em memória), por ter sido o primeiro incentivador desta pesquisa quando ainda era apenas um esboço de projeto. Por dispor de seu tempo, lendo, contribuindo com seu vasto conhecimento sobre a cultura afro-brasileira e me motivando a seguir em frente com a pesquisa, alertando-me para a importância e urgência da temática étnico-racial para a educação infantil.

Vocês foram essenciais para a realização desta pesquisa.

Portanto, quero deixar aqui registrado o meu sincero desejo de gratidão!

RESUMO

A presente pesquisa, em nível de mestrado, objetivou analisar de que modo a branquitude normativa é determinante nas/das relações étnico-raciais em um contexto da educação infantil. Partindo de tal objetivo, adotou-se a abordagem qualitativa, sendo o estudo de caso etnográfico, bem como a observação participante os caminhos metodológicos eleitos para responder ao objetivo traçado. A pesquisa de campo foi realizada durante quatro meses em um Núcleo de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis, em um grupo de crianças de 5/6 anos. Para tal, lançou-se mão de ferramentas metodológicas, tais como: registros escritos, fotográficos e filmicos. A organização dos dados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977; 2011) resultou em duas categorias de análise: i) *Branquitude nas relações entre as crianças e com as profissionais docentes*; ii) *Relações sociais: entrelaçamentos afetivos, étnico-raciais e de gênero*. Adotou-se como base para as análises referenciais teóricos amparados nos Estudos Sociais da Infância e pesquisas com crianças: Sarmiento (2008; 2015), Qvortrup (2010; 2014), Corsaro (2002; 2009), Rocha (2001; 2008), Kramer (2002; 2019), Buss-Simão (2012), Coutinho (2016), na educação das Relações Étnico-Raciais para educação infantil: Gomes (2003; 2005; 2017), Dias (2007; 2012), Oliveira (2004; 2017), Trinidad (2011), Nunes (2016; 2017) e nos estudos críticos da branquitude: Bento (2002; 2022), Cardoso (2008), Schucman (2014; 2023) e Cardoso (2018). Foi possível concluir que a instituição educativa observada tem uma história constituída no que tange à educação das relações étnico-raciais, estampada nos muros, em materialidades, documentações, assim como em algumas ações educativo-pedagógicas. Contudo, apresenta alguns avanços e ambiguidades no que se refere ao cumprimento da lei 10.639/03. Nas relações sociais estabelecidas pelas crianças foi possível observar os entrelaçamentos das relações de gênero e étnico-raciais permeadas pelos afetos. Observou-se a manutenção dos privilégios simbólicos da branquitude normativa nas relações adulto-criança e nas relações entre pares, reverberando no protagonismo de crianças brancas, na predileção por materialidades pertencentes à cultura eurocêntrica, no desejo pela branquitude expresso por algumas crianças negras, revelando de que modo a branquitude incide em suas constituições identitárias.

Palavras-chave: Educação infantil; Relações étnico-raciais; Branquitude.

ABSTRACT

This research, at master's level, aimed to analyze how normative whiteness is determining in/of ethnic-racial relations in a context of early childhood education. Starting from this objective, a qualitative approach was adopted, with the ethnographic case study, as well as participant observation being the methodological paths chosen to respond to the objective outlined. The field research was carried out for four months in an Early Childhood Education Center of the Florianópolis municipal school network, with a group of children aged 5/6. To this end, methodological tools were used, such as: written, photographic and filmic records. The organization of the data using Bardin's Content Analysis Technique (1977; 2011) resulted in two categories of analysis: i) Whiteness in the relationships between children and teaching professionals; ii) Social relations: affective, ethnic-racial and gender intertwinings. Theoretical references based on Childhood Social Studies and research with children were adopted as the basis for the analysis: Sarmiento (2008; 2015), Qvortrup (2010; 2014), Corsaro (2002; 2009), Rocha (2001; 2008), Kramer (2002; 2019), Buss-Simão (2012), Coutinho (2016), in the education of Ethnic-Racial Relations for early childhood education: Gomes (2003; 2005; 2017), Dias (2007; 2012), Oliveira (2004; 2017), Trinidad (2011), Nunes (2016; 2017) and in critical studies of whiteness: Bento (2002; 2022), Cardoso (2008), Schucman (2014; 2023) and Cardoso (2018). It was possible to conclude that the educational institution observed has a history with regard to the education of ethnic-racial relations, stamped on the walls, in materials, documentation, as well as in some educational-pedagogical actions. However, it presents some advances and ambiguities regarding compliance with law 10.639/03. In the social relationships established by the children, it was possible to observe the intertwining of gender and ethnic-racial relationships permeated by affections. We observed the maintenance of the symbolic privileges of normative whiteness in adult-child relationships and in relationships between peers, reverberating in the protagonism of white children, in the predilection for materialities belonging to Eurocentric culture, in the desire for whiteness expressed by some black children, revealing in how whiteness affects their identity constitutions.

Keywords: Early childhood education; Ethnic-racial relations; Whiteness.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada do NEIM.....	101
Figura 2 – Muros externos do NEIM.	102
Figura 3 – Hall de entrada – refeitório.....	103
Figura 4 – Biblioteca.....	103
Figura 5 – Corredor interno do NEIM.	104
Figura 6 – Parque frontal.	104
Figura 7 – Brincadeiras no “Baobá”.	105
Figura 8 – Parque (lateral direita).	105
Figura 9 – Parque (fundos) acesso ao bosque.	106
Figura 10 – Imagem do bosque e da “casa circo.	106
Figura 11 – Parque dos fundos.	107
Figura 12 – Horta.....	107
Figura 13 – Materialidades e produções das crianças: sala do G5/6.	117
Figura 14 – Rafael com o caderno.	161
Figura 15 – Capa do livro.....	168
Figura 16 – Quebra-cabeça.....	175
Figura 17 – Jogo da memória dos esportistas.....	177
Figura 18 – Brincadeira com bonecas Barbie.....	182
Figura 19 – Marina com livro.....	185
Figura 20 – Carlos e Luluca colhendo flores.....	203
Figura 21 – Desenho de Taila.....	215
Figura 22 – Brincadeiras de Luísa com a boneca preta.....	217
Figura 23 – Leandro escolhendo figura africana.....	221
Figura 24 – Brincadeiras de salão de beleza.....	225

Figura 25 – Meninos brincando de futebol.....233

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conjuntos de Palavras-chaves.....	37
Quadro 2 – Dissertações CAPES/BDTD.....	41
Quadro 3 – Teses – CAPES/BDTD.....	47
Quadro 4 – Palavras agrupadas na categoria: Docência.....	56
Quadro 5 – Palavras agrupadas na categoria: Políticas Públicas.....	57
Quadro 6 – Palavras agrupadas na categoria: Perspectiva das crianças.....	57
Quadro 7 – Quantificação/classificação das categorias.....	58
Quadro 8 – Títulos da categoria docência- práticas educativos-pedagógica, formação inicial e continuada.....	60
Quadro 9 – Títulos da categoria políticas públicas e orientações curriculares.....	74
Quadro 10 – Títulos da categoria que visaram a perspectiva das crianças.....	82
Quadro 11 – Profissionais do NEIM.....	107
Quadro 12 – Crianças atendidas por faixa-etária.....	109
Quadro 13 – Grupo 5/6.....	113
Quadro 14 – Perfil das profissionais docentes do G5/6.....	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dissertações de Mestrado por região do País.....	49
Gráfico 2 – Teses de Doutorado por região do País.....	49
Gráfico 3 – Ano de defesa das Dissertações.....	51
Gráfico 4 – Ano de defesa das Teses.....	51
Gráfico 5 – Sexo: autoras/es – Dissertações.....	53
Gráfico 6 – Sexo: autoras/es – Teses.....	53
Gráfico 7 – Sexo: orientadoras/es – Dissertações.....	53
Gráfico 8 – Sexo: orientadoras/es - Teses.....	53
Gráfico 9 – Quantidade de crianças matriculadas por Cor/Raça.....	110
Gráfico 10 – Cor/raça das crianças do G5/6.....	114

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CAPÍTULO I	25
2.1 ALGUNS TERMOS E CONCEITOS: PARA INÍCIO DE CONVERSA.....	25
2.1.1 Infância, crianças e educação infantil na produção científica sobre relações étnico-raciais	35
2.1.2 Primeiras aproximações analíticas do conjunto de dissertações e teses reunidas ...	49
2.1.3 Emergência das categorias de análise das dissertações reunidas no levantamento.....	55
2.1.4 20 anos da lei 10.639/03: o que a produção científica revela sobre as relações étnico-raciais na educação infantil	59
3 CAPÍTULO II	90
3.1 “A GENTE PESQUISA PRA SABER DAS COISAS”: DELINEANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	90
3.1.1 A educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis.....	91
3.1.2 Escolha do campo de pesquisa.....	99
3.1.3 O campo empírico e os sujeitos da pesquisa	101
3.1.4 As crianças, suas famílias e as professoras do G5/6	111
3.1.5 Uma pesquisa <i>com</i> crianças pequenas	120
3.1.6 Dos procedimentos eleitos	124
3.1.7 As primeiras aproximações com o campo	127
3.1.8 Emergência das categorias de análise	156
4 CAPÍTULO III	159
4.1 BRANQUITUDE NAS RELAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS E COM AS PROFISSIONAIS DOCENTES	159
4.1.1 “ <i>Ser branco é mais legal</i> ”: o anseio pela brancura em manifestações das crianças	160
4.1.2 “ <i>Tu não acha esse feio?</i> ”: Significações sociais construídas sobre o cabelo.....	166
4.1.3 Das materialidades: um olhar sobre as vantagens simbólicas das crianças brancas	174
4.1.4 “ <i>Ela é uma querida, faz tudo que a gente pede!</i> ”: branquitude nas relações educativo-pedagógicas	188
4.2 RELAÇÕES SOCIAIS: ENTRELAÇAMENTO AFETIVOS, ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO	198
4.2.1 “ <i>Oi meu amigo, dá aqui um abraço</i> ”: dos afetos construídos e partilhados	200
4.1.2 “ <i>Estamos brincando de sala de controle e é coisa de menino</i> ”: tramas relacionais de gênero e étnico-raciais permeadas pelos afetos.....	224
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	242
REFERÊNCIAS	254
APÊNDICES	269

1 INTRODUÇÃO

Rememorar nossas lembranças pessoais e profissionais é um ato muito grandioso, pois nos sensibiliza a voltar o olhar para nossa trajetória de vida e refletir sobre toda subjetividade que evolui as relações e experiências que nos constituíram como sujeitos.

Refletir sobre os caminhos que percorremos, nos espaços, tempos, as experiências vivenciadas com as diversas pessoas com as quais nos relacionamos, nas trocas, ao afetarmos e nos deixarmos afetar, leva-nos a revisitar o passado para compreendermos a nossa existência. As relações estabelecidas ao longo do percurso vivido resultaram em aprendizados, ensinamentos, vínculos construídos e saberes compartilhados, decorrência das escolhas e caminhos que trilhamos e abnegações deixadas no trajeto. Logo, nossas escolhas e renúncias revelam quem somos.

O universo infantil sempre me encantou! E ao decidir sobre minha vida profissional, tinha muito nítido o desejo de atuar na educação das e com crianças pequenas. Pois, as minhas lembranças da primeira infância sempre me foram muito presentes na memória. Frequentei uma instituição educativa pertencente à rede municipal de Florianópolis, hoje denominada Núcleo de Educação Infantil Anjo da Guarda, localizada na comunidade do morro da Penitenciária¹. Ao longo dessa trajetória, recordo-me de, ao chegar em casa, pegar as bonecas, fazer uma grande roda e brincar de “ser professora”, reproduzindo as vivências desse espaço educativo. Desde a educação infantil, toda minha trajetória educacional se deu na rede pública de ensino. Nesses espaços, me socializei, troquei experiências, aprendi, compreendi os valores sociais e culturais, me humanizei... Tenho profunda admiração e respeito pelos profissionais que por mim passaram e deixaram seus ensinamentos. Em razão dos motivos mencionados, certa da minha escolha profissional, ingressei no segundo semestre de 2005 no curso de Pedagogia na universidade do estado de Santa Catarina (UDESC).

As leituras, discussões e reflexões decorrentes das disciplinas me instigavam a aprender cada vez mais e aprimorar meu conhecimento sobre o papel da/o profissional de educação e sua função social. Ficava fascinada pelas múltiplas possibilidades que a graduação me possibilitava, principalmente na ampliação da minha visão de mundo.

Iniciei um estágio remunerado como auxiliar de sala no centro de educação infantil Flor do Campus, localizado na Universidade Federal de Santa Catarina e, posteriormente, como

¹ Morro da Penitenciária é uma comunidade de pessoas advindas, em sua maioria, do interior catarinense. Situada no Morro do Maciço, no Bairro Trindade na cidade de Florianópolis. O nome se dá por localizar-se nas proximidades da penitenciária da cidade.

professora. As primeiras impressões foram de entusiasmo por, enfim, poder aliar teoria e prática, em um espaço educativo na interação com as crianças.

Em 2010 trabalhei em uma escola particular que atendia crianças da educação infantil e do ensino fundamental. Observei que, nesta instituição, o foco do trabalho pedagógico pautava-se na produção de atividades mecânicas e pouco significativas para as crianças. Tal experiência, embora curta, me possibilitou a construção do senso crítico para tomada de escolhas sobre em quais concepções teóricas e práticas embasar-me no exercício da minha docência e responsabilidade sócio-política, pois, conforme Freire (1989, p. 16), “[...] a educação não é, nunca foi e não será neutra, a educação é sempre um ato político”.

Entre os anos de 2011 e 2014 atuei como professora de educação infantil na Associação Pedagógica Praia do Riso (APPR), situada no município de Florianópolis. Neste período, retomei a prática da capoeira, mesmo quando criança e hoje uma mulher branca, a arte da cultura africana e afro-brasileira sempre me instigaram desde a infância. Minha primeira experiência com a prática capoeira foi quando criança, tive a oportunidade de experimentar as aulas, em um espaço educativo chamado Casa da Criança, frequentado no contra turno da escola, por volta dos meus oito anos de idade. Recordo-me de que era a única menina a optar pela oficina de capoeira em meio aos meninos. Relembro o quanto a prática me auxiliava no enfrentamento da timidez, por possibilitar-me outras formas de me expressar por meio do corpo. Mas, por algum motivo particular da instituição, as aulas duraram pouco tempo. Assim, o desejo de continuar praticando a capoeira me acompanhou por algum tempo. E quando, por vezes, passava perto de alguma manifestação de roda, as cantigas e os toques dos instrumentos me remetiam às lembranças da infância.

Tive a oportunidade de retomar os treinos de capoeira, depois de adulta. Após alguns anos de prática e treinos frequentes, conquistei o cordel de instrutora, o que me possibilitou ministrar aulas de capoeira para as crianças na Associação Pedagógica Praia do Riso (APPR) no contra turno, onde atuava como professora de educação infantil.

Na atuação docente, juntamente com as colegas que comigo compunham o grupo de atuação, desenvolvemos um projeto semestral com as crianças sobre a cultura africana e afro-brasileira, objetivando sanar algumas de suas curiosidades sobre a origem da capoeira e a contribuição dos povos africanos para cultura brasileira. Embora ainda desconhecesse a obrigatoriedade da Lei 10.639/03², que já determinava a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica. Tal desconhecimento pela temática se

² Apresentaremos maiores informações sobre a Lei 10.639/03 no capítulo I.

deu por não ter sido contemplado e discutido durante a minha formação docente, tampouco em formação continuada, nos espaços educativos onde atuei.

Foi gratificante contemplar e representar as crianças em suas diversidades étnico-raciais, ampliando suas visões de mundo acerca da diversidade humana e da história da cultura africana e afro-brasileira. Embora se tratasse de uma iniciativa, compreendo que a temática racial não deve ser explorada somente em um projeto com tempo delimitado, ou em datas específicas. Mas, estar presente, efetivamente, durante o ano letivo, no cotidiano das instituições educativas, nas práticas educativo-pedagógicas, nas relações estabelecidas e nos debates diários, pois:

Ao tratarmos da diversidade, não estamos definindo-a como um tema de projeto a ser trabalhado num determinado momento do ano letivo. Estamos sim, percebendo-a como princípio presente na constituição das relações sociais, e que necessita ser observado, pensado e considerado em todos os planejamentos, de modo sistemático e fundamentado (Florianópolis, 2012, p. 65).

Em 2015 fui convocada a assumir a vaga de um concurso realizado na prefeitura municipal de Florianópolis, ingressando na rede pública de ensino como professora efetiva de educação infantil, com 40 horas semanais de atuação. A possibilidade de uma carreira pública me motivava, embora a realidade da educação pública me oferecesse novos e diferentes desafios dos vivenciados. Os primeiros anos foram de muitas descobertas e experiências significativas. Tive a certeza de que foi também, no contexto da educação pública, que me constitui professora e, é neste espaço, principalmente, onde exerço profissionalmente minha função social. Nessa direção, venho construindo minha identidade docente, cotidianamente, refletindo e me questionando sobre meu compromisso pedagógico acerca da diversidade étnico-racial que compõem os nossos contextos coletivos de educação.

Os cursos de formação continuada e de aperfeiçoamento ofertados pela secretaria de educação no município de Florianópolis foram de extrema importância para aprimorar meu conhecimento, conduzir às reflexões, repensar e ressignificar minha prática cotidiana, sobretudo acerca da educação para as relações étnico-raciais - ERER. Na trajetória da rede pública municipal, realizamos algumas experiências de contato com a cultura africana no coletivo das instituições como: rodas de capoeira, experiências corporais e brincadeiras que remetiam aos seus movimentos, bem como cantigas e exploração de instrumentos musicais de origem afro-brasileira.

Diante dos desafios atrelados à alteridade dos sujeitos presentes no contexto da educação infantil, sobretudo nas instituições em que atuamos, percebo a necessidade de aprimorar minha formação docente, pesquisar, buscar subsídios, estudos e embasamentos

teóricos que possam reverberar na minha prática pedagógica. Assim como a necessidade de realizar pesquisas que possam contribuir no campo do conhecimento científico com debates, diálogos, partilhas, experiências e reflexões, a fim de somar para o não silenciamento das diferenças que compõem as relações raciais em nossas práticas pedagógicas.

Em um país miscigenado como o nosso, a diversidade étnico-racial está presente em nossos contextos de educação infantil, sobretudo nas redes públicas de educação. E nós, professoras/es, tanto negras quanto não negras³, somos o elo de mediação entre as crianças e o conhecimento. Conhecimento esse que deve ser construído nas relações educativo-pedagógicas de forma democrática, permeado pela escuta e participação ativa das crianças. Para que elas elaborem e construam uma autoimagem positiva de si diante das diferenças, nas relações sociais e culturais independentemente de sua etnia/raça, gênero, ou classe social.

Portanto, além da prática educativo-pedagógica nos contextos da educação infantil, minha experiência com a prática da capoeira me sensibilizou no sentido de direcionar o olhar para a temática das relações étnico-raciais no exercício da docência.

Na intenção de apresentar meu *lugar de enunciação* - aproveitando a definição utilizada por Santiago (2019) e Spivak, (2010), em diálogo com a temática da branquitude⁴, foco central dessa pesquisa -, reflito que, enquanto mulher branca, reconheço meu lugar de privilégio historicamente instituído em nossa sociedade. Durante a infância, embora tímida, recebia, constantemente, afagos das professoras, colo, afeto e elogios, tais como: “boneca”, “Xuxinha”, “princesa”. Ou seja, era uma criança, constantemente, “paparicada” (Oliveira, 2004)⁵ no contexto educativo.

Admito que tal aceitação me ocorria com maior facilidade, por ser uma criança branca de olhos e cabelos claros. Ademais, me vi, constantemente, representada, na mídia, nas histórias de literatura infantil contadas pelas professoras e nas diversas materialidades por elas selecionadas. Portanto, em relação às/os colegas negras/os, acredito que, tais vantagens simbólicas me possibilitavam transitar com maior facilidade nas variadas brincadeiras, bem como interagir de forma confiante nas diversas relações por nós estabelecidas. Porém, embora

³ A denominação “negras/os e não negras/os” tem sido utilizada por autoras/es como: Lucimar Rosa Dias (2012), Nilma Lino Gomes (2012), e Petronilha Beatriz G. Silva (2018), sendo que essa expressão possibilita a visibilidade da negritude e não somente da branquitude.

⁴ Entende-se como branquitude o lugar de privilégios materiais e simbólicos ocupados pelo grupo racial de pessoas brancas produzido pela exclusão do outro, neste caso, do não-branco.

⁵ Dissertação de mestrado da pesquisadora Fabiana Oliveira (2004) que ressignifica o conceito de paparicação do historiador Philippe Ariès, ao observar em sua pesquisa etnográfica com bebês a forma exacerbada e, por vezes, constrangedora, com que as crianças brancas eram acolhidas e tratadas pelas professoras do grupo observado, diferentemente das crianças negras. A referida pesquisa está presente no levantamento da produção científica, capítulo I.)

tais atitudes tenha contribuído para a constituição da minha identidade, compreendo o quanto elas possam ter causado prejuízos emocionais em colegas não brancas/os com as/os quais nos relacionamos ao longo da minha trajetória educativa, por conta da ausência da mesma atenção e afetos ofertados a mim e às crianças brancas com as quais interagimos.

A pesquisa tem me possibilitado a reflexividade em reconhecer o meu lugar de enunciação, de uma mulher branca, que, embora tenha nascido e crescido em um contexto periférico (Morro da Penitenciária), filha única de mãe possuidora de baixa escolaridade (auxiliar de cozinha) e de pai carpinteiro e analfabeto (que veio a falecer durante minha infância), ambos advindos do interior catarinense, reconheço o quanto o marcador social classe atravessou minha subjetividade enquanto sujeita. Porém, diferentemente de meus colegas e das demais pessoas negras com as quais convivi e convivo ao longo da minha trajetória de vida, nunca sofri na pele as dores que o racismo provoca. Por pertencermos a uma sociedade racista que mantém as vantagens estruturais proporcionadas ao grupo pertencente à nós, pessoas brancas, entendidas culturalmente como superiores e universais.

Quando se trata de privilégio branco, a autora Joyce Lopes (2013) aponta para uma confusão não só teórica, mas política, existente nessa abordagem relacional entre classe e raça:

O branco da periferia é agregado de valores simbólicos relacionados a negritude, mas seus privilégios são notórios quando comparado ao preto que seja da periferia ou não. A branquitude não é irrestrita ou incondicional, é perpassada por outras categorias que a estrutura, ora de privilégios, ora de subordinação, contudo, seus méritos raciais são resguardados (Lopes, 2013, p. 144).

Tal exemplo contribui para elucidar o quanto nós, pessoas brancas, devemos reconhecer nossas vantagens sociais, materiais e simbólicas, ao admitirmos que, assim como os nossos antepassados, somos também responsáveis pelas desigualdades raciais presentes em nossa sociedade, ao usufruir das vantagens negadas à população negra brasileira. Uma vez que, para que haja pessoas em posição de privilégios, existem àquelas que estão socialmente em desvantagens, ou seja, essa constatação se dá de forma relacional. Assim como defende Bento (2002) ao afirmar que, ao contrário do que se pensa, o racismo não é um problema de negros e sim um problema relacional.

Portanto, enquanto mulher branca privilegiada, e hoje, professora/pesquisadora da educação básica, reconheço o quanto meus atributos físicos pertencentes à supremacia branca, me proporcionaram vantagens materiais e simbólicas durante minha trajetória pessoal e profissional com relação às/os colegas negras/os da comunidade, dentre outras pessoas negras com as quais convivi e convivo ao longo da minha existência. Por este motivo, partindo do

lugar de professora que hoje ocupo, assumo o meu compromisso político e social na discussão para a construção de uma educação antirracista, em uma perspectiva contra hegemônica, que rompa com as relações de poder e manutenção de privilégios nos contextos educativos, para que haja equidade na garantia dos direitos de todas as crianças.

Para melhor compreensão acerca das vantagens, historicamente, herdadas pelas pessoas brancas em nossa sociedade, busco dialogar com Cida Bento (2022), que convida a refletir sobre o privilégio branco:

[...] entendido como um estado passivo, uma estrutura de facilidades que os brancos têm, queiram eles ou não. Ou seja, a herança está presente na vida de todos os brancos, sejam eles pobres ou antirracistas. Há um lugar simbólico e concreto de privilégio construído socialmente para o grupo branco. Por sua vez, o conceito de prerrogativa branca diz respeito a uma posição ativa, na qual brancos buscam, exercitam e aproveitam a dominação racial e os privilégios da branquitude (Bento, 2022, p. 64).

Deste modo, para além da relevância pessoal aqui apresentada, tal pesquisa se faz necessária a fim de refletirmos sobre os privilégios simbólicos e materiais de um branquitude que, impostos pelo colonialismo, passou a pertencer a uma hierarquia socialmente construída e pautada na ideia de supremacia racial. Nas palavras de Luiz Rufino (2021, p. 11), colonização se trata de “[...] uma grande engenharia de destruição de existências e corpos e de produção de um mundo monológico, adoecido pela ganância, escasso de beleza e poesia”.

A branquitude é, portanto, o reflexo dessa “[...] destruição de existências e corpos” (*Ibidem*) dos sujeitos não-brancos. Para Lia Schucman, (2014) trata-se de

[...] uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade (Schucman, 2014, p. 84).

Por compreender o âmbito educativo como um contexto da sociedade, a presente pesquisa busca problematizar de que modo a branquitude normativa é determinante nas/das relações étnico-raciais em um contexto da educação infantil. O que dá mais consistência à investigação é o fato de esta estar articulada com a relevância social embasada em leis e documentos oficiais que defendem o direito de todas as crianças de serem representadas em suas diferenças, nas relações sociais e raciais presentes no ambiente educativo, recebendo uma educação ética, pautada na equidade, que rompa com relações de poder e com a manutenção de privilégios de um grupo étnico-racial em detrimento de outros.

Neste íterim, faço minhas as palavras de Rufino (2021, p. 12) quando alega que o papel primordial da educação deve ser o de “[...] erguer existências, mobilizá-las, uma encantaria

implicada em contrariar toda e qualquer lógica de dominação. A educação como dimensão política, ética e estética e de prática do saber comprometida com a diversidade das existências e das experiências sociais é, em suma, um radical descolonizador”.

Deste modo, com a intenção de contribuir para superar os resquícios da dominação colonial ainda presente na educação atual brasileira e a fim de contemplar a diversidade étnico-racial na educação básica, foi decretada a Lei 10.639/03, que estabelece em seu artigo 26-A a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Sancionada em 2003, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a referida Lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN (9394/96)⁶ como forma de garantir a diversidade e a democratização dos saberes nos contextos educativos.

Porém, é importante salientar que nenhuma lei surge aleatoriamente. As políticas de promoção da igualdade racial foram construídas e implementadas no Brasil, principalmente, pela forte atuação de movimentos sociais como o Movimento Negro, às custas de muita luta, desafios e resistências. O Movimento Negro [...] é um importante ator político que constrói, sistematiza, articula saberes emancipatórios produzidos pela população negra ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira” (Gomes, 2017, p. 24).

O compromisso de todas/os para com a temática ganha mais vigor quando no ano de 2009 o Ministério da Educação e Cultura – MEC elaborou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, com a finalidade de orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educativas na implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, apresentando como objetivo central:

[...] colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária (Brasil, 2009, p. 27).

Ademais, o referido Plano apresenta a importante contribuição da educação infantil e sua função social nesses espaços de interações e relações educativo-pedagógicas ao favorecer o desenvolvimento humano e contribuir para que possamos romper com a discriminação e preconceito racial.

⁶ No ano de 2008 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) foi novamente alterada pela Lei 11.645 que instituiu a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura dos povos indígenas no currículo da educação básica.

O papel da educação infantil é significativo para o desenvolvimento humano, a formação da personalidade, a construção da inteligência e a aprendizagem. Os espaços coletivos educacionais, nos primeiros anos de vida, são espaços privilegiados para promover a eliminação de qualquer forma de preconceito, racismo e discriminação, fazendo com que as crianças, desde muito pequenas, compreendam e se envolvam conscientemente em ações que conheçam, reconheçam e valorizem a importância dos diferentes grupos etnicorraciais para a história e a cultura brasileira (Brasil, 2009, p. 48).

O papel social das instituições educativas é de grande relevância, visto que é na primeira infância, sobretudo nos espaços coletivos de educação, que as crianças constroem suas identidades pessoais e sociais e atribuem sentidos e significados a valores sobre a vida. Sendo a educação infantil um espaço rico para ampliação e diversificação desses conhecimentos, como indicam as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais:

É com o outro, pelos gestos, pelas palavras, pelos toques e olhares que a criança construirá sua identidade e será capaz de rerepresentar o mundo, atribuindo significado a tudo que o cerca, seus conceitos e valores sobre a vida, o belo, o bom, o mal, o feio, entre outras coisas, começam a se constituir nesse período (Brasil, 2006, p. 31).

As referidas orientações apresentam a importância das relações sociais nesse processo de constituição das identidades sociais e pessoais, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil – DCNEI (Brasil, 2009) que definem as interações, junto com a brincadeira, como eixos centrais na organização educativa.

Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a discussão sobre a temática racial iniciou no ano de 1994 com a lei municipal 4.446/94, instituindo a inclusão do conteúdo de história africana e afro-brasileira nos currículos das instituições educativas municipais; estando também presente em outras orientações e documentos legais como o “Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis” (2015) e a “Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais” (2016).

Entre as indicações desses documentos está a necessidade de contemplar a diversidade étnico-racial, amparada nos artigos 7º e 8º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil - DCNEI (2009) ao orientar que a proposta pedagógica das instituições deve exercer com o compromisso sociopolítico e pedagógico, possibilitando às crianças diversas formas de sociabilidade, comprometida com a ludicidade, com a democracia, a sustentabilidade do planeta e o rompimento com as variadas formas de dominação, dentre elas a dominação da supremacia branca. Ademais, o documento preconiza que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deva garantir à criança o acesso a processos de apropriação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como “[...] o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-

brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação”. Além de “[...] reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças” (Brasil, 2009, p. 3). Orientações que são de suma importância para corroborar com as ações educativo-pedagógicas das/os profissionais de educação, de forma a favorecer o sentimento de pertencimento racial no processo de construção das identidades pessoais e sociais das crianças negras e não negras.

Tendo em vista a grande conquista do Movimento Negro e diante da obrigatoriedade da Lei 10.639/03, que completou vinte anos de sua vigência no ano de 2023, torna-se relevante compreender como se dão as ações educativo-pedagógicas na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no que tange às relações étnico-raciais. Importante também apreender os desafios e as possibilidades encontradas para fazer com que o tema esteja efetivamente presente como uma intencionalidade pedagógica enunciada no cotidiano das instituições de Educação Infantil, visto que, “[...] a educação infantil não pode esquivar-se do dever de preparar o indivíduo para a existência das diferenças étnicas, já que ela, inevitavelmente, permeará a sua relação com os cidadãos” (Cavalleiro, 2000, p. 26).

Diante do exposto, no exercício da docência como professora de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, interessa-me compreender quais as vantagens sociais e simbólicas atribuídas à branquitude normativa⁷ nas relações étnico-raciais no contexto da educação infantil. Ou seja, existem privilégios atribuídos às crianças brancas nas relações estabelecidas no contexto educativo em detrimento das crianças não brancas? Como se dão esses privilégios?

Partindo desta contextualização, delimitamos o **problema** desta pesquisa: de que modo, a branquitude normativa é determinante nas/das relações étnico-raciais em um contexto da educação infantil? A fim de responder ao problema da pesquisa, elaboramos o **objetivo geral** que consiste em analisar, de que modo, a branquitude normativa é determinante nas/das relações étnico-raciais em um contexto da educação infantil.

Com o intuito de atender ao objetivo exposto, buscamos traçar os seguintes **objetivos específicos**:

i) evidenciar como a branquitude normativa interfere nas significações sociais e culturais elaboradas pelas crianças de diferentes pertencimentos étnico-raciais e pelas profissionais

⁷ Para Thais Regina de Carvalho (2013) “[...] a branquitude normativa pode ser interpretada como a propagação do ideal de que ser branco é o padrão, correto e normal, tornando as outras raças e culturas exóticas” (Carvalho, 2013, p. 44).

docentes; ii) identificar se a organização dos espaços, tempos e materialidades contemplam a diversidade étnico-racial ou se há um predomínio da branquitude normativa em suas composições; iii) examinar as interações entre as crianças negras e brancas e seus modos de viver a infância no que tange à diversidade étnico-racial no cotidiano da instituição; iv) verificar se a Lei 10.639/03 e o combate ao racismo estão contemplados no Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada.

Com o intuito de responder a tais objetivos, realizaremos uma pesquisa qualitativa, em um grupo de crianças com faixa etária de 4 a 6 anos, pertencentes a um Núcleo de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Traçamos como caminho metodológico a utilização de recursos como: i) análise de documentos legais nacionais e municipais (publicados a partir da lei 10.639/03) e Projeto Político Pedagógico da unidade pesquisada; ii) observação participante do cotidiano educativo do grupo escolhido (priorizando as relações entre as crianças e com as/os profissionais docentes).

Para a apresentação da pesquisa organizamos a escrita em capítulos, além desta introdução. No primeiro Capítulo, abordaremos *Alguns termos e conceitos: para início de conversa*, que estarão presentes ao longo desta pesquisa. Faremos uma apresentação intitulada: *Infância, crianças e educação infantil na produção científica sobre relações étnico-raciais*, em que detalharemos o levantamento da produção referente à educação das relações étnico-raciais. Diante desse resultado, apresentaremos as *Primeiras aproximações analíticas do conjunto de dissertações e teses reunidas* e a *Emersão das categorias de análise das dissertações reunidas no levantamento*. Ao final do Capítulo, trataremos dos *20 anos da lei 10.639/03: o que a produção científica revela sobre as relações étnico-raciais na educação infantil*.

No segundo Capítulo, delinearemos os procedimentos metodológicos intitulados: *“A gente pesquisa pra saber das coisas”*: *delineando os caminhos metodológicos* e a contextualização *A educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis*. Apresentaremos a *Escolha do campo de pesquisa e os sujeitos*, em que faremos uma contextualização da unidade educativa pesquisada e apresentaremos os sujeitos participantes da pesquisa. Na sequência, debateremos sobre pesquisas na área da Educação Infantil na seção intitulada: *Uma pesquisa com crianças pequenas*. Detalharemos aspectos *Dos procedimentos eleitos* e *As primeiras aproximações com o campo*, abordando a entrada da pesquisadora em campo e suas aproximações preliminares com os sujeitos da pesquisa: crianças e professoras.

E, por fim, apresentaremos a *Emersão das categorias de análise*, que resultaram em duas categorias de análise.

No Capítulo 3, detalharemos a primeira categoria de análise: *Branquitude nas relações entre as crianças e com as profissionais docentes*, que abordará a relação das crianças com seus pares e professoras permeadas pelas marcas da branquitude normativa. Esta categoria se desdobrou em quatro categorias específicas, quais sejam: i) “*Ser branco é mais legal*”: *o anseio pela brancura em manifestações das crianças*; ii) “*Tu não acha esse feio?*”: *significações sociais construídas sobre o cabelo*; iii) *Das materialidades: um olhar sobre as vantagens simbólicas das crianças brancas e*; iv) “*Ela é uma querida, faz tudo que a gente pede!*”: *branquitude nas relações educativo-pedagógicas*. Na segunda categoria, intitulada: *Relações sociais: entrelaçamento afetivos, étnico-raciais e de gênero*, abordaremos, com maior ênfase, as relações sociais estabelecidas entre as crianças. Essa categoria se desdobrou em duas categorias específicas, são elas: i) “*Oi meu amigo, dá aqui um abraço*”: *dos afetos construídos e partilhados e*; ii) “*Estamos brincando de sala de controle e é coisa de menino*”: *tramas relacionais de gênero e étnico-raciais permeadas pelos afetos*. E, por fim, apresentamos as Considerações Finais.

2 CAPÍTULO I

2.1 ALGUNS TERMOS E CONCEITOS: PARA INÍCIO DE CONVERSA

Neste capítulo, iniciamos apresentando, brevemente, os temas que atravessam o problema de pesquisa: educação infantil, infância, relações étnico-racial, identidade, raça, racismo, etnia e branquitude. São conceitos que acionaremos e com os quais pretendemos dialogar ao longo da pesquisa.

As pesquisas sobre crianças e infância do âmbito dos *Estudos Sociais da Infância* revelam que atualmente as crianças são reconhecidas como atores sociais e sujeitos de direitos e não mais compreendidas como sujeitos em transição para a vida adulta. Partindo da denominação sujeito de direitos, é importante lembrar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) assegura que toda criança tem o direito “[...] a proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência” (Brasil, 1990, p. 12).

Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garante o direito da criança à igualdade de condições para a permanência na instituição educativa, bem como o direito de ser respeitada pelas/os professoras/es de ter sua identidade e seus valores preservados e ser posta a salvo de qualquer forma de discriminação, negligência ou tratamento vexatório (Brasil, 2012). Sendo assim, é dever do Estado garantir os direitos básicos das crianças, além de igualdade de condições e permanência no espaço coletivo de educação, bem como é dever das/os profissionais docentes que com elas atuam, garanti-las uma educação respeitosa e democrática.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil DCNEI (2009, p. 2), no seu artigo 7º (incisos I e V), a proposta pedagógica das instituições educativas deve cumprir plenamente com sua função sociopolítica e pedagógica “[...] oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais”. O documento também aponta para a necessidade de propostas e ações educativo-pedagógicas que visam construir coletivamente “[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa”.

Tomando como base esse documento mandatário, a Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, no atendimento às crianças de zero a cinco anos, defende a brincadeira enquanto eixo norteador do processo de construção do conhecimento, além do educar e cuidar como ações indissociáveis. A educação é compreendida como uma prática social que se dá nas relações que os sujeitos estabelecem entre si. Para o cumprimento de sua função sociopolítica, a proposta das instituições coletivas de educação infantil deve assegurar às crianças o direito a um atendimento acolhedor, educativo, lúdico e seguro para a apropriação das linguagens e dos saberes que permeiam as relações sociais e étnico-raciais, compreendendo a criança como protagonista do processo de construção do conhecimento. Assim, visando cumprir com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), as propostas curriculares das instituições, bem como as práticas educativo-pedagógicas de seus profissionais devem objetivar a formação de sujeitos críticos assegurando-lhes o exercício de sua cidadania, rompendo com as relações de dominação.

O reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos também exige que se volte o olhar para uma concepção de infância que se aproxime desta compreensão. Assim sendo, nos embasamos em uma concepção de infância, como categoria geracional permanente na estrutura social, como indica Qvortrup (2010), sendo as crianças os sujeitos dessa categoria social. Ao considerar a infância como uma categoria geracional, permanente na estrutura social, não desconsideramos que ela é, também, marcada pelos aspectos da heterogeneidade, ou seja, como alerta Sarmiento (2015), é marcada pelos contextos de pertencimentos destas crianças, sejam estes de classe, étnico-racial, de gênero, de credo, geográfico, etc. Cabe este alerta, visto que estudos que buscam demarcar a história da constituição da ideia de infância, muitas vezes, parte de uma:

[...] visão de uma criança universal, que percorre as mesmas etapas de desenvolvimento e que cresce e se assume como sujeito independentemente do contexto social e cultural em que nasce; a referência ao contexto cultural europeu e norte-americano como espaço balizador dessa pretensa universalidade da criança; a postulação da ideia de que a infância não tem identidade autônoma, mas é a idade “natural” das crianças enquanto seres em transição para a idade adulta, sendo, deste modo, as crianças consideradas como seres em transição (“becoming”) e não seres sociais autônomas e completos (Sarmiento, 2015, p. 32).

Assim como a história da infância universalizou a criança baseada na referência cultural europeia e norte-americana, observamos que, por vezes, em determinadas ações educativo-pedagógicas, a seleção das materialidades para a mediação e interação com as crianças, no cotidiano da Educação Infantil também cumprem esse papel, quando legitimam um determinado grupo étnico-racial em detrimento de outros. Quando privilegia determinadas

características físicas de personagens da literatura infantil, em uma visão eurocêntrica, como, na maioria das vezes, observamos na mídia e nos espaços educativos. Podemos exemplificar a exploração da literatura infantil em geral, cujas personagens são compostas por princesas dos contos de fadas, estereotipadas, com características europeias, supervalorizadas como padrão de beleza (pele branca, cabelos loiros e lisos e olhos claros). Tais ações, por vezes, privilegiam somente a construção da identidade das crianças brancas em detrimento das não brancas.

Em alguns contextos coletivos de educação, nos deparamos com crianças negras que, em sua maioria, não se reconhecem, sejam nas relações estabelecidas nesse contexto, nas imagens, nas materialidades, nas brincadeiras ou nos repertórios elaborados pelas/os professoras/es. Portanto, não se sentem representadas nas relações sociais e étnico-raciais cotidianas diante dos adultos e de seus pares. Desta forma, como elas podem construir uma identidade social e pessoal e gostar de si mesmas, se carregam em seus corpos características desconsideradas socialmente?

Consideramos fundamental que as crianças brancas conheçam e aprendam a respeitar as diferenças, bem como que crianças negras tenham possibilidades de construir uma identidade social e pessoal que inclua a identificação e o pertencimento étnico-racial e suas composições, nos contextos de educação coletiva. Compreendemos como identificação e pertencimento étnico-racial como “[...] o conjunto de saberes que as crianças negras elaboram para saber de si e podem ser compreendidos como posicionamentos tecidos na relação com seu corpo e com as matrizes culturais de seu grupo étnico-racial para se identificarem racialmente” (Pires, 2020, p. 18).

A fim de aprofundar a discussão acerca da construção identitária das crianças, Nilma Lino Gomes (2005) convoca a refletir sobre o conceito de identidade, afirmando que ela não é inata, uma vez que, se refere:

[...] a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares e referências civilizatórias que marcam a condição humana (Gomes, 2005, p. 41).

Portanto, segundo a autora, a identidade não está ligada apenas à cultura propriamente dita, mas ela envolve também “[...] os níveis sócio-político e histórico em cada sociedade” (Gomes, 2005, p. 41). Silva (2014, p. 11) contribui com essa questão afirmando que a identidade é relacional, pois é marcada pela diferença que, por sua vez, é estabelecida por uma “[...] marcação simbólica e social” relativamente a outras identidades. Porém, o autor afirma

que, embora a identidade seja marcada pela diferença, parece que algumas diferenças “são vistas como mais importante que outras”, pois revelam anseios de diversos grupos sociais e suas relações de poder:

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder (Silva, 2014, p. 81).

Para Bento e Dias (2012, p. 9): “A identidade tem mil faces, mas há duas características que contribuem de forma decisiva para sua formação: a relação que estabelecemos com nosso corpo e a relação que estabelecemos com o grupo ao qual pertencemos”. Desta maneira, as autoras afirmam que nossa formação identitária está diretamente ligada à relação com nosso corpo e com nosso pertencimento de grupo. Uma vez que: “O trabalho com o corpo, o movimento e a brincadeira merecem atenção especial, porque é no corpo que o racismo ganha concretude e visibilidade na Educação Infantil” (Bento; Dias, 2012, p.31).

É, portanto, na relação com o nosso corpo e com o corpo do outro, no toque ou na ausência dele, no afeto oferecido ou negado, no que é falado ou calado, nas expressões corporais e simbólicas, que construímos nossa identidade social e pessoal, pois a “[...] maneira como sentimos e percebemos nosso corpo se dá nas relações e nos modos como se referem a ele e o nomeiam, nos modos como cuidam de nosso corpo, da higiene, dos cabelos, do vestuário” (Buss-Simão, 2019, p. 71); de modo que é na exclusão, no silenciamento ou na invisibilidade acerca da diferença existente no contexto coletivo de educação que o racismo e a discriminação se fazem presentes.

Para exemplificar, citamos a brincadeira de salão de beleza, muito recorrente em nossos contextos educativos, quando os penteados são realizados ou priorizados nos cabelos das crianças brancas. Ou ainda, inconscientemente, apenas essas recebem elogios e fortes informações de valorização de seu fenótipo, por parte dos adultos. Em contrapartida, nesse contexto, as crianças negras são, por vezes, emocionalmente expostas, ou simplesmente, invisibilizadas nessas, dentre outras situações desagradáveis.

O silenciamento das questões étnico-raciais no contexto educativo, por parte dos adultos e conseqüentemente, das crianças, conduz a uma falácia de que não existe racismo nesses espaços. Porém, situações como as exemplificadas anteriormente reverberam na forma como as crianças se relacionam e indicam que as diferenças estéticas como “[...] cor da pele, tipo de cabelo, forma e estatura do corpo”, dentre outras características pessoais, “[...] permeiam suas

relações e contribuem para separação, aproximação, aceitação, proibição entre as ações efetivadas por meninas e meninos do grupo” (Buss-Simão, 2021, p.1564).

Portanto, o lugar do corpo é central nas relações educativas, pois é elemento de ação social e expressividade entre os sujeitos. É constituído e constituidor da ação docente, pois afeta e é afetado pelas particularidades das relações nos processos educativos com bebês e crianças (Coutinho; Schmitt, 2021, p. 1493).

É por meio do corpo que a criança brinca, se relaciona com seus pares, inventa e experimenta o mundo à sua volta. Para Rufino (2021), a criança enquanto ser de tenra idade, ainda desprovida das ações adultocêntricas, utiliza da brincadeira como expressão da liberdade e ato de descolonização:

Por que brincar? A brincadeira invoca um reposicionamento do ser via corpo, memória, afeto, comunidade, partilha e inacabamento do si. Brincar não é apenas algo reduzido a uma determinada experiência, mas uma libertação da regulação submetida a esses aspectos que compõem o seu ato. Para um mundo que investe na dominação e alteração das formas de se usar o corpo, invocar a memória, sentir o afeto, viver a comunidade e tecer a partilha, a brincadeira como expressão da liberdade do ser é um ato de descolonização (Rufino, 2021, p. 70).

Acolher as diversas crianças no contexto educativo com seus corpos brincantes e presença no mundo, faz parte do fazer docente caracterizado pela ação de cuidar e educar de forma respeitosa, considerando sua cultura e corporeidade. São valores e responsabilidades que devem ser internalizadas na formação das/os profissionais docentes e praticadas diariamente em suas ações educativo-pedagógicas, sobretudo, no enfrentamento perante atitudes preconceituosas.

O acolhimento da criança implica o respeito à sua cultura, corporeidade, estética e presença no mundo [...]. Nessa perspectiva, a dimensão do cuidar e educar deve ser ampliada e incorporada nos processos de formação dos profissionais para os cuidados embasados em valores éticos, nos quais atitudes racistas e preconceituosas não podem ser admitidas (Brasil, 2006, p. 39).

Precisamos ter a consciência de que planejar e selecionar materialidades⁸ que privilegiam apenas uma determinada cultura ou grupo étnico-racial, sem uma análise crítica da prática educativo-pedagógica e de sua função social, contribui direta e indiretamente para evidenciar esta cultura como superior, ou legítima, disseminando a desigualdade e o preconceito em um espaço onde a igualdade e os direitos à cidadania deveriam ser ensinados, praticados e

⁸ Entende-se por materialidades os artefatos e objetos pedagógicos utilizados como auxílio no exercício da docência. No capítulo 3 aprofundaremos o conceito de materialidade quando se refere as especificidades da área da educação infantil e materialidades pertencentes à cultura afro-brasileira. Para tal, nos basearemos nas pesquisadoras Broering (2014) e Schiessl (2023).

exercidos por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo de forma ética e democrática. Assim como nos alertam Bento e Dias (2012) quando afirmam que:

Se as crianças negras receberem mensagens positivas dos adultos e de seus pares acerca de seus atributos físicos e demais potencialidades, aprenderão a se sentir bem consigo. De outro lado, se as crianças brancas aprendem que seus atributos físicos e culturais não são os melhores nem os únicos a ser valorizados, os dois grupos aprenderão a considerar as diferenças como parte da convivência saudável (Bento; Dias, 2012, p. 29).

As relações educativo-pedagógicas das/os professoras/es, assim como a construção dos saberes das crianças, se constituem nessas relações entre os sujeitos no processo educativo permeado pelas partilhas, vivências, experiências, permeadas pelo respeito e reciprocidade. Deste modo, a forma como “[...] essa relação é estabelecida pela professora contribui para a construção da visão que as crianças têm de seu corpo. As maneiras como as crianças, desde bebês, sentem e vivem seus corpos, se dá na relação com o outro” (Buss-Simão, 2019, p. 70). O que demarca o compromisso social dessas/es profissionais com as relações que se constroem no cotidiano do contexto educativo, composta pela subjetividade desses sujeitos. Assim sendo, faz parte de sua função reavaliar suas práticas e ações educativo-pedagógicas, buscando conhecimento acerca da educação das relações étnico-raciais, promovendo debates com seus pares, cumprindo com seu compromisso ético na construção do conhecimento acerca da diversidade, da valorização e do respeito às diferenças. Cujas funções sociais devem caminhar de mãos dadas com o comprometimento político, pautado na ética e no respeito à especificidade de cada sujeito envolvido no processo educativo.

Sendo assim, é papel da educação e das/os profissionais envolvidas/os no processo de construção dos saberes, sobretudo na educação infantil, acolher as crianças, respeitando suas identidades étnico-raciais, além das dimensões do educar e cuidar. Refletir, enquanto professoras/es, sobre esse acolhimento, sobretudo, às crianças negras, uma vez que, “[...] identificar-se positivamente como criança negra pode ser mais assertivo quando as relações com outras crianças e adultos respeitam as diferenças raciais” (Pires, 2020, p.106).

Para entender como se dão as relações étnico-raciais, faz-se necessário compreender, *a priori*, quais as categorias que classificam as pessoas quanto sua cor/raça. Sendo assim, a fim de classificar a população brasileira quanto ao pertencimento étnico-racial, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, estipula cinco categorias, são elas: branco, preto, pardo, indígena e amarelo. Com o objetivo de realizar tal identificação, o método utilizado pelo instituto consiste na coleta de dados sobre a cor, na qual, o/a brasileiro/a realiza sua

autoidentificação, determinando a qual grupo pertence⁹. Para melhor compreensão das nomenclaturas utilizadas pelo IBGE, discutiremos os termos: raça, racismo e etnia e branquitude em diálogo com algumas/alguns pesquisadoras/res que abordam tais conceitos.

No que concerne à raça, segundo Kabengele Munanga (2004), estudos realizados sobre a espécie humana levam a compreensão de que raça “[...] não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito alias cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas”. Ou seja, em termos biológicos e científicos as raças não existem. Posto isto, raça é “[...] um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação” (Munanga, 2004, p. 6¹⁰). Gomes (2005, 2005, p. 49, grifo da autora) corrobora com Munanga ao defender que “[...] as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico”. Sendo assim, as raças não significam um dado da natureza.

Embora os autores supracitados defendam que raça não condiz a uma realidade biológica, o Movimento Negro busca ressignificar tal conceito, atribuindo-lhe uma conotação politizada e emancipatória, objetivando combater o racismo no país, por meio de reivindicações por políticas públicas como forma de superar as desigualdades raciais.

Ao ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também, na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo, e não como empecilho para construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos (Gomes, 2017, p. 21).

O Movimento Negro interpreta positivamente raça como construção social, rompe com visões distorcidas sobre o negro e questiona o mito da democracia racial na ressignificação de seu conceito.

Por razões ideológicas, Munanga (2004) conceitua o racismo, geralmente abordado a partir da raça, dentro da intensa variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Deste modo, com base nesta relação:

[...] o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características

⁹ O resultado da pesquisa do IBGE que apresenta o pertencimento racial da população brasileira está apresentado no capítulo 2 na contextualização de Florianópolis.

¹⁰ As páginas aqui levam em conta o documento em PDF visto que não temos as páginas originais.

físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (Munanga, 2004, p. 7).

Para Gomes (2005), o racismo é tanto comportamental quanto um conjunto de concepções pré-concebidas baseadas na falsa ideia na existência de grupos humanos que se acreditam superiores a outros grupos. Ou seja, racismo é:

[...] por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (Gomes, 2005, p. 52).

Segundo o advogado e filósofo Sílvio Luiz de Almeida (2020), o racismo no Brasil é estrutural e institucional. Estrutural pois decorre “[...] da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (Almeida, 2020, p. 50). Para o autor, na sociedade brasileira, o racismo também é institucional, pois trata-se do “[...] resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (Almeida, 2020, p. 37-38).

Já quanto ao conceito de etnia, para Munanga (2004, p. 12), trata-se de “[...] um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território”. Para Gomes (2005, p. 50), etnia é um termo “[...] usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade”.

O campo de estudos da branquitude iniciou nos Estados Unidos da América (final do século XIX, início do século XX), por intelectuais negros que questionavam as estruturas da hegemonia branca, delimitados por três ondas. Sendo que a primeira foi influenciada e reconhecida através da obra do sociólogo Du Bois. Na segunda onda, estudiosos/as negros e negras estadunidenses desafiaram-se a dar visibilidade à supremacia branca e ao racismo institucional. Na terceira onda, a presença de negros e negras em espaço antes ocupados por pessoas brancas, surge como uma espécie de “ameaça” à supremacia branca, o que resultou em reações e “medo de perder privilégios nos brancos da classe média”, resultando na “vitimização” da branquitude (Bento, 2022).

No Brasil, o sociólogo Alberto Guerreiro Ramos foi o primeiro intelectual a problematizar os privilégios da branquitude na sociedade brasileira (embora não utilizasse o termo branquitude propriamente dito). Tais privilégios foram denominados pelo sociólogo como “patologia social do branco”, alertando em seus estudos para uma contradição existente em nossas relações raciais entre as ideias e os fatos. Uma vez que, “[...] no plano ideológico, é dominante ainda a brancura como critério de estética social” (Ramos 1995, p. 2016). Além de criticar os demasiados estudos e análises rigorosas de intelectuais que colocam o negro como tema de estudos, cunhando a expressão “negro tema”. Segundo ele, negro tema “[...] é uma coisa examinada, olhada, vista, ora como ser mumificado, ora como ser curioso, ou de qualquer modo como um risco, um traço de realidade nacional que chama a atenção” (Ramos, 1995, p. 215).

A psicóloga Cida Bento, mediante sua tese de doutorado, evidenciou “o Pacto Narcísico da Branquitude” como um acordo simbólico e silenciado entre pessoas brancas acerca da manutenção dos seus privilégios. Para a autora “[...] o pacto da branquitude, em sua essência, diz respeito a um conjunto de práticas culturais que são não nomeadas e não marcadas, ou seja, há silêncio e ocultação em torno dessas práticas culturais” (Bento, 2022, p. 62).

Tânia Muller e Lourenço Cardoso (2017, p. 28) elucidam a discussão ao afirmarem branquitude como:

[...] um construto ideológico, no qual o branco se vê e classifica os não brancos a partir do seu ponto de vista. Ela implica vantagens materiais e simbólicas aos brancos em detrimentos dos não brancos. Tais vantagens são frutos de uma desigual distribuição de poder (político, econômico e social) e de bens materiais e simbólicos. Ela apresenta-se como norma, ao mesmo tempo em que, como identidade neutra, tendo a prerrogativa de fazer-se presente na consciência de seu portador, quando é conveniente, isto é, quando o que está em jogo é a perda de vantagens e privilégios (Muller; Cardoso, 2017, p. 28).

Como a pesquisa problematiza o modo pelo qual a branquitude normativa é determinante nas/das relações étnico-raciais em um contexto da educação infantil, faz-se necessário compreender o conceito de norma, para enfim elucidamos o termo “branquitude normativa”. Tomaz da Silva (2007) nos convoca a refletir sobre os processos sutis pelos quais o poder se manifesta nas esferas da identidade e da diferença por meio da normalização:

Fixar uma determinada identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas

possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. [...] Numa sociedade em que impere a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial (Silva, 2007, p. 83).

Por conseguinte, Aldia Andrade (2021, p. 13), em orientação¹¹ recebida por Lucimar Dias (2020), nos convida a refletir sobre a branquitude compreendida socialmente como norma, composta pelo grupo racial de sujeitos brancos que são beneficiados, historicamente, por vantagens simbólicas e materiais. Deste modo, a branquitude normativa é compreendida como:

[...] uma orientação que organiza a vida de todos nós, pois apresenta o branco como única referência de humanidade positiva nos mais distintos processos de organização da vida. Nas imagens de ser humano e de cultura, nos modos como interagimos e no reconhecimento sobre quem produz conhecimento, ou seja, de certo é o outro lado do racismo estrutural, que não tem sido discutido, pois ordena, organiza, o nosso modo de pensar e agir sem com isso apresentar as vantagens, os que ser branco tem na medida em que é privilegiado recebendo benefícios simbólicos e materiais (Andrade, 2021, p. 13).

Isto posto, cabe-nos identificar os mecanismos ideológicos presentes em nossos contextos educativos que privilegiam um determinado grupo racial em detrimento de outros. Neste caso, as crianças brancas, em prejuízo das crianças não-brancas. Para que possamos desnaturalizar e desconstruir as vantagens materiais e simbólicas atribuídas sempre ao mesmo segmento social, ou seja, à branquitude normativa.

Como o foco da pesquisa consiste na problematização da branquitude no contexto educativo, faz-se necessário compreendermos o termo vantagem e/ou privilégio racial, que consiste nas “[...] práticas racistas do grupo racial dominante, longe de serem meras sobrevivências do passado, estão relacionadas aos benefícios materiais e simbólicos que os brancos obtêm da desqualificação competitiva do grupo negro” (González; Hasenbalg, 1982, p. 89).

Já o conceito de branqueamento apresentado por Iray Carone (2014, p. 14) se trata de “[...] uma pressão cultural exercida pela hegemonia branca, sobretudo após a Abolição da Escravatura, para que o negro negasse a si mesmo, no seu corpo e na sua mente, como uma espécie de condição para se ‘integrar’ (ser aceito e ter mobilidade social) na nova ordem social”.

Por este motivo, faz-se necessários a compreensão dos termos aqui apresentados: criança, infância, relações étnico-raciais, identidade, raça, racismo, etnia, branquitude normativa, vantagem racial e branqueamento, para que esses embasamentos teóricos subsidiem

¹¹ A informação foi enviada à pesquisadora por sua coorientadora Lucimar R. Dias em formato de áudio, via aplicativo *WhatsApp*.

nossas ações educativo-pedagógicas em sintonia com os princípios de uma educação antirracista. Os termos aqui mencionados serão acionados e adensados ao longo do capítulo metodológico e das análises.

2.1.1 Infância, crianças e educação infantil na produção científica sobre relações étnico-raciais

Nos últimos anos, é crescente no Brasil o número de pesquisas realizadas na área da educação, por meio da expansão de programas de pós-graduação. Os diversos eventos tais quais cursos, seminários e encontros têm favorecido a apresentação de pesquisas realizadas em nível de mestrados e doutorados. Logo, propagam-se, atualmente, inúmeros estudos e publicações de teses, dissertações e artigos científicos voltados para diferentes áreas da educação.

O levantamento da produção científica tem como objetivo contribuir para a delimitação do problema da pesquisa em andamento, bem como contribuir para a justificativa de sua relevância. Sendo assim, o resultado do levantamento aqui realizado contribuiu de maneira significativa para a redefinição do problema da presente pesquisa que inicialmente tinha como centralidade compreender como as/os professoras/res contemplam a diversidade étnico-racial nos seus planejamentos e nas suas ações educativo-pedagógicas. A partir dos dados das pesquisas já realizadas, que o levantamento permitiu conhecer mais profundamente, consideramos necessário redesenhar o objetivo da pesquisa que passou a ser analisar, de que modo a branquitude normativa é determinante nas/das relações étnico-raciais em um contexto da educação infantil.

Deste modo, o levantamento contribuiu para que pudéssemos conhecer e analisar as produções realizadas que versam sobre a temática e quais as possíveis lacunas ainda existentes na área para uma melhor delimitação de nosso objeto de pesquisa. Embora o levantamento aqui apresentado não se trate de um levantamento bibliográfico, pois este consistiria no conjunto de toda bibliografia registrada sobre um determinado tema, consideramos pertinente a conceituação apresentada por Galvão (2010) justificando a relevância do levantamento bibliográfico pelo fato de:

[...] potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo, para se ir além. É munir-se com condições cognitivas melhores, a fim de: evitar a duplicação de pesquisas, ou quando for de interesse, reaproveitar e replicar pesquisas em diferentes escalas e contextos; observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram lacunas na literatura trazendo real contribuição para

a área de conhecimento; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadoras de pesquisa; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência (Galvão, 2010, p. 1).

Sendo assim, consideramos que o balanço aqui realizado consiste em um levantamento da produção científica, por abarcar apenas pesquisas de teses e dissertações. Desta forma, considera-se que elaborar um levantamento da produção científica em bancos de teses e dissertações contribuiu para inventariar os temas mais pesquisados, os conhecimentos já elaborados, suas contribuições, além de desvendar o hiato existente nessa produção.

Nessa seara, Romanowski e Ens (2006, p. 43) defendem que realizar um levantamento sobre um determinado tema que se pretende pesquisar consiste em compreender que tal tarefa é “[...] um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento”. Desse modo, este levantamento tem por característica ser descritivo e analítico, uma vez que, para realizar tal tarefa, faz-se necessário seguir alguns procedimentos tais como: definição das palavras-chave, localização dos bancos de pesquisa das teses e dissertações, estabelecimento de critérios para a seleção do material, levantamento das teses e dissertações catalogadas, coleta do material de pesquisa, leitura, síntese das produções e sistematização das sínteses, análise e elaboração das conclusões preliminares. Isso porque, segundo as autoras, não se trata de uma mera identificação da produção, mas, descrevê-la, “[...] analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas.” (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Definido o objetivo da pesquisa, elegemos as plataformas de busca, sendo a primeira base de dados o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e, a segunda, a Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD), desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT). Tendo em vista que a presente pesquisa objetiva compreender como a presença da branquitude normativa é determinante nas/das relações étnico-raciais em um contexto da educação infantil, delimitamos o recorte temporal para a realização do levantamento das produções científicas das teses e dissertações publicadas, do ano de 2003 até a atualidade, ou seja, até o ano de 2021.

A justificativa para a delimitação do marco temporal inicial foi o ano de publicação da Lei 10.639/03, que definiu a obrigatoriedade do ensino da cultura/história africana e afro-brasileira na Educação Básica. Nosso objetivo com a delimitação do recorte temporal foi tomar conhecimento das pesquisas realizadas ao longo do processo de vigência da Lei até os tempos

atuais, bem como compreender suas contribuições bem como os desafios no que diz respeito ao favorecimento da diversidade étnico-racial nas relações estabelecidas no contexto educativo.

Estabelecida as bases de dados e o recorte temporal para o levantamento da produção científica, consideramos o objetivo da pesquisa para definição das palavras-chave. Assim, realizamos combinações de palavras pertencentes à temática das relações étnico-raciais agrupadas com palavras correlatas à área da educação infantil. Foram utilizados treze conjuntos de palavras-chaves, sendo cada conjunto composto por quatro combinações de palavras, quais sejam: educação infantil, infância, creche e pré-escola, com o objetivo de delimitar as pesquisas para essa área específica da educação. Para acessar os resultados de pesquisas voltados à educação das relações étnico-raciais, relacionados à área da educação infantil, buscou-se utilizar o operador “AND” como forma de agregar os termos, utilizando aspas nas palavras compostas, a fim de restringir as buscas. Na medida em que estudos e leituras acerca da temática étnico-racial eram realizados, novas palavras foram incorporadas à lista de palavras-chave. Por este motivo, diante das constantes atualizações, tal listagem resultou em um total de 52 combinações de palavras-chaves, conforme podemos observar no Quadro 1.

Quadro 1 - Conjuntos de Palavras-chaves.

Conjunto 1:	CAPES		IBICT	
Palavras-chave	Resultados	Selecionados	Resultados	Selecionados
1- “educação infantil” AND “relações étnico-raciais”	65	5	18	15
2- infância AND “relações étnico-raciais”	54	19	5	4
3- creche AND “relações étnico-raciais”	7	6	8	2
4- “pré-escola” AND “relações étnico-raciais”	4	4	4	0
Conjunto 2:	CAPES		IBICT	
Palavras-chave	Resultados	Selecionados	Resultados	Selecionados
5-“educação infantil” AND “crianças negras”	20	14	28	19
6- infância AND “crianças negras”	48	18	46	17
7- creche AND “crianças negras”	8	4	9	6
8- “pré-escola” AND “crianças negras”	6	4	3	1
Conjunto 3:	CAPES		IBICT	
Palavras-chave	Resultados	Selecionados	Resultados	Selecionados
9- “educação infantil” AND “pertencimento racial”	3	3	1	1
10 – infância AND “pertencimento racial”	6	3	4	2
11 - creche AND “pertencimento racial”	0	0	0	0
12- “pré-escola” AND “pertencimento racial”	2	1	0	0
Conjunto 4:	CAPES		IBICT	
Palavras-chave	Resultados	Selecionados	Resultados	Selecionados
13-“educação infantil” AND “identidade racial”	3	3	8	6
14- infância AND “identidade racial”	10	5	17	7
15- creche AND “identidade racial”	1	1	0	0
16 – “pré-escola” AND “identidade racial”	1	1	0	0
Conjunto 5:	CAPES		IBICT	
Palavras-chave	Resultados	Selecionados	Resultados	Selecionados

17-“educação infantil” AND “educação antirracista”	5	5	4	2
18- infância AND “educação antirracista”	10	3	4	2
19- creche AND “educação antirracista”	1	1	1	1
20- “pré-escola” AND “educação antirracista”	0	0	0	0
Conjunto 6:	CAPES		IBICT	
Palavras-chave	Resultados	Selecionados	Resultados	Selecionados
21- “educação infantil” AND “preconceito racial”	10	5	6	3
22- infância AND “preconceito racial”	16	4	13	3
23- creche AND “preconceito racial”	0	0	0	0
24- “pré-escola” AND “preconceito racial”	2	1	0	0
Conjunto 7:	CAPES		IBICT	
Palavras-chave	Resultados	Selecionados	Resultados	Selecionados
25- “educação Infantil” AND “lei 10.639/03”	3	1	10	4
26- infância AND “lei 10.639/03”	16	4	12	3
27- creche AND “lei 10.639/03”	4	2	2	2
28- pré-escola AND “lei 10.639/03”	0	0	0	0
Conjunto 8:	CAPES		IBICT	
Palavras-chave	Resultados	Selecionados	Resultados	Selecionados
29- “educação infantil” AND representatividade	36	4	17	2
30- Infância AND representatividade	42	2	26	1
31 - creche AND representatividade	9	1	5	0
32- “pré-escola” AND representatividade	6	1	6	0
Conjunto 9:	CAPES		IBICT	
Palavras-chave	Resultados	Selecionados	Resultados	Selecionados
33- “educação infantil” AND “relações raciais”	28	22	33	28
34- infância AND “relações raciais”	57	12	38	18
35- creche AND “relações raciais”	6	5	5	4
36- “pré-escola” AND “relações raciais”	2	0	2	2
Conjunto 10:	CAPES		IBICT	
Palavras-chave	Resultados	Selecionados	Resultados	Selecionados
37- “educação infantil” AND “identificação étnico-racial”	4	4	3	3
38- Infância AND “identificação étnico-racial”	4	3	2	2
39- creche AND “identificação étnico-racial”	0	0	0	0
40- “pré-escola” AND “identificação étnico racial”	0	0	1	1
Conjunto 11:	CAPES		IBICT	
Palavras-chave	Resultados	Selecionados	Resultados	Selecionados
41- “educação infantil” AND racismo	49	31	42	20
42- infância AND racismo	105	13	70	15
43- creche AND racismo	9	6	11	4
44- “pré-escola” AND racismo	3	0	3	0
Conjunto 12:	CAPES		IBICT	
Palavras-chave	Resultados	Selecionados	Resultados	Selecionados
45 - “educação infantil” AND branquitude	3	3	4	2
46 - Infância AND branquitude	2	2	6	3
47- creche AND branquitude	1	1	2	2
48- “pré-escola” AND branquitude	0	0	0	0
Conjunto 13:	CAPES		IBICT	
Palavras-chave	Resultados	Selecionados	Resultados	Selecionados
49 - “educação infantil” AND branquidade	2	0	3	2
50 - infância AND branquidade	3	0	2	1
51- creche AND branquidade	0	0	0	0
52 - “pré-escola” AND branquidade	6	0	0	0

Fonte: a autora (2022).

Iniciamos o levantamento no mês de outubro de 2021 no Portal de Periódicos da CAPES, cujo banco oferece duas formas de busca: a simples e avançada. Realizamos a busca simples, a qual nos apresentou centenas e até milhares de resultados a depender das palavras associadas à educação, a exemplo: “educação-infantil” AND “relações étnico-raciais”, apresentando cerca de 2.430 resultados, infância AND “relações étnico-raciais” totalizando 1.860 resultados, creche AND “relações étnico-raciais” com 240 resultados e “pré-escola” AND “relações étnico-raciais”, apresentando 150 resultados, em média. Embora utilizássemos as palavras-chaves mencionadas para delimitar a área da educação infantil, dentre os resultados surgiram pesquisas do ensino fundamental bem como de outras áreas do conhecimento como Psicologia, Letras, Direito e Saúde coletiva. Deste modo, optamos por utilizar a busca avançada, selecionando apenas a área da educação como categoria. Com tal estratégia, observamos que os resultados reduziram consideravelmente.

Iniciamos as buscas no portal BDTD na mesma data, utilizando as mesmas combinações de palavras-chaves e os mesmos critérios estabelecidos na plataforma anterior com marco temporal de 2003 até o ano de 2021¹² na área da educação. Neste período, como o ano não havia findado, voltamos a realizar essas ações no início de 2022 para capturar as pesquisas defendidas em 2021 que ainda não haviam sido publicadas. Contudo, mesmo no formato de busca simples, observamos que o referido banco apresentou resultados mais precisos a partir das combinações de palavras. Por este motivo, não houve a necessidade de utilizar o filtro ou a busca avançada que o portal oferecia. Cabe destacar que houve uma leitura criteriosa nos resultados em ambas as bases de dados para que a seleção contemplasse de forma fiel os critérios estabelecidos.

Na medida em que obtínhamos os resultados, buscamos ler os títulos, quando estes não nos apresentavam elementos para nos certificar que se tratava da área da educação infantil e das relações étnico-raciais, líamos os resumos e as palavras-chaves das pesquisas. Àqueles resultados que atendiam nossos objetivos eram copiados em uma tabela de Word, juntamente com suas informações mais relevantes: título, autores, ano de defesa, banco de dados, link de acesso à produção e universidade onde a pesquisa foi realizada. Em outra tabela, registramos a quantidade das buscas com as combinações de palavras-chaves realizadas bem como os resultados obtidos.

¹² Ressaltamos que, embora façamos nesta investigação uma reflexão acerca da referida Lei que acaba de completar seus 20 anos de sanção e implementação em 09/01/2023, por conta dos processos que demandam a pesquisa de mestrado, foi possível realizar o levantamento da produção científica até o ano de 2021. Visto que, em 2023 a presente pesquisa está prevista para ser defendida e concluída, não havendo possibilidade para realizar as devidas atualizações.

Em 2022, repetimos as buscas com as mesmas combinações de palavras-chaves para acessar as pesquisas defendidas ao longo do ano de 2021 que não haviam sido publicadas no início do levantamento. Como dito, ao longo do processo do levantamento da produção científica, na medida em que realizávamos leituras, diálogos e participação das disciplinas ofertadas, tais ações nos aproximavam da temática das relações étnico-raciais nos apresentando novas perspectivas. Assim, novas combinações de palavras-chave foram agregadas à lista de combinações, num movimento constante de atualização, resultando nos 13 conjuntos de combinações expostos no Quadro 1. Ao final do processo do levantamento da produção científica, a palavra “branquitude” esteve muito presente nas leituras, discussões e reflexões realizadas. Por este motivo, incluímos as palavras branquitude e branquidade no levantamento. Da mesma forma, consideramos pertinente incluir a reflexão sobre branquitude na pesquisa, pois permite colocar atenção na relação de poder constituída entre as crianças brancas e a manutenção de seus privilégios materiais e simbólicos, em detrimento das crianças negras, no contexto educativo. Para tal, buscamos em Schucman (2023) elucidar branquitude como:

[...] produto e resultado de nossa história de dominação colonial, e somente com uma sociedade que desmonte suas hierarquias, e na qual absolutamente todas as vidas humanas tenham exatamente o mesmo valor, a brancura da pele poderá se tornar apenas uma característica da diversidade de fenótipos humanos e não um lugar de poder (Schucman, 2023, p. 186).

Como podemos observar no Quadro 1, além da palavra-chave “relações étnico-raciais”, as palavras “relações raciais”, “crianças negras”, racismo e representatividade foram as que mais apresentaram resultados ao serem combinadas com as palavras “educação infantil” e infância. Porém, a palavra representatividade apareceu de forma mais genérica em diversos contextos, como na educação especial, por exemplo, não estando diretamente ligada à educação das relações étnico-raciais. Por este motivo, frente aos resultados obtidos, poucas pesquisas foram selecionadas com essas combinações de palavras. Embora tivéssemos o cuidado de agregar o maior número de palavras que apresentasse correlação com a temática das relações étnico-raciais, objetivando abranger o máximo de resultados possíveis dentro dos critérios estipulados, algumas palavras-chave, como “pertencimento racial”, “educação antirracista”, “preconceito racial” e “identificação étnico-racial” combinadas, principalmente, com as palavras creche e “pré-escola”, apresentaram pouco ou nenhum resultado, como podemos observar no Quadro 1.

Os resultados obtidos das combinações das palavras branquitude e branquidade relacionadas com as palavras-chave pertencentes à área da educação infantil revelaram uma

escassez de pesquisas que tratam sobre tal abordagem. Conforme Cintia Cardoso (2018), ao discorrer sobre a existência de dois aspectos reveladores, resultantes da sua investigação: o primeiro revela certa insuficiência de produções científicas que versam sobre a branquitude no contexto da educação infantil e o segundo evidencia que a grande maioria das pesquisas convergem para o foco na criança negra de forma isolada. Segundo a autora, “[...] embora a branquitude não se apresente de modo explícito como foco dos trabalhos é possível apontar que pesquisadores e pesquisadoras a capturam utilizando como sujeito analítico a criança negra” (Cardoso, 2018, p. 50). Por este motivo, a autora alerta para a necessidade da discussão de forma relacional entre os sujeitos: crianças brancas e negras na educação das nas relações étnico-raciais ao afirmar que “[...] se existe desvantagem racial é preciso olhar para aqueles que são privilegiados” (Cardoso, 2018, p. 30).

Ao findar as buscas pelas combinações listadas, realizamos a tarefa de cruzar os resultados, eliminando os registros repetidos, bem como alguns que apresentavam ano de defesa anterior a 2003. Tais buscas resultaram em um total de 66 dissertações e 20 teses. Separamos em dois quadros de *Word* as pesquisas de dissertações e teses, agrupando-as em ordem crescente a partir do ano de defesa, conforme apresentado nos Quadros 2 e 3 a seguir:

Quadro 2 - Dissertações CAPES/BDTD.

DISSERTAÇÕES				
Banco	Título	Autor/a Orientador/a	Universidade Àrea	Ano
BDTD	Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?	Fabiana de Oliveira / Anete Abramowicz	UFSCar Educação	2004
CAPES	Identidade negra e brincadeira de faz-de-conta: entremeios	Aretusa Santos/ Léa Stalschmidt Pinto da Silva	UFJF Educação	2005
CAPES BDTD	Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas?	Marcelle Arruda Cabral Costa / Maria de Fatima V. da Costa	UFC Educação	2007
CAPES BDTD	O acesso das crianças negras à educação infantil: um estudo de caso em Florianópolis.	Cristiane Irinéa Silva/ Eloisa Acires Candal Rocha	UFSC Educação	2007
CAPES	Educação infantil pré-escolar: um espaço/tempo para práticas anti-racistas.	Leandra Jacinto Pereira Rocha / Maria Elena Viana Souza	UNIRIO Educação	2008
CAPES	Educação da Primeira Infância Negra em Salvador: um olhar sobre as políticas educacionais.	Marta Alencar dos Santos/ José Albertino C. Lordelo	UFBA Educação	2008

BDTD	Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP	Marisa Adriane Dulcini Demarzo/ Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	UFSCar Educação	2009
CAPES BDTD	Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André.	Camila Fernanda Saraiva / Maria Machado Malta Campos	PUC/SP Educação	2009
CAPES BDTD	Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora.	Carolina de Paula Teles / Rosângela Gavioli Prieto	USP Educação	2010
CAPES BDTD	Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil.	Ellen de Lima Souza / Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	UFSCar Educação	2012
CAPES	A formação de atitudes racistas em uma unidade de educação infantil em Belo Horizonte: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam.	Sandra Maria de Oliveira / Magali dos Reis	PUC Minas Educação	2012
CAPES	Relações étnico-raciais nas práticas educativas da educação infantil: ouvindo crianças e adultos.	Lucineide N. Soares / Santuza Amorim da Silva	UEMG Educação	2013
CAPES BDTD	Relações étnico-raciais: orientações, leis e práticas nas instituições de educação infantil.	Simone Vanzueta/ João Josué da Silva Filho	UFSC Educação	2013
CAPES BDTD	Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero.	Eduarda S. Gaudio / Eloisa Acires Candal Rocha	UFSC Educação	2013
CAPES BDTD	Preconceito racial em foco: uma análise das relações estabelecidas entre crianças negras e não negras na educação infantil.	Jussara Nascimento dos Santos / Carlos Antonio Giovinazzo Junior.	PUC/SP Educação	2013
CAPES	A criança negra: representações sociais de professores de educação infantil.	Regiane de Assunção Costa / Tania Regina L. dos Santos	UEPA Educação	2013
CAPES BDTD	Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC	Thais Regina de Carvalho/ Paulo Vinicius Baptista da Silva	UFPR Educação	2013
CAPES BDTD	A construção da identidade racial de crianças negras na educação infantil.	Daniele Cristina Rosa / Joe de Assis Garcia	UTP Educação	2014
CAPES BDTD	"O meu cabelo é assim ... igualzinho o da bruxa, todo armado." hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil.	Flávio Santiago / Ana Lucia Goulart de Faria	UNICAMP Educação	2014
CAPES	"Tia, existe flor preta?": educar para as relações étnico-raciais.	Erika Jennifer Honorio Pereira / Vera Maria Ramos de Vasconcellos	UERJ Educação	2015
CAPES	Formação docente: compreendendo a abordagem da diversidade e da diferença na infância como ações de cuidar e educar.	Claudia Elizabete dos Santos / José Eustaquio de Brito	UEMG Educação	2015
CAPES BDTD	Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes do brincar na Educação Infantil.	Alessandra Guerra da Silva / Luiz Goncalves Junior	UFSCar Educação	2015

CAPES	Educação infantil: retrato de uma rede municipal de ensino	Afonso Canella Henriques/ Anete Abramowicz	UFSCar Educação	2015
CAPES	A efetivação da lei 11.645/2008 na Escola Municipal de educação infantil Cantinho do Céu em Boa Vista – RR.	Milena Silva de Souza / Maristela B. de Matos	UERR Educação	2016
CAPES BDTD	“Solta o cabelo!”: etnografia sobre o cabelo crespo como marcador de identidade étnico-racial entre crianças negras da Educação Infantil.	Aline de Oliveira Braga / Maria Alice Rezende Goncalves	UERJ Educação	2016
CAPES BDTD	"Loira você fica muito mais bonita": relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos	Ana Carolina B. de A. Farias/ Marcia Aparecida Gobbi	USP Educação	2016
CAPES BDTD	A educação das relações étnico-raciais na educação infantil: entre normativas e projetos políticos pedagógicos.	Priscila Cristina Freitas / Joana Celia dos Passos	UFSC Educação	2016
CAPES BDTD	A identidade racial a partir de um grupo de crianças da educação infantil na rede municipal do Recife.	Marília Silva Mendes/ Pompeia de Villachan e Lyra	UFRPE Educação	2016
CAPES BDTD	Tessituras da literatura afro-brasileira na sala de aula: o saber fazer das professoras da educação infantil.	Maria Emanuela Oliveira Cruz / Patrícia Cristina de Aragão	UEPB Educação	2016
CAPES	Currículo e construção da identidade de crianças negras na educação infantil	Liliam Teresa Martins Freitas/ Iolanda de Oliveira	UFF Educação	2016
CAPES	Datas comemorativas e o currículo da educação infantil: reflexões sobre pedagogias decolonizadoras e relações étnico- raciais	Cecilia de Campos Saitu/ Luiz Fernandes de Oliveira	UFRRJ Educação	2017
CAPES BDTD	Diversidade étnico-racial na educação infantil: entre concepções e práticas	Mariana Morato de Miranda/ Marcio M. Aguiar	UFGD Educação	2017
CAPES BDTD	Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ estudo das relações étnico-raciais na escola de educação infantil da UFRJ.	Paulina de Almeida Martins Miceli / Lígia Maria M. L. Leão de Aquino	UERJ Educação	2017
CAPES	Relações étnico-raciais na creche: desafios e perspectivas das pesquisas em educação São Carlos 2017.	Edlaine Fernanda Aragon de Souza / Tatiane Cosentino Rodrigues	UFSCar Educação	2017
BDTD	Infância e relações étnico-raciais: experiências com crianças da educação infantil de uma escola pública do município de Juiz de Fora, MG.	Aline de Assis Augusto / Julvan Moreira de Oliveira	UFJF Educação	2017
CAPES	Caminhos percorridos por professores para implementação da lei 10.639/2003 na educação infantil: prática pedagógica em interface com a política pública municipal.	Joana Elisa C. Oscar / Rosana Rodrigues Reringer	UFRJ Educação	2018
CAPES	Ausências presentes: uma perspectiva sobre racismo institucional na educação infantil	Adriana Rosa de Souza/ Sonia Beatriz dos Santos	UERJ Educação	2018
CAPES BDTD	A educação das relações étnico-raciais na creche: trançando as mechas da legislação federal, formação e prática das professoras.	Elizabeth Conceição Alves / Barbara	UFSCar Educação	2018

		Cristina Moreira Sicardi Nakayama		
CAPES	Representações Sociais de Crianças da Educação Infantil do Campo sobre Diversidade Racial: conhecimento de si e do outro.	Sileide de Nazare Brito Gonçalves / Tania Regina Lobato dos Santos	UNESPAR Educação	2018
CAPES BDTD	Branquitude na educação infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis.	Cintia Cardoso / Lucimar Rosa Dias	UFPR Educação	2018
CAPES BDTD	A diversidade na primeira infância: as relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo (2015-2017).	Cássia Rosicler Galvão / Helenice Ciampi	PUC/SP Educação	2018
CAPES BDTD	A identidade da criança negra na educação infantil: representações a partir dos brinquedos e brincadeiras.	Jéssica de Sousa Barbosa / Patrícia Cristina de Aragão	UEPR Educação	2018
CAPES BDTD	A discriminação racial e o julgamento de ações pró e antissociais na educação infantil.	Josiane Paula R. Azevedo / Paulo Sérgio Teixeira do Prado	UNESP Educação	2018
CAPES	Docentes de Terra Nova-BA: entre os dizeres e o silêncio frente aos pressupostos da Lei 10.639/03	Gizele dos Santos Belmon Araújo/ Maria Helena da Rocha Besnosik	UEFS Educação	2018
CAPES	Artes - saberes e fazeres na educação infantil: Educando para as Relações Étnico-raciais?	Bianca Cristina da Silva Trindade/ Renato Nogueira dos Santos Junior	UFRRJ Educação	2019
BDTD	Entremeios e despedidas de uma pesquisa-ação: o uso da literatura infantil em práticas curriculares para uma educação das relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil do município de Maceió	Isanês da Silva Cajé Torres/ Roseane Maria de Amorim	UFAL Educação	2019
CAPES BDTD	Relações étnico-raciais na educação infantil na RME/Goiânia: das políticas públicas educacionais às concepções e relatos docentes.	Thabyta Lopes Rego / Daniela C. Britto Pereira Lima	UFGO Educação	2019
CAPES	Relações étnico-raciais no âmbito das instituições municipais de educação infantil em Governador Valadares - MG.	Ludmila Costa Meira / Erisvaldo Pereira dos Santos	UFOP ICHS Educação	2019
CAPES	Bonecas negras nas brinquedotecas dos centros municipais de educação infantil de Cuiabá-MT: implicações para o estudo das relações raciais.	Renata Rodrigues / Cândida Soares da Costa	UFMT Educação	2019
CAPES	A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças: “eu so peta, tenho cacho, so linda, ó!”	Sara da S. Pereira / Lucimar Rosa Dias	UFPR Educação	2019
BDTD	Educação infantil e educação das relações étnico-raciais: motivações docentes, possibilidades e desafios nos centros de educação infantil de Sorocaba (SP).	Vanessa Ferreira Garcia/ Maria Walburga Santos	UFSCar Educação	2019
BDTD	Da infância ao preconceito: percepção das professoras acerca das práticas de intolerância racial na educação infantil em Gurupi - TO	Jaqueline Sayuri Suzuki / Thiago José Arruda de Oliveira	UFT Educação	2019
CAPES BDTD	A identidade étnico-racial da criança: um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar.	Ana Carolina B. Dias Souza / Julvan Moreira de Oliveira	UFJF Educação	2019

CAPES	O trabalho pedagógico em uma escola da educação infantil no município de Itapetinga-BA: um olhar sobre a diversidade cultural.	Calila Fernandes Guimaraes Jandiroba/ Dinalva de Jesus Santana Macedo	UESB Educação	2020
CAPES	Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças negras sobre si.	Sandra Regina Pires / Jilvania Lima dos Santos Bazzo	UFSC Educação	2020
CAPES	As relações étnico-raciais na educação infantil: discutindo o pertencimento e a identidade das crianças negras.	Aurea Alice de Souza Moura / Renata Helena P. Pucci Gobbi e Silva	UNIMEP Educação	2020
CAPES BDTD	Corpo e Cabelo Negro: (re) Significações e Interações com e de Crianças em uma Escola de Educação Infantil de BH.	Elandia dos Santos / Ademilson de Sousa Soares/ Tânia Aretuza Ambrizi Gebara	UFMG Educação	2020
CAPES	Percepções docentes sobre educação das relações étnicoraciais na educação infantil.	Caroline N. Souza / Rosana Rodrigues Heringer	UFRJ Educação	2020
CAPES	Racismo silencioso na educação das crianças-um fenômeno a ser desvelado no CEI Sebastiana Germana da Conceição no distrito de Cangas região pantaneira em Poconé-MT	Cira Alves Martins/ Waldineia Antunes de Alcantara Ferreira	UEMS Educação	2020
BDTD	O papel da formação do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação infantil de 0 a 3 anos.	Rita de Cássia M. dos Santos Fraga / Emília Maria Bezerra C. Castro Sanches	PUCSP Educação	2020
CAPES BDTD	O acolhimento inicial de bebês negros e negras nos espaços da creche: Aspectos a considerar e desafios a alcançar	Natalia Lopes dos Santos/ Gabriela G. de Campos Tebet	UNICAMP Educação	2021
BDTD	Formação da personalidade racista no contexto formativo: análises contextuais no campo de estágio	Juliana Silva Rando/ Christian Muleka Mwewa	UFMS Educação	2021
CAPES	Branquitude na creche: relações educativo-pedagógicas com crianças 0 a 3 anos em uma instituição educacional de Curitiba-PR	Aldia Mielniczki de Andrade/ Angela S. Coutinho	UFPR Educação	2021
CAPES	Pertencimento étnico racial e práticas pedagógicas antirracistas com crianças pequenas: narrativas de professoras negras de Educação Infantil	Roberta Dias de Sousa/ Mairce da Silva Araújo	UERJ Educação	2021
CAPES	Negritude e classes populares: fios e desafios do diálogo entre professora e crianças na escola pública	Joana Paula dos Santos Gomes de Oliveira/ Maria Teresa Esteban do Valle	UFF Educação	2021
BDTD	Educação para as relações étnico-raciais: o que pensam as professoras de educação infantil em uma instituição pública do interior paulista	Crisley de Souza Almeida Santana/ Ione da Silva Cunha Nogueira	UFMS Educação	2021

Fonte: a autora (2022).

Ao realizar as buscas das dissertações e teses nas plataformas mencionadas, percebemos um grande número de pesquisas relacionando a temática étnico-racial à formação docente e à literatura infantil. Desta forma, com o objetivo de não cometermos redundância, optamos por desconsiderar os resultados que focavam na formação docente e na literatura infantil em si, por

não privilegiarem diretamente a intenção da pesquisa. Por este motivo, as pesquisas que não contemplavam tais critérios de inclusão eram eliminadas no momento da leitura e seleção dos resultados.

Contudo, quatro pesquisas de mestrado foram mantidas no levantamento por apresentarem especificidades que contemplam o objetivo da investigação, conforme podemos observar no Quadro 2. São elas: Santos (2015), embora mencione a formação docente no título, mantivemos no levantamento por considerar o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana como dimensões do cuidar e educar crianças pequenas. Outrossim, as pesquisas que abordam literatura infantil no título, tais como: Cruz (2016), permaneceu por contemplar o objetivo inicial da pesquisa, no intuito de observar a prática educativo pedagógica das/os professoras/es relacionada à temática étnico-racial, utilizando da literatura como uma das ferramentas no respaldo dessa prática, Torres (2019), que justificamos sua permanência por abordar de que forma as práticas curriculares favorecem a construção do pertencimento étnico-racial das crianças negras por intermédio da literatura infantil, e Pereira (2019) por privilegiar a escuta das crianças.

Embora tenhamos elencado alguns critérios de eliminação, ainda observamos grande número de resultados de dissertações realizadas no período estipulado para o levantamento, entre os anos de 2003 a 2021. Em primeiro momento, com o levantamento da produção científica concluído, obtivemos um número considerável de pesquisas de mestrado. Porém, como dito, nossos resultados abrangeram outras áreas do conhecimento, como: mestrado profissional, Psicologia e Ciências Sociais. Logo, optamos por eliminar essas pesquisas, para tornar nossos critérios de exclusão mais homogêneos em ambas as plataformas. Desta forma, tais pesquisas não compuseram o levantamento¹³, contudo, optamos por mantê-las no apêndice para consulta do resultado geral do levantamento realizado.

Apesar de termos restringido os resultados para a área da educação infantil desde o início do levantamento, optamos por ler novamente os títulos, palavras-chaves e os resumos para nos certificar de que se tratavam de pesquisas realizadas nessa área específica, abordando como foco principal as relações étnico-raciais, embora alguns títulos não apresentassem explicitamente tais informações. Desta forma, reunimos um total de 66 dissertações, sendo 57 delas do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e 37 dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD). Deste total, 27 dissertações constavam em ambas as plataformas.

¹³ Disponível no Apêndice I

As pesquisas realizadas em nível de doutorado, denominadas teses, são pesquisas acadêmicas *Stricto Sensu* que contribuem de forma inédita para o campo do conhecimento científico, ou seja, tem como princípio o desenvolvimento de uma pesquisa científica original, com tempo de duração de quatro anos em média. Por este motivo, apresentamos o resultado das 20 teses localizadas em um quadro separado, constituindo este conjunto mais reduzido conforme Quadro 3 a seguir:

Quadro 3: Teses – CAPES/BDTD.

TESES				
Banco	Título	Autor/a Orientador/a	Universidade Área	Ano
CAPES	No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo	Lucimar Rosa Dias/ Denice Barbara	USP Educação	2007
CAPES	Afirmar as diferenças etnicorraciais como processo de enunciação para o enfrentamento ao racismo na educação infantil	Nelma G. Monteiro/ Maria Elizabeth Barros de Barros.	UFES Educação	2010
CAPES BDTD	Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil	Cristina Teodoro Trindad/ Cláudia L. F. Davis	PUC/SP Educação	2011
CAPES BDTD	Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial: uma experiência de pesquisa-ação.	Marcelle Arruda Cabral Costa / Maria de Fatima V. da Costa	UFC Educação	2013
CAPES BDTD	A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil.	Arleandra Cristina Talin do Amaral / Paulo Vinícius B. da Silva	UFPR Educação	2013
CAPES BDTD	Infância, educação infantil e relações étnico-raciais.	Marlene de Araújo/ Nilma Lino Gomes	UFMG Educação	2015
CAPES BDTD	Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola.	Nara Maria F. Diogo Rocha / Maria de Fatima V. da Costa	UFC Educação	2015
CAPES BDTD	Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na educação infantil.	Tarcia Regina da Silva / Adelaide Alves Dias	UFPB Educação	2015
CAPES BDTD	Crianças negras em escolas de “alma branca”: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil.	Edmacy Quirina de Souza / Nilson Fernandes Dinis	UFSCar Educação	2016
CAPES BDTD	Um estudo sobre as relações etnicorraciais na perspectiva das crianças pequenas.	Lajara Janaina Lopes Correa / Anete Abramowicz	UFSCar Educação	2017
CAPES BDTD	Mandingas da infância: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA)	Mighian Danae Ferreira Nunes/ Maria Leticia B. P. Nascimento	USP Educação	2017
CAPES BDTD	Diversidade étnico-racial no currículo da educação infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo.	Waldete Tristão F. Oliveira/ Monica Appizzato Pinazza	UNIFESP Educação	2017
CAPES BDTD	O branqueamento no cotidiano escolar: práticas pedagógicas nos espaços da creche.	Telma Cezar S. Martins / Jason Ferreira Mafra	UNINOVE Educação	2017
CAPES	Educação das relações étnico-raciais na creche: espaço-ambiente em foco.	Aretusa Santos / Vera Maria R. Vasconcellos	UERJ Educação	2018
CAPES	Atuações educativas de êxito na educação infantil	Rosimara S. Correia/ Roseli R. de Mello	UFSCar Educação	2018

CAPES BDTD	Diversidade étnico-racial na educação infantil: análises de um sistema privado de ensino adotado por uma rede pública municipal	Thais Regina de Carvalho/ Paulo Vinicius B. da Silva	UFPR Educação	2018
CAPES	Infância e microações afirmativas em contextos significativos.	Edmilson dos Santos Ferreira / Jose J. Vieira	UFRJ Educação	2019
CAPES	Relações étnico-raciais na educação infantil: contribuições da teoria das representações sociais	Rosilene Silva S. da Costa/ Adelaide Alves Dias	UFPB Educação	2019
CAPES	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	Flavio Santiago/ Ana Lucia G. de Faria	UNICAMP Educação	2019
CAPES	“O que eu mais gostei na escola foi do seu cabelo”: por uma formação docente infantil e denegrada.	Camila M. de Lima/ Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio	UNIRIO Educação	2020

Fonte: a autora (2022).

Em se tratando das teses, não obtivemos um número considerável que não atendessem os critérios estipulados. Por este motivo, não foi necessário excluir nem abrir exceção para nenhuma pesquisa, pois, tanto os títulos como os resumos, contemplavam fielmente nossos critérios. Assim, o levantamento totalizou 20 teses, estando todas as 20 disponíveis na Plataforma CAPES, somente 12 na Plataforma BDTD e 12 delas disponíveis em ambas plataformas.

No mesmo período em que iniciamos as buscas nas plataformas CAPES E BDTD (outubro de 2021), realizamos também buscas por artigos no site da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, para obtermos conhecimento sobre as produções e discussões realizadas acerca da temática. Desta forma, realizamos uma pesquisa anual de cinco anos de reuniões, dentre os anos de 2015 a 2020 nos Grupos de Trabalho GT7 (educação de crianças de 0 a 6 anos) e GT21 (Educação e Relações Étnico-Raciais). Desse modo, iniciamos a pesquisa acessando os artigos sobre a temática das relações étnico-raciais articulados à infância, discutidos no ano de 2015 nos encontros nacionais e a partir de 2017 em encontros regionais. Os resultados servem para conhecermos as produções apresentadas no referido evento. Porém, não os analisamos detidamente como realizamos com as teses e dissertações, contudo, incluímos no apêndice II¹⁴ para possibilitar o acesso e leitura dos artigos mencionados.

¹⁴ Disponível no Apêndice II

2.1.2 Primeiras aproximações analíticas do conjunto de dissertações e teses reunidas

Para melhor compreender a produção do conhecimento sobre a temática, analisamos o conteúdo dos resumos do conjunto das 66 dissertações de mestrado e das 20 teses de doutorado reunidas, que versam sobre as relações étnico raciais no contexto da educação infantil, dentro do marco temporal correspondente ao ano inicial de 2003 até a atualidade, de acordo com os critérios pré-estabelecidos. Para tal, julgamos necessário realizar um levantamento por meio de gráficos, a fim de ilustrar informações fundamentais da investigação. Desta forma, apresentaremos nos gráficos 1 e 2 a predominância das pesquisas de mestrado e doutorado realizadas por regiões do Brasil; nos gráficos 3 e 4, faremos uma explanação dessas pesquisas acerca das produções realizadas por anos de defesas, considerando o marco temporal estipulado, e nos gráficos 5, 6, 7 e 8, por sua vez, analisaremos o sexo predominante das/os pesquisadoras/es e das/os orientadoras/es das referidas pesquisas.

Para conhecer a produção em nível de mestrado e doutorado e sua distribuição nas cinco Regiões do Brasil, realizamos a quantificação das universidades em que as pesquisas foram realizadas, agrupando-as, posteriormente, pela região do país correspondente. Com base nos dados, observamos que a região sudeste se encontra predominante nas pesquisas tanto de mestrado como doutorado, que versam sobre a temática racial, em contraponto com o restante do país, como podemos observar nos Gráficos 1 e 2 a seguir:

Gráfico 1 - Dissertações de Mestrado por região do País.

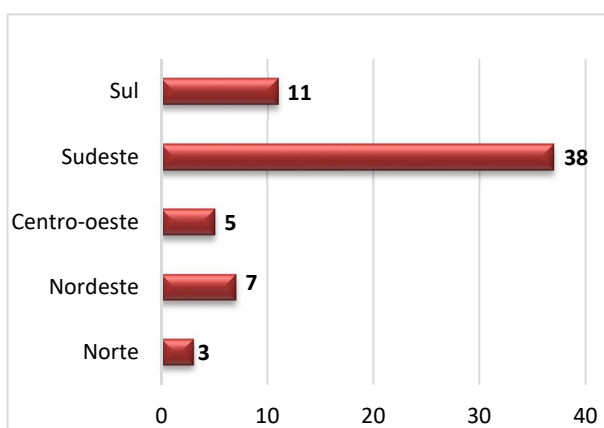
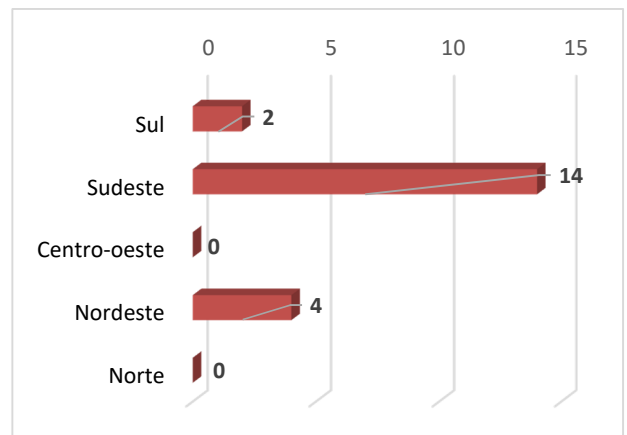


Gráfico 2- Teses de Doutorado por região do País.



Fontes: a autora (2022).

Podemos observar que, conforme o Gráfico 1, no que se refere à região do país que mais pesquisou a temática há uma predominância da região Sudeste, totalizando 38 pesquisas, a Região Sul segue em segundo lugar, com 11 dissertações defendidas. Já as Regiões Nordeste e

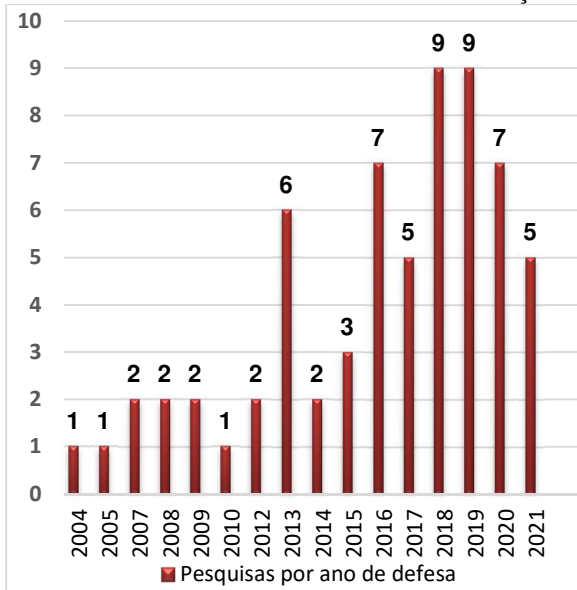
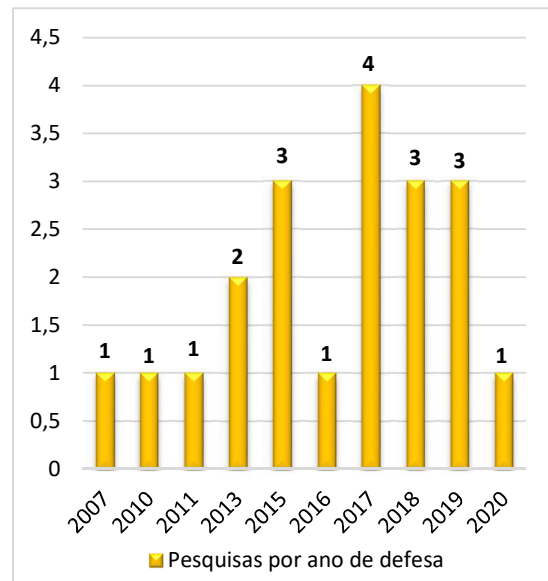
Centro-oeste surgem na sequência em terceiro e quarto lugar de forma um tanto equilibrada, totalizando em 7 e 5 dissertações e, por último, a Região Norte correspondendo a 3 dissertações defendidas.

Segundo o levantamento, as universidades cujos programas de Pós-graduação em Educação mais realizaram pesquisas de mestrado na temática das relações raciais na educação infantil, foram: em primeiro lugar, a Universidade Federal de São Carlos -UFSCar, totalizando em 8 pesquisas; em segundo lugar, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro-UERJ e a Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, ambas com 5 pesquisas defendidas; e em terceiro lugar, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP e Universidade Federal do Paraná-UFPR, ambas com 4 pesquisas defendidas. Como podemos observar, tais universidades, situadas nas regiões Sudeste e Sul, lideraram, respectivamente, as pesquisas, segundo o levantamento produzido, corroborando com a ilustração dos gráficos expostos.

No que se refere às teses, de acordo com o Gráfico 2, o número de pesquisas foi relativamente menor quando comparado às dissertações, bem como as regiões do Brasil em que foram produzidas. Assim como no Gráfico 1, podemos observar no Gráfico 2 uma predominância de pesquisas concentradas na Região Sudeste do país, totalizando 14 teses. Contudo, em discordância com os números das dissertações, a região que segue em segundo lugar com maior número de teses defendidas é a Região do Nordeste, apresentando 4 pesquisas de doutorado. Já a Região Sul encontra-se em terceiro lugar com 2 teses defendidas neste período. As Regiões Norte e Centro-oeste não apresentaram nenhuma pesquisa de doutorado acerca da temática das relações étnico-raciais na educação infantil, dentro dos critérios estabelecidos.

Quanto as instituições de ensino, a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar também ganha destaque dentre as defesas de teses de doutorado, apresentando 3 pesquisas. Em segundo lugar, quatro universidades apresentaram 2 pesquisas defendidas, são elas: Universidade de São Paulo-USP, Universidade Federal do Paraná – UFPR, Universidade Federal do Ceará – UFC e Universidade Federal da Paraíba-UFPB, as demais universidades apresentaram apenas 1 pesquisa em nível de doutorado.

Considerando o recorte temporal por nós definido no levantamento, sendo o ano de 2003, quando foi sancionada a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da cultura africana e afro-brasileira no currículo da educação básica, até o ano de 2021, atentamos para dados quanto aos anos que mais se produziram pesquisas sobre o tema, como estão sistematizados nos Gráficos 2 e 3:

Gráfico 3 - Ano de defesa das Dissertações.**Gráfico 4 - Ano de defesa das Teses.**

Fontes: a autora (2022).

Como podemos observar no Gráfico 3, após a promulgação da lei 10.639 no ano de 2003, as pesquisas de mestrado que versam sobre a educação das relações étnico-raciais no contexto da educação infantil, dentro dos critérios que julgamos relevantes, apresentaram baixa produção durante o período de 2004 até por volta de 2012, oscilando entre uma ou duas publicações anuais.

Podemos observar também que entre os anos de 2006 e 2011 não foram defendidas dissertações relacionadas à temática. No ano de 2013, quando a Lei completou seus 10 anos de sanção, constatamos um número considerável de dissertações realizadas sobre a temática, em comparação aos anos anteriores, resultando em seis pesquisas publicadas. Na continuidade, observamos novamente uma redução, sendo que no ano de 2014 apenas duas pesquisas foram publicadas, ou seja, observamos uma queda nas produções, equiparando-as com os anos anteriores. Contudo, em 2015 houve um pequeno aumento totalizando quatro pesquisas defendidas. Em 2016 observamos um acréscimo considerável de pesquisas defendidas resultando em sete produções, embora houvesse uma pequena queda no ano seguinte com cinco pesquisas defendidas. Já os anos de 2018 e 2019 indicam um aumento significativo de produções das dissertações relacionadas à temática étnico racial na educação infantil, totalizando nove pesquisas anuais. Observamos que os anos seguintes (2020 e 2021) apontam uma leve redução nas produções, resultando em sete e cinco pesquisas de mestrado.

Deste modo, podemos constatar que os primeiros anos de vigor da lei 10.639/03 apresentaram poucas produções defendidas no que concerne às relações étnico-raciais na

educação infantil. Em 2013, quando a referida lei completou seus dez anos de implementação, houve um pico de pesquisas de mestrado defendidas, em relação aos anos anteriores. Contudo, foi a partir de 2016, sobretudo nos anos de 2018 e 2019, quando observamos um número de produções expressivo, considerando todo o contexto temporal analisado.

Já quanto as defesas das teses de doutorado, talvez por se tratarem de um tempo maior de estudo e processo mais amplo para sua conclusão, apresentaram um número menor de investigações relacionadas à temática das relações étnico-raciais na educação infantil se comparadas às dissertações, como podemos observar no Gráfico 4.

Embora o levantamento desta investigação tenha como critério abarcar as produções desde o ano de 2003, em virtude da publicação da lei 10.639/03, quando tornou-se obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica, observamos que somente em 2007 (após quatro anos de sua promulgação) foi defendida a primeira pesquisa em nível de doutorado acerca da temática. Em contrapartida, conforme mencionado, vale lembrar que, como o processo de doutorado possui em média, quatro anos de duração é completamente justificável essa ausência de publicações nos anos anteriores, compreendendo seu provável início no ano de 2003.

Como podemos observar, nos anos de 2007 até 2011 apenas 1 tese foi defendida por ano, com exceção dos anos de 2008, 2009 e 2012 em que nenhuma tese foi defendida. Se compararmos com as dissertações que apresentaram o dobro das pesquisas realizadas neste período, podemos justificar de maneira proporcional ao tempo que cada pesquisa demanda para ser concluída. Em 2013, quando a Lei completou 10 anos de existência o número de teses defendidas cresceu para duas. Em 2014 o levantamento não apontou nenhuma publicação de tese relacionada à temática. Já no ano de 2015, observamos mais uma tese defendida, resultado em 3 produções. Em 2016 esse número regrediu para apenas 1 publicação. Todavia, em 2017 observamos o maior número de teses realizadas, totalizando em 4 publicações defendidas.

Importante frisar que tais pesquisas iniciaram em 2013, ano em que a Lei completou seus 10 anos de implantação, sendo então defendidas somente em 2017. Nos anos de 2017 e 2018 as teses defendidas apresentam uma média de 3 publicações anuais. Já no ano de 2020, o resultado regride para 1 publicação, equiparando-se com o início do marco temporal estipulado em nosso levantamento (ano de 2003).

Embora compreendemos que o número de mulheres atuantes na área da educação infantil seja predominante, buscamos analisar se a temática racial é também tema de pesquisa predominante entre o sexo feminino. Deste modo, apresentaremos nos gráficos 5, 6, 7 e 8 o

sexo das/dos pesquisadoras/es e das/os orientadoras/es que produziram o conjunto de dissertações e teses reunidas.

Gráfico 5 - Sexo: autoras/es – Dissertações.

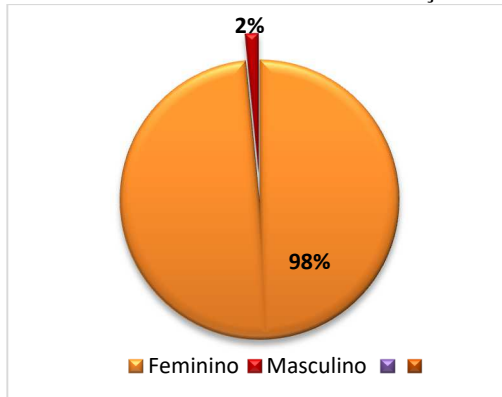
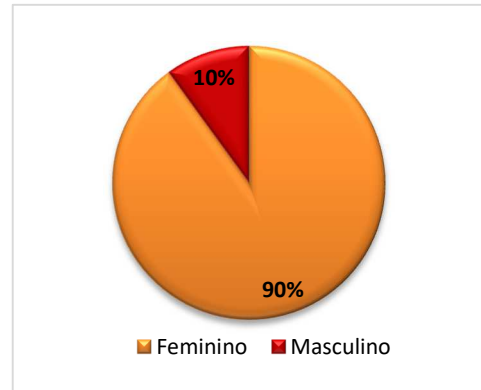


Gráfico 6 - Sexo: autoras/es – Teses.



Fontes: a autora (2022).

Gráfico 7 - Sexo: orientadoras/es – Dissertações.

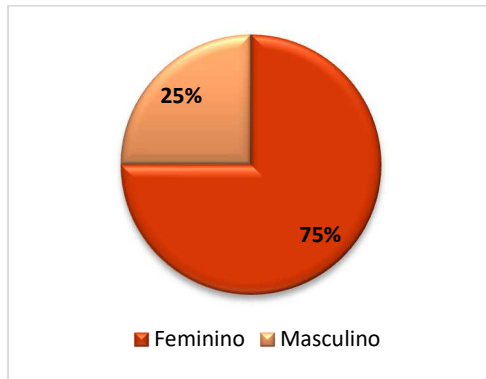
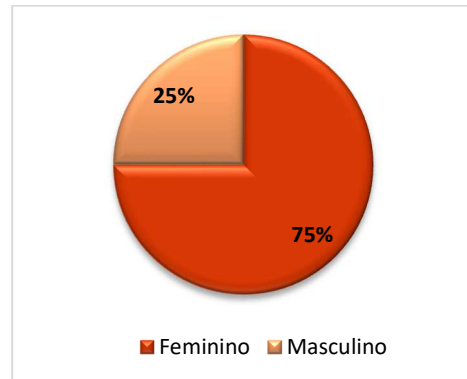


Gráfico 8 - Sexo: orientadoras/es - Teses



Fontes: a autora (2022).

Ao observarmos os Gráficos 5 e 6, podemos constatar um percentual expressivo de autoras do sexo feminino que pesquisaram as relações étnico raciais na área da educação infantil tanto nas pesquisas de mestrado quanto de doutorado. As dissertações apresentaram 98% de autoras, o que corresponde a 64 mulheres, contra 2% de homens, correspondendo a apenas 2 autores homens. Já as teses apresentaram 90% das autoras do sexo feminino (18 mulheres), contra 10% do sexo masculino (2 homens). Coincidentemente, cabe destacar que o pesquisador Flávio Santiago foi o mesmo homem que realizou as pesquisas reunidas no levantamento, tanto nos resultados das dissertações como das teses. Isso significa que a mesma temática defendida em sua pesquisa de mestrado em 2014, na Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, deu continuidade no doutorado em 2019, na mesma universidade, orientado pela mesma orientadora: Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria.

Todavia, em se tratando de orientadoras e orientadores, os números revelam outro cenário. Como podemos observar nos Gráficos 7 e 8 das dissertações e teses apresentadas, o número de homens orientadores aumenta tanto nas pesquisas de mestrado como nas de doutorado em comparação com as/os autoras/es. Contudo, se analisarmos o número de mulheres em relação aos homens, novamente observaremos uma predominância do sexo feminino em relação ao masculino.

Embora o número de dissertações produzidas dentro do marco temporal estabelecido seja maior, comprado às teses, observamos o mesmo resultado percentual, proporcionalmente falando, para ambas modalidades de pesquisas no que concerne aos homens e mulheres, quais sejam: 75% correspondente a orientadoras e 25% a orientadores. Todavia, no que tange às dissertações, contabilizamos um total de 49 orientadoras mulheres para 17 orientadores homens. Já com relação às teses, tivemos um resultado de 15 orientadoras mulheres para 5 orientadores homens. Logo, se analisarmos a atuação dos homens com relação ao envolvimento nas investigações referentes à temática racial na educação infantil, podemos constatar que cresceu o número de orientadores (tanto de mestrado, quanto de doutorado) interessados pela temática, aumentando o número de autores homens de 2% das dissertações e 10% das teses, para um equivalente à 25% de orientadores de dissertações e teses.

Portanto, com a realização do levantamento da produção científica, numa análise geral, podemos constatar que foi crescente, nos últimos anos (desde a instituição da Lei 10.639 em 2003), o número de pesquisas que tiveram como objetivo investigar a educação das relações étnico-raciais na área da educação infantil, totalizando 86 pesquisas de mestrado e de doutorado dentro dos critérios eleitos por nós para o levantamento. Das regiões brasileiras, o Sudeste liderou a produção em ambas modalidades das pesquisas. Porém, ao contrário das dissertações, que apontam a região Sul como a segunda região que mais produziu pesquisas, nas pesquisas em nível de doutorado a segunda região que mais pesquisou a temática foi a região Nordeste.

A análise das pesquisas produzidas por regiões apontou para uma lacuna de pesquisas nas regiões Norte e Centro-oeste, as quais, apresentaram poucas produções de mestrado neste período e nenhuma tese de doutorado. Quanto ao sexo das/os pesquisadoras/es, é predominante o sexo feminino, tanto entre as/os autoras/es como entre as/os orientadoras/es. Cabe destacar que o número de orientadores homens interessados pela temática vem crescendo gradativamente.

2.1.3 Emersão das categorias de análise das dissertações reunidas no levantamento

A fim de iniciarmos as análises do conjunto de dissertações e teses selecionadas, optamos por ler e analisar somente os resumos devido ao excessivo número de pesquisas selecionadas. Realizando, desta forma, a primeira aproximação com o material, ou seja, uma leitura flutuante, técnica “[...] pela qual o analista conhece o texto em uma aproximação intuitiva, que, aos poucos, faz emergir possíveis hipóteses e questões e, ao final, levam a uma leitura mais precisa” (Bardin 1977, p. 96). Para termos conhecimento do conteúdo de cada pesquisa selecionada e, assim, definirmos as categorias de análise da produção reunida. O processo de categorização consiste em “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (Franco, 2005, p. 57).

Deste modo, iniciamos o processo de categorização realizando uma segunda leitura dos títulos, resumos e palavras-chaves, de forma mais criteriosa, grifando com cores diferentes as palavras que melhor definiam as metodologias, os objetivos e as conclusões levantadas de cada pesquisa. Reunimos os resumos grifados em um quadro para análise posterior, a fim de compreender as palavras de forma contextualizadas, bem como suas mensagens transmitidas e de que maneira se agrupavam por semelhanças e diferenças.

Constatamos então que as produções em nível de mestrado e doutorado selecionadas que contemplavam as relações étnico-raciais no contexto da educação infantil apresentavam destaque para alguns conjuntos de palavras, que consideramos indicações para emersão de três categorias de análise: i) **docência**, englobando as práticas e ações educativo-pedagógicas, formação inicial e continuada; ii) **políticas públicas** e orientações curriculares e iii) pesquisas que visam observar a **perspectiva das crianças** com relação à temática pesquisada. Para facilitar a visualização e melhor compreensão do processo de categorização por meio do conjunto de palavras, optamos por expor os Quadros 4, 5 e 6 adiante.

Na categoria **docência (práticas educativo-pedagógicas, formação inicial e continuada)**, englobamos um conjunto de palavras que evidenciavam a prática e as ações educativo-pedagógica das/os professoras/es, suas percepções acerca da educação das relações étnico-raciais, o conhecimento sobre a obrigatoriedade da Lei 10.639/03, das práticas antirracistas, bem como os desafios e encontros das/os profissionais docentes na execução das práticas cotidianas.

Quadro 4 – Palavras agrupadas na categoria: Docência.

Docência - práticas educativo-pedagógicas, formação inicial e continuada	
CATEGORIAS	PALAVRAS/FRASES
Docência - práticas educativo-pedagógicas, formação inicial e continuada.	análise das práticas educativas, enfrentamento de práticas educativas de racismo, práticas que e revelam a questão racial, , práticas comprometidas, práticas anti-racistas, práticas que valorizem o negro, trabalhos cotidianos, forma de educar em sala de aula, influência de suas práticas, experiências de formação continuada, fragilidades na formação, envolvimento pessoal e profissional do professor, as representações sociais na perspectiva de uma professora, percepções das professoras sobre infância de crianças negras, técnicas de educar para as relações étnico-raciais, , ações de discriminação e preconceito racial na prática pedagógica, percepção sobre a construção da identidade racial entre crianças negras, interpretar o conteúdo das falas das professoras, compreender as enunciações das professoras, práticas racistas e antirracistas , estratégias pedagógicas, conhecer os caminhos pedagógicos, estudar o fazer docente, planejamentos dos docentes, concepção educativa, discursos de professores/as, compreender os desafios dos professores, atuação política, as experiências educativo-pedagógicas, relação das docentes com os pressupostos estabelecidos pela Lei Federal 10.639/03, - saberes e fazeres na educação infantil, fragilidade na formação, precarização docente, perfil social e profissional das pedagogas, possibilidades e desafios dos docentes, percepção sobre preconceito racial, formação e atuação profissional, necessidade do trabalho de relações raciais, trabalho docente na Educação Infantil diante da diversidade cultura, práticas exitosas, comodismo de alguns professores, percepções e experiências docentes, práticas de racismo com a criança negra, práticas políticas e pedagógicas, promoção de práticas racistas e discriminatórias, branquitude normativa materializada na organização dos espaços, materialidades e interações adulto-criança, problematização da própria prática pedagógica.

Fonte: a autora (2022).

Na categoria **políticas públicas e orientações curriculares**, as pesquisas buscaram analisar a implementação das políticas educacionais, seus avanços e desafios, sobretudo no que tange às políticas de promoção da igualdade racial no contexto da educação infantil, bem como os limites, dificuldades, contradições na interpretação da implantação e tradução dessas políticas. Tais pesquisas buscaram também compreender como se dá o acesso e permanência das crianças negras brasileiras, os critérios de matrícula, a influência na distribuição racial das crianças nas instituições matriculadas e a presença de crianças negras em regiões educativas mais periféricas, conforme Quadro 5:

Quadro 5 – Palavras agrupadas na categoria: Políticas Públicas.

Políticas públicas e Orientações Curriculares	
CATEGORIAS	PALAVRAS/FRASES
Políticas públicas e Orientações Curriculares	Acesso de crianças negras, critérios de matrícula das crianças, ingresso de famílias mais pobres, dificuldade com a documentação, constituição de políticas públicas de Educação Infantil, política não implementada, oportunidades de acesso, Educação Infantil pública, políticas de promoção da igualdade racial, limites, dificuldades e contradições nas interpretação de implantação e tradução das políticas, documentos municipais de igualdade racial silenciados, avanços e resistências das políticas educacionais, influência na distribuição racial das crianças, presença de crianças negras em regiões escolares periféricas, aumento na quantidade de crianças por professora, implementação da Lei 11.645/2008, normativas e projetos políticos pedagógicos, documentos normativos, análise dos projetos políticos pedagógicos, análise de leis e documentos, Lei nº 10.639/03, práticas curriculares da Educação Infantil, atendimento equânime, analisar as repercussões da elaboração e implementação das leis, ações afirmativas.

Fonte: a autora (2022).

O conjunto de pesquisas agrupadas na categoria **perspectiva das crianças** objetivaram conhecer as especificidades da perspectiva das crianças e investigar as relações sociais e étnico-raciais por elas estabelecidas no contexto da educação infantil. As pesquisas objetivaram compreender as manifestações e significações elaboradas pelas crianças com relação às diferenças étnico-raciais e corporais, como podemos observar no Quadro 6:

Quadro 6 – Palavras agrupadas na categoria: Perspectiva das crianças.

Perspectiva das crianças	
CATEGORIAS	PALAVRAS/FRASES
Perspectiva das crianças	investigar as relações estabelecidas entre as crianças negras e não negras, crianças têm contato com o preconceito, crianças fazem comentários depreciativos relacionados à negritude, constrangimento de crianças negras, interferência do pertencimento étnico-racial nas relações das crianças, crianças não negras mais preferidas que as negras, crianças negras rejeitadas em afetividade e beleza, relações sociais entre crianças com pertencimento étnico-racial distintos, dar visibilidade para as crianças concretas, conhecer as especificidades das crianças, manifestações sociais e culturais das crianças, ordem social das crianças, como as crianças experimentam e atribuem significados à dimensão corporal, como as crianças fazem sua identificação étnico-racial, investigar os desenhos infantis, identificação racial da criança e do outro por meio das características fenotípicas, a valorização e preferência da criança pela identidade racial branca, relação entre as crianças gerando conflito e violência, significados às práticas integracionistas, analisar a influência da cor da pele na escolha de parceiros de brincadeira, como as crianças experienciam processos

	de leitura de livro de literatura infantil da temática da cultura africana, o que dizem as crianças negras sobre si, compreender como as crianças (re) significam o corpo e cabelo negro nas relações que estabelecem, crianças brancas e negras percebem suas diferenças pelo toque nos cabelos.
--	---

Fonte: a autora (2022).

Na medida em que fomos agrupando os resumos das pesquisas em quadros do *Word*, realizamos uma quantificação dessas investigações em cada categoria. Desta forma, pudemos constatar que, desde 2003 até a atualidade, das 66 dissertações reunidas para análise, 36 abordaram a docência das/os professoras/es, suas práticas educativo-pedagógicas, bem como a formação inicial e continuada; um conjunto de 11 pesquisas enfatizaram as políticas públicas e orientações curriculares e apenas um conjunto de 8 pesquisas deram ênfase às manifestações das crianças, ou seja, objetivaram investigar a perspectiva das crianças no que tange às relações étnico-raciais. No conjunto de teses, das 20 pesquisas reunidas, nove (9) delas evidenciaram a docência das/os professoras/es, uma (1) buscou analisar as políticas públicas e orientações curriculares e seis (6) delas enfatizaram as manifestações das crianças.

A classificação das categorias nos possibilitou também, a partir da leitura dos resumos, identificar que uma mesma dissertação contemplava não somente uma categoria, mas categorias mistas. Desta forma, buscamos dar conta dessa realidade nos resumos das dissertações. Deste conjunto, nove (9) pesquisas em nível de mestrado foram agrupadas a categorias mistas: categoria docência (práticas educativo-pedagógicas, formação inicial e continuada), somada à escuta das crianças. Já no conjunto das pesquisas em nível de doutorado, pudemos observar três categorias mistas: uma (1) pesquisa cuja categoria englobou docência (práticas educativo-pedagógicas, formação inicial e continuada) e as pesquisas que visam a perspectiva das crianças; duas (2) pesquisas apresentaram a docência (práticas educativo-pedagógicas, formação inicial e continuada) articulada com as políticas públicas e orientações curriculares e, por fim, uma (1) pesquisa enfatizava tanto as políticas públicas e orientações curriculares, como a observação da perspectiva das crianças com relação à temática pesquisa, conforme sistematizamos Quadro 7:

Quadro 7 - Quantificação/classificação das categorias.

Categorização das pesquisas:	
DISSERTAÇÕES:	
Categorias:	Total:
Docência: (práticas educativo-pedagógicas; formação inicial e continuada)	36
Políticas Públicas e orientações curriculares.	11
Pesquisas que buscam a perspectiva das crianças.	8
Categorias Mistas:	

Docência: (práticas educativo-pedagógicas; formação inicial e continuada) + Pesquisas que buscam a perspectiva das crianças.	9
TESES	
Categorias:	
Docência: (práticas educativo-pedagógicas; formação inicial e continuada)	9
Políticas Públicas e orientações curriculares.	1
Pesquisas que buscam observar a perspectiva das crianças.	6
Categorias Mistas:	
Docência (práticas educativo-pedagógicas; formação inicial e continuada) + Pesquisas que buscam observar a perspectiva das crianças.	1
Docência (práticas educativo-pedagógicas; formação inicial e continuada) + Políticas Públicas e orientações curriculares	2
Políticas Públicas e orientações curriculares + Pesquisas que buscam observar a perspectiva das crianças.	1

Fonte: a autora (2022).

Na sequência, adentraremos nas análises das categorias a partir de uma análise geral das bases teóricas utilizadas, autores mais citados, suas metodologias, bem como os procedimentos metodológicos mais recorrentes nas pesquisas, em um segundo momento, realizaremos uma análise mais aprofundada dessas categorias.

2.1.4 20 anos da lei 10.639/03: o que a produção científica revela sobre as relações étnico-raciais na educação infantil

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o cuidar e educar as crianças de forma indissociável, buscando contemplar seu desenvolvimento de maneira integral, em suas múltiplas linguagens. É sobretudo, no contexto educativo e na relação social e cultural com seus pares e adultos que as crianças vão construindo vínculos e se desenvolvendo no processo de constituição de si e do outro. Ao compreender que toda ação é educativa, é preciso apreender que as relações sociais, culturais e étnico-raciais devem atravessar todas as ações, experiências e dimensões pedagógicas para além dos cuidados com o corpo e com aspectos cognitivos. Ou seja, educar e cuidar “[...] vai muito além dos procedimentos, físicos, ou de atividades com propósitos de desenvolvimento cognitivo; envolve o aspecto relacional, de construção de vínculo e o de compreensão da integralidade do ser humano e o respeito à diversidade” (Bento, 2012, p. 90). Com o objetivo de promover e garantir uma educação que vise a diversidade e o respeito às diferenças, foi criada a lei 10.639/03, para fazer valer o direito das crianças, sobretudo das crianças negras, de aprenderem sobre si e sobre seu pertencimento racial.

A Lei 10.639/03, que obriga o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica, acaba de completar 20 anos de sua promulgação em janeiro de 2023, mas, durante esse percurso, quais foram e quais são as ações que professoras/es da educação infantil brasileira estão realizando para cumprir seus preceitos? Quais avanços, desafios, resistências e dificuldades tais profissionais enfrentam em seu cotidiano? Buscamos estas e outras pistas para tais respostas no conjunto de produções realizadas neste período.

Na categoria **docência - práticas educativo-pedagógicas, formação inicial e continuada**, por meio da leitura dos resumos das pesquisas, pudemos observar, de um modo geral, demasiada necessidade em investigar as práticas educativo-pedagógicas das/os professoras/es de educação infantil no que tange à educação das relações étnico-raciais. Como já mencionado, das 66 dissertações reunidas, 38 versaram sobre a docência das/os professores, suas práticas educativo-pedagógicas ou suas formações iniciais e continuadas. Além de nove (9) delas também terem como o objetivo a escuta das manifestações infantis. Buscamos apreender e interpretar quais são/foram as representações sociais sobre as crianças negras na perspectiva dessas/es profissionais docentes. Analisar como percebem a identificação étnica das crianças e como são desenvolvidas tais práticas considerando a diversidade étnico-racial no seu contexto educativo. Além de, investigar a relação das/dos profissionais docentes com os pressupostos estabelecidos pela Lei Federal 10.639/03. Para tal, no Quadro 8 apresentamos os títulos e autoras/es da categoria em questão.

Quadro 8 – Títulos da categoria docência- práticas educativos-pedagógica, formação inicial e continuada.

Tipo	Autoras/es/ Ano/ Título	Categoria
Dissertação	Fabiana de Oliveira (2004). Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?	DOCÊNCIA
Dissertação	Aretusa Santos (2005). Identidade negra e brincadeira de faz-de-conta: entremeios	DOCÊNCIA
Dissertação	Marcelle Arruda Cabral Costa (2007). Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas?	DOCÊNCIA
Dissertação	Leandra Jacinto Pereira Rocha (2008). Educação infantil pré-escolar: um espaço/tempo para práticas anti-racistas	DOCÊNCIA
Dissertação	Marisa Adriane Dulcini Demarzo (2009). Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP	DOCÊNCIA
Dissertação	Camila Fernanda Saraiva (2009). Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André.	DOCÊNCIA
Dissertação	Carolina de Paula Teles (2010). Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora.	DOCÊNCIA
Dissertação	Ellen de Lima Souza (2012). Título: Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil.	DOCÊNCIA

Dissertação	Sandra Maria de Oliveira (2012). A formação de atitudes racistas em uma unidade de educação infantil em Belo Horizonte: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam	DOCÊNCIA PERSPECTIVA CRIANÇAS
Dissertação	Lucineide Nunes Soares (2013). Relações étnico-raciais nas práticas educativas da educação infantil: ouvindo crianças e adultos.	DOCÊNCIA PERSPECTIVA CRIANÇAS
Dissertação	Simone Vanzueta Bittencourt (2013). Relações étnico-raciais: orientações, leis e práticas nas instituições de educação infantil.	DOCÊNCIA PERSPECTIVA CRIANÇAS
Dissertação	Regiane de Assunção Costa (2013). A criança negra: representações sociais de professores de educação infantil	DOCÊNCIA
Dissertação	Daniele Cristina Rosa (2014). A construção da identidade racial de crianças negras na educação infantil.	DOCÊNCIA
Dissertação	Flávio Santiago (2014). "O meu cabelo é assim ... igualzinho o da bruxa, todo armado." hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil.	DOCÊNCIA PERSPECTIVA CRIANÇAS
Dissertação	Erika Jennifer Honorio Pereira (2015). Tia, existe flor preta?": educar para as relações étnico-raciais.	DOCÊNCIA
Dissertação	Claudia Elizabete dos Santos (2015). Formação docente: compreendendo a abordagem da diversidade e da diferença na infância como ações de cuidar e educar	DOCÊNCIA
Dissertação	Alessandra Guerra S. Oliveira (2015). Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes do brincar na Educação Infantil.	DOCÊNCIA
Dissertação	Aline de Oliveira Braga (2016). "Solta o cabelo!": etnografia sobre o cabelo crespo como marcador de identidade étnico-racial entre crianças negras da Educação Infantil.	DOCÊNCIA PERSPECTIVA CRIANÇAS
Dissertação	Ana Carolina Batista de Almeida Farias (2016)."Loira você fica muito mais bonita": relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos	DOCÊNCIA PERSPECTIVA CRIANÇAS
Dissertação	Maria Emanuela Oliveira Cruz (2016). Tessituras da literatura afro-brasileira na sala de aula: o saber fazer das professoras da educação infantil	DOCÊNCIA
Dissertação	Mariana Morato de Miranda (2017). Diversidade étnico-racial na educação infantil: entre concepções e práticas	DOCÊNCIA
Dissertação	Paulina de Almeida Martins Miceli (2017). Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ estudo das relações étnico-raciais na escola de educação infantil da UFRJ.	DOCÊNCIA
Dissertação	Joana Elisa Costa Oscar (2018). Caminhos percorridos por professores para implementação da lei 10.639/2003 na educação infantil: prática pedagógica em interface com a política pública municipal	DOCÊNCIA
Dissertação	Adriana Rosa de Souza (2018). Ausências presentes: uma perspectiva sobre racismo institucional na educação infantil	DOCÊNCIA
Dissertação	Elizabeth Conceição Alves (2018). A educação das relações étnico-raciais na creche: trançando as mechas da legislação federal, formação e prática das professoras.	DOCÊNCIA
Dissertação	Sileide de Nazaré Brito Gonçalves (2018). Representações Sociais de Crianças da Educação Infantil do Campo sobre Diversidade Racial: conhecimento de si e do outro.	DOCÊNCIA PERSPECTIVA CRIANÇAS
Dissertação	Cintia Cardoso (2018). Branquitude na educação infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis.	DOCÊNCIA PERSPECTIVA CRIANÇAS
Dissertação	Cássia Rosicler Galvão (2018). A diversidade na primeira infância: as relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo (2015-2017).	DOCÊNCIA PERSPECTIVA CRIANÇAS
Dissertação	Jéssica de Sousa Barbosa (2018). A identidade da criança negra na educação infantil: representações a partir dos brinquedos e brincadeira	DOCÊNCIA
Dissertação	Gizele dos Santos Belmon Araújo (2018). Docentes de Terra Nova-BA: entre os dizeres e o silêncio frente aos pressupostos da Lei 10.639/03	DOCÊNCIA
Dissertação	Bianca Cristina da Silva Trindade (2019). Artes - saberes e fazeres na educação infantil: Educando para as Relações Étnico-raciais?	DOCÊNCIA

Dissertação	Isanês da Silva Cajé Torres (2019). Entremeios e despedidas de uma pesquisa-ação: o uso da literatura infantil em práticas curriculares para uma educação das relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil do município de Maceió	DOCÊNCIA
Dissertação	Ludmila Costa Meira (2019). Relações étnico-raciais no âmbito das instituições municipais de educação infantil em Governador Valadares – MG	DOCÊNCIA
Dissertação	Renata Rodrigues (2019). Bonecas negras nas brinquedotecas dos centros municipais de educação infantil de Cuiabá-MT: implicações para o estudo das relações raciais.	DOCÊNCIA
Dissertação	Vanessa Ferreira Garcia (2019). Educação infantil e educação das relações étnico-raciais: motivações docentes, possibilidades e desafios nos centros de educação infantil de Sorocaba (SP).	DOCÊNCIA
Dissertação	Jaqueline Sayuri Suzuki (2019). Da infância ao preconceito: percepção das professoras acerca das práticas de intolerância racial na educação infantil em Gurupi – TO	DOCÊNCIA
Dissertação	Ana Carolina B. Dias Souza (2019). A identidade étnico-racial da criança: um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar.	DOCÊNCIA
Dissertação	Calila Fernandes Guimaraes Jandiroba (2020). O trabalho pedagógico em uma escola da educação infantil no município de Itapetinga-BA: um olhar sobre a diversidade cultural	DOCÊNCIA
Dissertação	Caroline de Souza Nascimento (2020). Percepções docentes sobre educação das relações étnicoraciais na educação infantil.	DOCÊNCIA
Dissertação	Cira Alves Martins (2020). Racismo silencioso na educação das crianças-um fenômeno a ser desvelado no CEI Sebastiana Germana da Conceição no distrito de Cangas região pantaneira em Poconé-MT	DOCÊNCIA
Dissertação	Rita de Cássia Marques S. Fraga (2020). O papel da formação do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação infantil de 0 a 3 anos.	DOCÊNCIA
Dissertação	Natalia Lopes dos Santos (2021). O acolhimento inicial de bebês negros e negras nos espaços da creche: Aspectos a considerar e desafios a alcançar – questionário com professoras e famílias	DOCÊNCIA
Dissertação	Juliana Silva Rando (2021). Formação da personalidade racista no contexto formativo: análises contextuais no campo de estágio	DOCÊNCIA
Dissertação	Aldia Mielniczki de Andrade (2021). Branquitude na creche: relações educativo-pedagógicas com crianças 0 a 3 anos em uma instituição educacional de Curitiba-PR	DOCÊNCIA
Dissertação	Roberta Dias de Sousa (2021). Pertencimento étnico racial e práticas pedagógicas antirracistas com crianças pequenas: narrativas de professoras negras de Educação Infantil	DOCÊNCIA
Dissertação	Joana Paula dos Santos Gomes de Oliveira (2021). Negritude e classes populares: fios e desafios do diálogo entre professora e crianças na escola pública	DOCÊNCIA

Fonte: a autora (2022).

No que diz respeito às bases teóricas e as/os respectivas/os teóricas/os, as pesquisas desta categoria desenvolveram discussões acerca da infância, educação das relações étnico-raciais (abrangendo a educação básica e a educação infantil propriamente dita), branquitude, formação/prática docente, antropologia, documentos oficiais e análise de conteúdo. A base teórica predominante nas pesquisas consiste nos estudos sociais da infância. Os/as teóricos/as que mais discutiram o conceito de criança e infância foram: Sarmiento (2004, 2008), Áries (1973), Coutinho (2010), Qvortrup (2010), Arroyo (2011; 2014), Heywood (2004) e Corsaro (2009; 2011) versando sobre as culturas infantis. Outros autores que embasam as discussões sobre desenvolvimento infantil foram Vigotsky, Lúria e Elkonin, sem especificar a obra.

Já na área da educação infantil, com temática relacionada à historicidade, atendimento à infância e história da creche, pudemos observar tais teóricas/os: Kramer (1987; 1995; 1998; 2005; 2008; 2011), Rosemberg (1987; 1998; 2005; 2014), Kuhlmann Junior (1999; 1998; 2005; 2006), Coelho (2006; 2008; 2010) e Drouet (1997). Relacionado ao uso de brinquedos e brincadeiras na educação infantil: Brougère (1995), Silva (2003) e Kishimoto (1996; 2008; 2011), ao discutir a importância dos brinquedos para o desenvolvimento infantil. A temática trabalho e prática docente receberam contribuições dos teóricos Pimenta (2008), Veiga (2008), Nóvoa (2009), Shiroma e Evangelista (2015), Monteiro, (2001) e Freire (2005), abordando a prática dialógica.

No que tange à temática étnico-racial e educação das relações étnico-raciais em interlocução com os Estudos pós-coloniais, podemos destacar autoras/es que auxiliaram na discussão do conceito de identidade e identidade negra, tais como: Munanga (1999; 2004; 2005; 2009; 2015), Hall (1999; 2005; 2006; 2009; 2001), Fanon (1983; 2009; 2008; 2011), Walsh (2005; 2007), Gomes (2001; 2002; 2003; 2004; 2013), Silva (2000; 2005; 2009; 2011), Freire (1986; 1988; 2001; 2003), Austin (1998) e Bento (2002; 2012). Os estudos sobre as relações raciais na educação infantil reuniram contribuições de autoras/es como: Cavalleiro (2000; 2001; 2003; 2007; 2009; 2018), Oliveira (2004; 2006; 2011), Gomes (2005; 2007; 2016); Abramowicz (2010), Abramowicz e Oliveira (2010; 2012), Dias (2007; 2012), Dias e Bento (2010), Pereira (2013), Fazzi (2006) e Souza (2002). Para contribuir com os estudos da branquitude e raça, as pesquisas contaram com os diálogos desenvolvidos com os seguintes autores (as): Bento (2002), Cardoso (2008), Cintia Cardoso (2018), Santiago (2019), Schucman (2014) e Dias (2012). Os documentos legais e oficiais utilizados nas pesquisas foram, na grande maioria, a Lei 10.639/2003 e Brasil (2006; 1995; 1996; 2013; 2014).

No que concerne ao percurso metodológico e análise de dados: Fiorentini e Lorenzato (2009), Bardin (1977; 2011) e Franco (2005) foram utilizados no método de análise do conteúdo. Outro método mencionado foi a Análise Crítica de Narrativas e Atribuição de Sentidos – ACNAS, construída pelo grupo de estudo ErêYá da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Além das mencionadas, surgiram outras bases teóricas nas pesquisas, porém de forma mais tímida, como a Antropologia da Infância Cohn (2005). A antropologia do imaginário de Gilbert Durand (1968; 1988; 1997), a teoria das representações sociais cunhada por Moscovici (1978) e Jodelet (2001). Além das teorizações de Michel Foucault e Gilles Deleuze, relacionando poder e saber e o uso da corrente filosófica e da fenomenologia de Merleau-Ponty.

Das metodologias adotadas, todas as 36 pesquisas, referentes à categoria docência, práticas educativo-pedagógica, formação inicial e continuada, bem como as 9 pesquisas que apresentam tal categoria conjugada à perspectiva das crianças, adotaram a abordagem qualitativa. Vale lembrar que a pesquisa qualitativa consiste na interpretação de um determinado contexto, com o objetivo de entender os fenômenos e os significados conferidos pelas pessoas pertencentes a este contexto. Das referidas pesquisas, algumas fizeram uso da observação participante em campo, na perspectiva etnográfica e/ou estudo de caso etnográfico com objetivo de observar as práticas educativo-pedagógicas, a relação entre as crianças, os espaços, tempos e materialidades. Dentre elas, cinco (5) pesquisas adotaram o método pesquisa-ação, realizando uma interferência no campo de observação, uma (1) pesquisa abordou o método baseado na sóciopoética, ou seja, valorização dos sujeitos como corresponsáveis pelos saberes produzidos e uma (1) pesquisa autobiográfica, que consistiu na ação de escrever uma narrativa baseada em sua própria história de vida.

As ferramentas metodológicas mais priorizadas nessas pesquisas foram: entrevistas e conversas informais com professoras/es e demais profissionais do contexto educativo e análise documental. Dos recursos metodológicos utilizados, destacamos: diário de campo, registros fotográficos e filmicos.

Por meio da leitura dos resumos, em uma análise mais aprofunda das 45 pesquisas reunidas no Quadro 8, cujos objetivos focam na docência, perpassando as ações educativo-pedagógicas e a formação inicial e continuada, tais investigações têm apontado para alguns pontos que merecem destaques. Tais como: as fragilidades e os desafios na docência; as práticas educativo-pedagógicas equivocadas, demonstrando uma concepção de infância negra de forma estereotipada e eurocentrada, bem como seu silenciamento; a falta de compromisso e envolvimento de alguns profissionais docentes com a temática racial em questão, a presença da branquitude normativa e o protagonismo de crianças brancas, dentre outros pontos.

As pesquisas que apontam para as fragilidades na docência acerca da temática racial são predominantes nesta categoria, abarcando 15 do total de 45 investigações. Os desafios e as dificuldades sejam na formação inicial, ou continuada na perspectiva das relações étnico-raciais, reverberam na falta de conhecimento acerca da temática e na insegurança por parte das/os professoras/es e demais profissionais docentes em abordar a temática. Outro fator apontado foi referente à precariedade e escassez na oferta de materiais específicos e na ausência de um currículo que dialogue e oriente tais práticas, bem como adoção de uma política pública efetiva, por parte dos órgãos responsáveis. Portanto, esses têm sido os principais anseios das/os

profissionais docentes pesquisadas/os no que se refere à educação das relações étnico-raciais e o cumprimento da Lei 10.639/03. Como podemos observar nos excertos a seguir:

[...] diante à lacuna de formação e conhecimentos especializados, em contraponto às dificuldades cotidianas e embaraços voltados às questões de raça e etnia vividas por professores e crianças negras ou não, no cotidiano das Instituições de Educação Infantil. Os participantes reconheceram o próprio despreparo para atuar frente às questões em estudo e propuseram estratégias de ação nas suas práticas pedagógicas com as crianças (Erika Jennifer Honório Pereira, 2015).

[...] a formação continuada de professores em relação ao campo de estudos da educação e relações étnico-raciais se apresenta como variável chave para não só dar visibilidade às tensas questões raciais vivenciadas no cotidiano da escola, bem como para propor práticas pedagógicas capazes de não apenas apresentar a crítica ao racismo como também apresentar às crianças pequenas perspectivas de valorização da diversidade étnico-racial (Claudia Elizabete dos Santos, 2015).

[...] a formação continuada de professores de educação infantil, na perspectiva das relações étnico-raciais, precisa levar em conta as especificidades dessa etapa da educação básica. Além disso, para a efetivação desse trabalho, se faz necessário: o envolvimento pessoal e profissional do professor com a temática; a parceria e estímulo por parte da equipe diretiva da unidade escolar; bem como a adoção de uma política pública permanente por parte da Secretaria de Educação. Dessa maneira, iniciativas como essas podem contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária (Camila Fernanda Saraiva, 2009).

Algumas pesquisas apontam para a necessidade de mais investimento por parte do poder público na dimensão da atuação política acerca da igualdade racial, seja em formação específica (inicial e continuada), seja na aquisição de materiais pedagógicos, relacionados com a temática, na construção de um currículo orientador que subsidiem as práticas educativo-pedagógicas.

[...] as implicações do curso de formação continuada de Educação das Relações Étnico-Raciais, se desdobraram nas dimensões da formação e da prática pedagógica, necessitando de mais investimento na dimensão da atuação política frente às questões raciais. As professoras já conseguem reconhecer que o racismo opera no espaço da Educação Infantil e investem em algumas práticas pedagógicas. As dificuldades encontradas: na escassez de materiais, falta de formação na reunião pedagógica, complexidade em efetivar práticas pedagógicas de Educação das Relações Étnico-Raciais após o término do curso (Elizabeth Conceição Alves, 2018).

[...] o cenário da promoção de igualdade étnico racial nos Centros de Educação Infantil do Município de Gurupi, está em processo de desenvolvimento, tendo seus docentes influência da cultura de negação do racismo no Brasil, mas que por outro lado se mostram em sua maioria dispostas a inserir o assunto em suas práticas profissionais. Sendo, portanto, necessário o investimento em formação específica para promover o desenvolvimento de uma prática educativa promotora de igualdade racial (Jaqueline Sayuri Suzuki, 2019).

[...] a escassez de materiais específicos na escola, o currículo, a falta de formação inicial e continuada para o trato com a diversidade cultural, os livros didáticos que dialogam com essa questão com foco apenas nas manifestações culturais em datas comemorativas e a resistência e/ou comodismo de alguns professores. Diante disso, esta pesquisa reconhece a necessidade de investir na formação de professores numa

perspectiva intercultural crítica para o trato pedagógico com a diversidade cultural na escola (Calila Fernandes G. Jandiroba, 2020).

Fez parte de algumas investigações a realização de uma formação continuada envolvendo a temática étnico-racial com intuito de compreender, em que medida, tal experiência contribui para a construção do conhecimento das/dos profissionais docentes no exercício de suas práticas educativo-pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais. No término do curso, as/os participantes envolvidas/os puderam tecer suas próprias conclusões sobre o processo, como podemos observar no próximo excerto:

[...] antes do acesso à formação, as professoras se sentiam desconfortáveis e despreparadas para comentar ou trazer para discussão as questões raciais no ambiente educacional. Parte dessa dificuldade emergia da ausência de conhecimentos sobre o assunto para tecer argumentos ou ocorrendo pelo receio de má interpretação de suas narrativas pelas outras pessoas. Identificamos também que consideraram essa formação um excelente contributo às suas reflexões acerca da temática, pois passaram a perceber as situações de racismo com maior clareza e como ele se apresenta nos contextos sociais, principalmente no ambiente educacional. Além disso, foi evidenciado que uma formação, para cumprir com êxito os seus objetivos, necessita ser ofertada com alguns requintes de estruturação como uma amplitude e um aprofundamento dos conteúdos, trazendo maior interlocução da teoria com a prática (Rita de Cássia Marques S. Fraga, 2020).

Dentre as fragilidades mencionadas pelas/os participantes das pesquisas, outro aspecto também observado pelas/os pesquisadoras, que ficou evidente em nossas análises, foi a maneira distorcida em que as ações educativo-pedagógicas são realizadas na busca do cumprimento da Lei 10.639/03, refletindo em práticas isoladas, em eventos pontuais ou em datas comemorativas, de forma fragmentada:

[...] apesar da obrigatoriedade da implementação da Lei nº. 10.639/2003, as ações com foco para as relações étnico-raciais são percebidas na prática apenas em eventos pontuais, o que configura que sua implementação não foi, de fato, efetivada. Deriva dessa situação a necessidade de promover a qualificação em esfera administrativa e pedagógica, no contexto das políticas públicas educacionais, para abrir espaço para a discussão da temática evidenciando a importância e a complexidade que ela abarca no âmbito do espaço escolar da Educação Infantil (Ludmila Costa Meira, 2019).

[...] a diversidade cultural é trabalhada na escola em datas comemorativas de maneira romântica, exótica e descontextualizada. Todavia, existem práticas exitosas que certamente contribuem para o trato pedagógico da diversidade cultural de maneira contextualizada e problematizadora (Calila Fernandes G. Jandiroba, 2020).

A ausência de uma formação inicial e continuada especializada, bem como as dificuldades cotidianas vivenciadas pelas/os professoras/es e a complexidade em efetivar práticas pedagógicas de educação das relações étnico-raciais, reflexo da falta de conhecimento de algumas/uns professoras/es sobre o assunto, pode acarretar em sérias consequências no

contexto educativo. Quais sejam: ações educativo-pedagógicas pautadas em uma concepção de infância negra estereotipada ou com preceitos eurocêntricos, o exercício de práticas preconceituosas, os fenótipos como fator de exclusão das crianças negras, o silenciamento acerca da diversidade étnico-racial do grupo de crianças, bem como o racismo velado. Consequências essas capazes de interferir diretamente na reprodução das desigualdades no espaço educativo. Práticas inadequadas como as expostas foram constatadas em 14 pesquisas do conjunto de investigações levantadas nesta categoria, como podemos observar em nos excertos a seguir:

As expressões a partir das atividades de contação de histórias, teatro de fantoches e construção de histórias a partir de imagens demonstraram a constituição de um referencial negativo relacionado às personagens negras, apesar da cuidadosa seleção do material, escolhidos em papéis afirmativos e valorizados positivamente (Marcelle Arruda Cabral Costa, 2007).

Nas considerações finais são tecidas compreensões acerca da concepção de tempo de educar para e nas relações étnico-raciais, com questionamentos acerca das compreensões de infância pautada, em valores eurocentrados, fica sublinhado que são as crianças negras quem conduzem as professoras a buscarem conhecimentos sobre os negros/as, e que, a infância de crianças negras se perpetua como fragmentos distorcidos por uma atmosfera de racismo e desigualdades (Ellen de Lima Souza, 2012).

[...] a organização e dinâmica das práticas e relações estabelecidas na escola pesquisada no que se refere às relações étnicoraciais ocorrem atravessadas por avanços, limites e contradições. Acredita-se que essa situação pode incidir negativamente nas configurações identitárias das crianças negras e brancas (Lucineide Nunes Soares, 2013).

[...] pôde-se concluir que os cabelos crespos das crianças são considerados marcadores de uma identidade negativa. Os discursos racistas sobre o negro são encontrados na sociedade e estão sendo reproduzidos no cotidiano escolar, nas falas e ações dos profissionais da educação, como também nas falas dos responsáveis pelos bebês (Aline de Oliveira Braga, 2016).

No que diz respeito à contribuição da escola e/ou do professor, entende-se que estes contribuem sobremaneira para a estigmatização e a exclusão da criança negra, bem como dificultam a construção positiva da identidade e do pertencimento racial. Sendo assim, as crianças estão submetidas a uma Educação Infantil que não reflete sobre a diversidade racial, logo não promove a valorização da diferença (Sileide de Nazaré B. Gonçalves, 2018).

[...] é necessário aprofundar e dar novos significados às práticas integracionistas, para que as crianças incorporem as diferentes culturas, com todos os seus significados, num processo de diálogo e de entrelaçamento entre elas e nunca de assimilação – como tem sido – que torna as demais culturas invisíveis dentro da cultura hegemônica (Cássia Rosicler Galvão, 2018).

A naturalização das diferenças étnico-raciais dentro do contexto educativo, a invisibilidade e o silenciamento acerca da identidade, da história e da cultura da criança negra é reflexo do mito da democracia racial construído em nossa sociedade que nega a existência do racismo presente nas estruturas sociais, conduzindo a população a um falso entendimento de

igualdade racial, o que reflete no racismo velado dentro e fora do contexto educativo. Segundo, Gomes (2005), o mito da democracia racial pode ser compreendido como:

Uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial (Gomes, 2005, p. 57).

Algumas pesquisas justificaram a ausência de práticas educativo-pedagógicas respeitadas e democráticas, voltadas para educação das relações étnico-raciais baseadas no mito da democracia racial. Tal concepção se mostra presente no contexto educativo e no discurso de algumas/uns profissionais docentes, reverberando tanto no silenciamento e na naturalização das diferenças raciais, quanto em ações discriminatórias, como ainda na exclusão das crianças negras. Posturas essas sustentadas por um racismo velado, como podemos observar nos próximos excertos:

[...] as representações sociais que a professora tem sobre as crianças negras podem estar pautadas em movimentos de mudanças e de permanências, moderadas pelo modo como o racismo foi operacionalizado no país – baseado no ideal de democracia racial compreendemos que ao representar as crianças negras da sua turma o fez por meio da reelaboração de novos conhecimentos sobre a questão racial e da permanência de ideais que ainda estão presentes na sociedade brasileira (Carolina de Paula Teles, 2010).

[...] as práticas pedagógicas das professoras diante dos conflitos enfrentados pela criança negra, em seu processo de socialização no ambiente escolar, encontram-se ancoradas em três aspectos: o biológico, o social e o estético. Estas representações acabam por silenciar e naturalizar as diferenças, contribuindo para a reprodução das desigualdades e exclusão da criança negra no espaço da educação infantil (Regiane de Assunção Costa, 2013).

A pesquisa evidencia que o racismo na Educação Infantil existe, embora o mesmo seja velado ou silencioso. Contudo, no CEI estudado, é possível identificar algum esforço no sentido de superar tal fenômeno. Da mesma forma, as mães e as crianças ainda não possuem consciência quanto à sutileza que perpassam as questões relativas ao racismo no âmbito da sociedade e que reverberam na instituição educativa (Cira Alves Martins, 2020).

[...] ficou evidente a promoção de práticas racistas e discriminatórias amparadas por um racismo velado. As análises nos possibilitaram, também, apreender a real necessidade de se instalar um ambiente educacional, no que tange a Educação Infantil, ambiente rico de rotinas permeados pela estruturação de práticas que versam acerca do cuidar e do educar de maneira indissociável, promovendo a necessidade de um cotidiano, dentro destas instituições, ancorado em práticas anti-discriminatórias, integradoras e não preconceituosas. A necessidade de tais práticas fica mais elucidada por meio da disposição ergonômica, cartazes e cuidados que são ofertados às crianças. Foi possível observar, também, que as nomenclaturas geracionais, discursos, brincadeiras dentre outros ainda são carregadas de ideologias que reafirmam o racismo, necessidade de se romper com práticas educacionais, desde a primeira infância, ancoradas em preceitos eurocêntricos que

visibilizam uma atenção diferenciada para as crianças de acordo com suas características fenotípicas (Juliana Silva Rando,2021).

Outro dado notável revelado nas pesquisas que versam sobre a docência no que tange às relações étnico-raciais, foi o fato de as ações que contemplam a representatividade racial das crianças negras ficarem à mercê de iniciativas pessoais e/ou profissionais de certas/os professoras/es. Ou seja, o envolvimento com a temática racial parte por ações isoladas dessas/es profissionais, seja por meio do comprometimento político, por concepção de educação, identificação religiosa ou ainda, por meio de experiências estéticas-corporais. Por mais que haja certa compreensão sobre a obrigatoriedade do cumprimento da Lei, por parte das/os profissionais das instituições pesquisadas, uma das resistências que justificam a falta de seu cumprimento consiste em valores sociais ligados à religiosidade, tornando a temática não prioritária em suas ações educativo-pedagógicas, ou ainda, questões de afinidade com a temática, como nos revelam os excertos a seguir:

[...] as demandas com relação as questões étnico-raciais ficam a cargo das demandas trazidas pelas crianças e suas famílias. Há rastros do trabalho sobre os temas, mas não há sempre registros que expliquem como que este trabalho acontece, deixando estas descobertas no campo da memória e das narrativas. É necessário que o trabalho das relações étnico-raciais ganhe força no Projeto Político Pedagógico da escola a fim de que assegure sempre a temática nos planejamentos dos docentes (Paulina de Almeida Martins Miceli, 2017).

[...] as entrevistas semiestruturadas evidenciaram a interdependência entre a prática pedagógica e a postura compromissada com uma educação das relações étnico-raciais por parte das professoras de educação infantil. A compreensão dos diferentes caminhos percorridos por essas professoras para a construção desse perfil, seja via militância política, concepção educativa, experiência estética-corporal, religiosidade, entre outros, leva à identificação de processos subjetivos que permeiam a perspectiva de implementação da Lei 10.639/03 na educação infantil da rede pública municipal (Joana Elisa Costa Oscar, 2018).

[...] de um lado, o esquecimento da Lei 10.639/03 por parte das docentes, o que revela experiências dolorosas de preconceito étnico-racial sofridas pelas mesmas; de outro, as frequentes contradições nas ações das docentes que afirmam estarem coerentes com a referida Lei. Enfim, essas questões tornam-se ainda mais pertinentes quando entra em cena o fator religioso, que acaba interferindo, de modo peculiar e complexo, nos processos de efetivação da Lei 10.639/03 (Gizele dos Santos Belmon Araújo, 2018).

A análise indica por meio da compreensão das docentes que aprofundamentos para ações, formações e propostas coletivas apresentam-se como dificuldades. Nesse contexto, as ações de promoção à igualdade racial ocorrem, na maioria dos casos, por iniciativa dessas docentes que buscam materiais e formações externas com recursos próprios (Vanessa Ferreira Garcia, 2017).

Identificamos algumas pesquisas que relacionam os processos de autoidentificação étnico-racial de professoras negras com suas práticas educativo-pedagógicas. Dentre elas, uma

pesquisa investigou a própria pesquisadora realizando interrogações que emergiram dos seus encontros enquanto professora pesquisadora com as crianças.

Ainda que a professora da turma pesquisada seja negra e esteja comprometida com o debate étnico-racial, oferecendo diversas referências sobre personagens e personalidades negras, as vivências positivas referentes as questões da negritude são raras na realidade dos alunos, o que faz com que racismo institucional presente na escola apareça como pano de fundo e reforce o sentimento de muitas meninas desejarem ardentemente uma estética branca e etnicamente distinta das suas características naturais: serem loiras e terem cabelo liso (Ana Carolina Batista de Almeida Farias, 2016)¹⁵.

[...] reconhecer o entrelaçamento entre os processos de autoidentificação etnicorracial e práticas pedagógicas cotidianas comprometidas com uma educação antirracista, que apesar de não ocorrerem muitas vezes de forma intencional, estão presentes nas práticas dessas professoras a partir de suas experiências de racismo e preconceito enquanto mulheres professoras negras (Roberta Dias de Sousa, 2021).

[...] a importância da problematização da própria prática pedagógica para o reconhecimento e fortalecimento da negritude na sua formação com professora pesquisadora negra; a luta por uma educação libertadora anunciada no diálogo com as crianças, a presença de elementos essenciais a uma Educação Popular tecida no espaço público de Educação Infantil; a educação como possibilidade de sair do lugar da dor para o lugar da potência, lugar da vida e alegria presente nas infâncias das crianças negras e não negras (Joana Paula dos Santos Gomes de Oliveira, 2021).

Observamos, por meio das pesquisas reunidas, no contexto educativo de algumas instituições pesquisadas, a presença da branquitude normativa, ou ainda, segundo Flávio Santiago (2014), a existência de uma “pedagogia da ‘branquitude’”, que revela um lugar de destaque das crianças brancas na relação com as crianças negras. Deste modo, constatou-se uma supervalorização “do branco” nos diversos aspectos observados: seja no protagonismo das crianças brancas, na manutenção de seus privilégios, em vantagens simbólicas e materiais, no afeto e elogios recebidos pelas/os professoras/es, acerca de suas ações e/ou seus atributos físicos, ou nas materialidades que privilegia as crianças brancas e, ao mesmo tempo, invisibiliza as crianças negras. Portanto, o privilégio de ser criança branca está presente nas relações étnico-raciais desses contextos educativos, além da racialização submetida apenas às crianças negras por parte das/os profissionais docentes, levando-as a perceberem o racismo sofrido nesses espaços.

O fenótipo como fator determinante na exclusão, assim como o silenciamento da criança negra foram evidenciados na dinâmica de relações do grupo em contraste com o protagonismo nas atividades, visibilidade e papel de porta voz do grupo observados nos comportamentos das crianças brancas (Marcelle Arruda Cabral Costa, 2007).

¹⁵ Considerando a relevância dessa discussão, optamos por utilizar essa citação aqui e na categoria da perspectiva das crianças.

[...] foi possível constatar a supervalorização do branco e a negação da representatividade de outros segmentos raciais como negros e indígenas. O acervo literário, as imagens lançadas nas paredes, as bonecas e bonecos priorizam a criança branca e coloca em desvantagem racial a criança negra e de outros grupos étnico-raciais e de outros grupos étnico-raciais, que por ventura, frequentem o espaço. Os resultados apontam que as crianças brancas desta unidade educativa contam com vantagens materiais e simbólicas vivenciadas em práticas pedagógicas que reiteram seu lugar de destaque e de positividade. A Paridade Racial se apresentou como uma das gêneses, o estágio inicial para consolidação e perpetuação da branquitude nas relações entre professoras brancas e crianças brancas. No entanto, há uma força de ruptura por parte de professoras, ainda que minoria, e por parte de crianças negras e brancas que, às vezes, empreendem processos de resistência e interrogam as professoras com suas atitudes, provocando fissuras nesta estrutura que tentam aprisioná-las na homogeneização macro da branquitude apresentando novas maneiras de se relacionar com as diferenças (Cíntia Cardoso, 2018).

Os resultados apontam para a presença de uma pedagogia da “branquitude”, que se embasa num modelo educacional com propósitos de reprodução de preconceitos referentes às crianças pequenininhas negras para a manutenção dos privilégios das crianças pequenininhas brancas. Indicam, também, como as crianças pequenininhas negras percebem o racismo presente nas posturas pedagógicas adotadas pelo Centro de Educação Infantil e deixam explícito, por meio de diferentes linguagens, a não aceitação dos enquadramentos que as fixam em posições subalternas na sociedade (Flávio Santiago, 2014).

[...] a branquitude normativa se materializa na organização dos espaços, na seleção de materiais e brinquedos da instituição e, sobretudo, nas interações entre adultas e crianças. Foi possível constatar o privilégio de ser criança branca neste local no tratamento mais afetivo dispensado a elas pelas professoras em situações do cotidiano. Identificou-se entre as professoras a prevalência de racialização apenas de crianças negras, o não reconhecimento de si como pessoas brancas e ao mesmo tempo a funcionalidade do Pacto Narcísico, para explicar as relações estruturadas pela branquitude normativa e o medo como componente relacionado a Educação para as Relações Étnico-raciais (Aldia Mielniczki de Andrade, 2021).

À luz dos estudos de Muller e Cardoso (2017), podemos refletir quanto a escassez dos estudos que envolvem a temática da branquitude no contexto da educação infantil e alertam para urgência de estudarmos e refletirmos como esta categoria tem sido pensada no espaço educativo.

Mesmo com os marcos legais atuais, as mudanças ocorrem de forma lenta, pois requerem transformações de valores, de concepções de atitudes, que irão desencadear novas organizações curriculares. Somente a legislação não é suficiente para modificar as concepções tão bem constituídas no imaginário de todos os brasileiros e se tivermos um avanço significativo quanto a uma (re) educação das relações étnico-raciais, faz-se necessário incluir a população branca. Nesse sentido, urge estudarmos como a branquitude tem sido pensada no âmbito da educação e mais especificamente na educação infantil, considerando suas duas etapas: creche e pré-escola (Müller; Cardoso, 2017, p. 298).

Segundo os autores Tânia Müller e Lourenço Cardoso, para que possamos ter consciência sobre a existência da supervalorização da branquitude no contexto da educação infantil que culmina no silenciamento e na invisibilidade das crianças negras, é necessário que

haja transformações de valores, atitudes e concepções, a fim de suscitar novas discussões e inseri-las no currículo, pois, embora possamos contar com os marcos legais, as mudanças ocorrem paulatinamente e somente a legislação não dá conta de abarcar tais concepções. Concordamos com Müller e Cardoso (2017, p. 305) ao afirmarem que a “[...] branquitude modela as estruturas, assim, o silêncio e a omissão têm impedido que a educação para a igualdade racial seja elemento constituinte das práticas pedagógicas”. Deste modo, é urgente incluir a população branca na discussão acerca da manutenção dos seus privilégios e, conseqüentemente, da desigualdade racial.

Embora as pesquisas apontem demasiadamente para os aspectos que abarcam as fragilidades, desafios e as dificuldades enfrentadas pelas/os profissionais docentes da educação infantil, no que se refere as relações étnico-raciais, algumas investigações apresentaram, mesmo que sutilmente, certas potencialidades e experiências exitosas ou, ainda, um despertar para a necessidade de realizar ações mais democráticas que visam a representatividade racial das crianças negras, em suas ações educativo-pedagógicas no que tange à educação das relações étnico-raciais, como podemos observar nos próximos excertos:

[...] professoras aprendem ao promover a educação das relações étnico-raciais e, ao aprender, se educam positivamente para viver essas relações. O processo de educar-se, conforme mostram as experiências das professoras participantes dessa pesquisa, ocorre em diferentes espaços, anteriores e externos à escola, como na família, na experiência como estudantes, no sofrimento da discriminação, no ouvir a experiência do outro, e isso influencia na forma como educam em sala de aula. Os resultados percebidos com a pesquisa demonstram que o pertencimento étnico-racial, é de relevância fundamental para a compreensão das concepções de mundo das professoras, sua atuação em sala de aula no que tange às relações étnico-raciais e no que aprendem ao buscar a reeducação dessas relações. Entre as professoras negras, o educar-se ocorre num sentido de buscar humanidade e depositam na educação a expectativa de mudanças das relações étnico-raciais. Entre as professoras brancas, perceber as tensas relações étnico-raciais foi possível com cursos de formação continuada, que as fizeram refletir sobre a própria vida e, assim, sobre a influência de suas práticas na vida dos(as) alunos(as). As aprendizagens decorridas com o processo de educar para relações étnico-raciais mais justas demonstram mudanças de posturas e conquistas que superam preconceitos, reformulam imagens historicamente distorcidas, combatem discriminações, lutam contra o racismo e propiciam formação de identidades positivas (Marisa Adriane Dulcini Demarzo, 2009).

Nesse mesmo sentido, no excerto a seguir, podemos observar que a construção da identidade negra das crianças perpassa ações de cuidado e afeto das professoras na relação direta com elas, ensinando-as a se relacionarem, bem como contribuindo para uma construção positiva de suas identidades raciais:

Destaca-se, entre as contribuições teóricas desta pesquisa, a percepção de que a construção da identidade negra na Educação Infantil apresenta uma relação direta

com as ações de cuidado praticadas pelas professoras quando atuam com as crianças. Por meio do cuidado afetivo, na Educação Infantil, se exerce uma forma de ação educativa que ensina às crianças a se relacionarem com outros seres humanos, bem como se produz marcas na construção de suas identidades raciais (Daniele Cristina Rosa, 2014).

Em sua pesquisa, Aldia Andrade (2021) oportunizou às professoras refletirem sobre as posições que ocupam na sociedade, sobretudo no ambiente educativo, enquanto mulheres brancas racializadas. Assim, puderam apreender sobre o conceito de branquitude e mostraram-se motivadas em aprimorar suas práticas educativo-pedagógicas.

[...] o conceito de branquitude era desconhecido pelas professoras e o processo da pesquisa provocou inquietações e o despertar da racialidade nestas profissionais, que se mostraram interessadas em aprender sobre o tema no sentido de qualificar sua prática profissional (Aldia Mielniczki de Andrade, 2021).

Para além das potencialidades apresentadas, algumas pesquisas mostraram que os “[...] resultados revelaram importantes aprendizados e desafios colocados para a efetivação de uma educação antirracista”, como nos afirma a pesquisadora Caroline de S. Nascimento (2020, p.8). Ademais, nesta categoria analisada, seis (6) pesquisas não anunciaram em seus resumos as considerações ou resultados da pesquisa.

Observamos, portanto, que as dissertações de mestrado realizadas desde 2003 (ano de institucionalização da lei 10.639/03), até os tempos atuais, dentro dos seus vinte anos de implementação, revelam que a educação das relações étnico-raciais, no contexto da educação infantil no que tange à docência e ações educativo-pedagógicas das/dos professoras/es, ainda não é efetivamente praticada em grande parte das instituições brasileiras.

Esse cenário se configura, em grande medida, em decorrência das fragilidades e desafios enfrentados por parte das/dos profissionais docentes, como a falta de investimento do poder público para o enfrentamento das desigualdades raciais no contexto educativo. Seja na falta de investimento na aquisição de materialidades específicas ou na qualificação e promoção da formação inicial ou continuada, que mesmo havendo, se mostra ausente ou insuficiente na abordagem da temática étnico-racial. Sem uma formação inicial e continuada que contemple a abordagem étnico-racial, as ações docentes ficam pautadas no senso-comum, pois, não havendo reflexões, debates para a construção de novas diretrizes curriculares, tais práticas se mostram inadequadas, preconceituosas e excludentes.

Contudo, as pesquisas também nos revelaram que não basta que haja investimento por parte das secretarias de educação na promoção da formação inicial e/ou continuada que aborde a temática racial de forma qualitativa. É necessário o envolvimento e iniciativa de toda a equipe

docente quanto ao cumprimento da Lei para a efetivação de uma educação democrática e igualitária. Faz-se necessário compreender que cumprir os preceitos da referida lei não é uma questão de escolha ou afinidade de certas/os profissionais que, por vezes, agem de maneira isolada, mas sim de obrigatoriedade enquanto compromisso social e político de cada profissional docente envolvido para com a educação brasileira, a fim de romper com práticas pedagógicas “embranquecidas” na busca de representatividades raciais que contemplem as crianças pertencentes aos diversos grupos étnicos-raciais.

O conjunto da categoria **políticas públicas e orientações curriculares** é composta por onze (11) dissertações. Nela observamos, de forma abrangente, o interesse em investigar o processo de acesso das crianças negras à educação infantil, buscando conhecer as relações sociais nele envolvidas, os fatores e os critérios utilizados pelo sistema público para a matrícula das crianças em suas unidades educacionais, indagando em que medida as crianças negras sofrem exclusão nesse processo de seleção. Também foi tema de análise nestas pesquisas compreender como as políticas para a educação infantil se constituem ou não em instrumentos de promoção de equidade da diversidade racial orientadas pelo princípio do contexto educativo. As pesquisas buscam também identificar como a Educação das Relações Étnico-raciais é abordada nos documentos normativos nas esferas: nacionais, municipais e locais nos projetos políticos pedagógicos das unidades de Educação Infantil. O conjunto das onze (11) dissertações estão reunidas no Quadro 9.

Quadro 9 – Títulos da categoria políticas públicas e orientações curriculares.

Tipo	Autoras/es/ Ano/ Título	Categoria
Dissertação	Cristiane Irinéa Silva (2007). O acesso das crianças negras à educação infantil: um estudo de caso em Florianópolis.	POLÍTICAS PÚBLICAS
Dissertação	Marta Alencar dos Santos (2008). Educação da Primeira Infância Negra em Salvador: um olhar sobre as políticas educacionais.	POLÍTICAS PÚBLICAS
Dissertação	Thais Regina de Carvalho (2013). Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC	POLÍTICAS PÚBLICAS
Dissertação	Afonso Canella Henriques (2015) Educação Infantil: retrato de uma rede municipal de ensino	POLÍTICAS PÚBLICAS
Dissertação	Milena Silva de Souza (2016). A efetivação da lei 11.645/2008 na Escola Municipal de educação infantil Cantinho do Céu em Boa Vista – RR	POLÍTICAS PÚBLICAS
Dissertação	Priscila Cristina Freitas (2016). A educação das relações étnico-raciais na educação infantil: entre normativas e projetos políticos pedagógicos	POLÍTICAS PÚBLICAS
Dissertação	Liliam Teresa Martins Freitas (2016). Currículo e construção da identidade de crianças negras na educação infantil	POLÍTICAS PÚBLICAS
Dissertação	Cecilia de Campos Saitu (2017). Datas comemorativas e o currículo da educação infantil: reflexões sobre pedagogias decolonizadoras e relações étnico- raciais	POLÍTICAS PÚBLICAS
Dissertação	Edlaine Fernanda Aragon de Souza (2017). Relações étnico-raciais na creche: desafios e perspectivas das pesquisas em educação São Carlos 2017	POLÍTICAS PÚBLICAS

Dissertação	Thabyta Lopes Rego (2019). Relações étnico-raciais na educação infantil na RME/Goiânia: das políticas públicas educacionais às concepções e relatos docentes.	POLÍTICAS PÚBLICAS
Dissertação	Aurea Alice de Souza Moura (2020). As relações étnico-raciais na educação infantil: discutindo o pertencimento e a identidade das crianças negras	POLÍTICAS PÚBLICAS

Fonte: a autora (2022).

Nesta categoria, das onze (11) pesquisas levantadas, cinco (5) não mencionam em seus resumos a base teórica na qual fundamentaram a pesquisa e uma (1) não descreve as ferramentas metodológicas utilizadas, apenas duas (2) discorrem sobre os teóricos que mais embasaram a discussão.

Uma delas partiu da concepção de infância e de criança como atores sociais, embasados em Corsaro (2011) e Sarmiento (2008; 2009; 2015). Mas também “bebeu da fonte” da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1998a; 1998b) para discorrer sobre a infância. No que diz respeito ao estudo das relações étnico-raciais, a mesma pesquisa apresentou como base Guimarães (2008; 2009), Hall (2005; 2011); Munanga (2004; 2008; 2012) e Schwarcz (1993; 2013). Para a análise das políticas públicas educacionais de educação infantil e de relações étnico-raciais, a referida pesquisa fundamentou-se em Howlett, Ramesh e Perl (2013), Immergut (2013), Lima (2013), Lima e Oliveira (2016), Lowi (1964; 1985) e Streeck e Thelen (2009).

A segunda pesquisa que descreveu os teóricos embasados no resumo de forma mais ampla, fundamentou-se em documentos oficiais, tais como: Parecer CNE/CP nº 003/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004, que respaldam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004a, 2004b), a Resolução CNE/CP nº 5/2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e a Resolução CNE/CP nº 2/2017 (Brasil, 2017), documento que orienta a implantação da Base Nacional Comum curricular. Além dos teóricos Munanga (1994; 2012) e Gomes (2005), que versam sobre a temática étnico-racial. Uma das pesquisas utiliza os referenciais didático-pedagógicos alicerçados na Lei 11.645/2008, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena visando subsidiar o currículo da educação infantil. Aborda as concepções de criança indígena, afro-brasileiras, educação indígena, multiculturalismo e interculturalidade.

Outras abordagens utilizadas para fundamentar as pesquisas referentes às políticas públicas e orientações curriculares foram: a abordagem do Ciclo de Políticas com os teóricos Ball e Bowe (1992; 1994), focando a análise nos Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto e Contexto da Prática. Além da perspectiva histórica da construção da ideia de infância

e de uma educação para as crianças pequenas no Brasil, e os conceitos de currículo, colonialidade e racismo epistêmico. As demais pesquisas citam, de forma mais restrita, que realizaram uma interlocução com pesquisadoras/es que discutem a infância e as relações étnico-raciais.

Dos métodos e estratégias metodológicas utilizadas, podemos destacar a pesquisa qualitativa como abordagem predominante. Embora duas (2) pesquisas assumam ter também considerado a quantificação em alguns aspectos. Duas das investigações fizeram uso da pesquisa-ação e a maioria utilizou recursos metodológicos, tais como: entrevistas com gestoras/es e diretoras/es, análise documental, demográfica e de leis, observação das práticas de gestão da secretaria municipal de educação e cultura dos municípios pesquisados.

O tema mais significativo presente nessas pesquisas foi a exclusão das crianças negras por meio da dificuldade de acesso ao atendimento na educação infantil. Essa dificuldade se dá, seja na burocracia e seleção rigorosa para efetivação da matrícula, seja na exigência por documentação que comprove endereço, renda, ou ainda, a recusa do acesso quando os pais estão desempregados. São essas algumas das justificativas para dificuldade de acesso na obtenção de uma vaga nas instituições de educação infantil. Observamos também que, por mais que o ingresso das crianças negras na educação infantil ocorra, este se dá, por vezes, de forma precária e segregacionista. Tais dificuldades podem ser reflexo da intersecção pobreza/raça, fator historicamente construído no país.

Observou-se que os principais excluídos são as crianças cujos pais estão desempregados, os que não conseguem comprovar sua renda ou ainda os que não apresentam outros documentos exigidos, tais como comprovantes de endereço. Prevalece nesse processo a concepção de direito à Educação Infantil para filhos de mães trabalhadoras, não sendo atendido o preceito constitucional de direito a todas as crianças de 0 a 6 anos (Cristiane Irinéa Silva, 2007).

[...] a prioridade estabelecida para as famílias de menor renda não exclui apenas as famílias de maior renda, o processo de seleção acaba por não permitir o ingresso de famílias mais pobres, que, por exemplo, apresentam dificuldade com a documentação exigida, principalmente com a comprovação de emprego. Tal fato pode resultar numa exclusão marcada pelo cruzamento pobreza/raça, historicamente construída no Brasil. Evidenciou-se que o acesso às vagas na Educação Infantil não tem se efetivado como um direito da criança, uma vez que se pauta num processo de seleção rigoroso e seletivo/excludente, e que, ainda que não haja uma evidente exclusão do ponto de vista quantitativo/percentual de acesso das crianças negras nas instituições de Educação Infantil (se comparados os índices populacionais nessa faixa etária), o total de crianças negras é um pouco menor que o das crianças brancas declaradas. No processo de inscrição para seleção evidenciaram-se nas entrevistas com as famílias algumas situações relacionadas principalmente à compreensão da Educação Infantil com um favor e não como um direito da criança e outras que envolveram constrangimento e hesitação envolvendo as relações raciais (Cristiane Irinéa Silva, 2007).

[...] as regiões geográficas de Supervisão Escolar do município exercem influência na distribuição racial das crianças, sendo mais frequente a presença de crianças negras nas unidades escolares localizadas nas regiões geográficas mais periféricas. Notou-se ainda que quanto maior a faixa etária das professoras, mais branca a rede se apresenta e quanto menor a idade, a rede apresenta uma representatividade maior das professoras pardas ou pretas indicando uma inversão do branqueamento dessa população. No que concerne ao perfil socioeconômico, o trabalho conclui uma diferenciação econômica considerável entre as professoras e as crianças atendidas. Identificou também que o atendimento total da demanda manifesta das crianças em idade de pré-escola é realizado nas unidades escolares públicas, enquanto as instituições filantrópicas têm priorizado as matrículas das crianças de zero a três anos. Por fim, o trabalho conclui que o atendimento da demanda das crianças em idade de creche nas unidades escolares municipais se deu também por um aumento na quantidade de crianças por professora, extrapolando a normativa municipal que estabelece a relação criança por professora (Afonso Canella Henriques, 2015)

A pesquisa de Marta Alencar dos Santos (2008) revelou que existe em Salvador uma política de educação infantil demarcada nos documentos oficiais para a educação das relações étnico-raciais. Porém, tal política visa a educação de uma criança universal, uma vez que não considera os aspectos da identidade étnico-racial das crianças negras, ou seja, na prática ela não é de fato implementada, não possibilitando a essas crianças as mesmas oportunidades de acesso, tal qual para as crianças brancas:

Os dados mostram que as crianças negras de zero a seis anos em Salvador não têm as mesmas oportunidades de acesso à Educação Infantil pública que as crianças brancas. Contribuindo para o debate em torno do desafio de enfrentar essa situação, o estudo indica a importância de se considerar o aspecto racial na formulação e implementação de políticas educacionais para a primeira infância (Marta Alencar dos Santos, 2008).

Edlaine Fernanda A. de Souza (2017) aponta em sua pesquisa para a necessidade de investigações que ofereçam contribuições para além das realizadas com abordagem qualitativas, pois é preciso *“[...] descortinar dados quantitativos que permitam analisar em que medida essas discussões têm causado impacto no acesso equitativo dessas crianças na educação infantil”* (p. 6). Segundo a autora, sua pesquisa evidencia que:

[...] as fontes quantitativas podem revelar e disponibilizar dados para orientar as políticas de acesso à educação e oferecer pistas em confluência com estudos qualitativos a respeito de caminhos a serem trilhados pelas políticas educacionais a fim de obter um atendimento equânime (Edlaine Fernanda Aragon de Souza, 2017).

Os próximos excertos versam sobre o cumprimento das leis 10.639/03, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura e história africana e afro-brasileira, e da lei 11.645/08, que inclui a obrigatoriedade também do ensino da cultura e história indígena na educação básica. Expõem uma análise nos documentos normativos, currículos e projetos políticos pedagógicos das instituições pesquisadas e se houve propostas e estratégias para o combate à

discriminação e o preconceito por parte dos profissionais envolvidos na pesquisa e como se deram essas ações no que tange à política de promoção de igualdade racial no contexto da educação infantil.

[...] verificamos que em meio a avanços, continuidades e rupturas a Diretoria de Educação Infantil apresenta uma concepção de políticas de promoção da igualdade racial que versa sobre a inclusão da temática nas diversas especificidades da educação infantil, bem como valorização e respeito às diferenças. Observa-se que as políticas de promoção da igualdade racial da Diretoria de Educação Infantil de Florianópolis foram postas em movimento, apresentando avanços e deparando-se com resistências (Thais Regina de Carvalho, 2013).

Verificamos que os documentos reconhecem as questões raciais e a diversidade cultural, portanto, destacam a importância de combater qualquer tipo de discriminação e preconceito. Os documentos municipais alertam a relevância de estarem pautadas as questões da história e cultura africana e afro-brasileira para as crianças. Os PPPs refletem acerca das questões étnico-raciais trazidas nos documentos normativos municipais, no entanto, são poucos os que propõem ações e projetos pedagógicos específicos que contribuam para o combate à discriminação e preconceito nas Instituições de Educação Infantil (Priscila Cristina Freitas, 2016).

As questões postas neste trabalho se relacionam ainda às concepções curriculares dos docentes e das instituições de Educação Infantil, tendo em vista que há muitas entrelinhas a investigar entre o currículo oficial e aquele praticado no cotidiano escolar. Relacionam-se ainda a uma reflexão acerca de qual cultura é aceita e valorizada dentro do espaço educativo formal (Cecilia de Campos Saitu, 2017).

[...] foram apresentados aspectos que mostram processos diversificados de implementação das leis 10.639/03 e nº 11.645/08, fatores dificultadores para essa implementação, possibilidades formativas para os profissionais e de aspectos a serem ampliados nas práticas pedagógicas. As concepções e os relatos das ações docentes analisados nesta pesquisa revelaram, dentre outros aspectos: que a implementação das leis tem acontecido em maior ou menor profundidade a depender do envolvimento do coletivo de profissionais em cada instituição que há profissionais que possuem conhecimento teórico acerca do tema e outros que ainda não aprofundaram seus estudos sobre a educação das relações étnico-raciais; a necessidade de investimento do Estado em processos formativos sobre a temática nos cursos de formação inicial e continuada e em condições materiais específicas para o trabalho (Thabyta Lopes Rego, 2019).

[...] a implementação das leis e dos documentos oficiais na prática escolar (relações sociais e currículo) encontra limitações graves, comprometendo o pertencimento e a identidade da criança negra e não negra por conta de fatores como o distanciamento de conhecimento por parte do(a) professor(a) sobre contextos históricos, sociais e políticos na sociedade brasileira que diretamente afetam sua prática docente em sala de aula e a pouca formação referente à temática oferecida a esses profissionais da educação, mesmo com as políticas de ações afirmativas representadas nos documentos oficiais para potencializar a imagem do negro de modo que ele se sinta pertencido e valorizado na sociedade em que vive, na prática não dão conta de transformar as relações estabelecidas social e politicamente no nosso país. Assim, dentre os fatores que limitam a construção do pertencimento e da identidade da criança negra na Educação Infantil também está a ausência de um sistema educativo que implemente a educação das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras (Aurea Alice de Souza Moura, 2020).

As questões postas neste trabalho se relacionam ainda às concepções curriculares dos docentes e das instituições de Educação Infantil, tendo em vista que há muitas

entrelinhas a investigar entre o currículo oficial e aquele praticado no cotidiano escolar. Relacionam-se ainda a uma reflexão acerca de qual cultura é aceita e valorizada dentro do espaço educativo formal (Cecilia de Campos Saitu, 2017).

Observamos no excerto a seguir que, embora a autora afirme que a instituição pesquisada não atingiu o objetivo de atender os preceitos da lei 11.645/08 e da resolução municipal, em seu currículo, justificando adotar um sistema específico de ensino aprendizagem, as/os profissionais “*concebem o tratamento dos diferentes grupos étnico de forma ‘natural’*”, pois não abordando temas acerca das diferenças, oferecendo, assim um “*tratamento igual para todos, sem exclusão*”.

Apesar de não termos a oportunidade de aprofundar a pesquisa, nos atendo apenas ao seu resumo, podemos constatar que, uma vez que os preceitos da lei não são atendidos, não é possível conceber um tratamento “natural” aos diversos grupos étnico-raciais das crianças. Já que compreendemos que o racismo é estruturante da nossa sociedade, temos que estar atentas/os para práticas educativo-pedagógicas que contribuem para a manutenção do privilégio das crianças brancas que, conseqüentemente, invisibiliza as crianças negras e indígenas e suas histórias, não favorecendo a construção de seus pertencimentos étnico-raciais. Tal afirmação só reforça o mito da democracia racial, tão presente no contexto da educação brasileira, cujas pesquisas voltadas para temática têm como função questionar e problematizar tais concepções, a fim de rompê-las.

[...] foi possível concluir que a escola não conseguiu implementar a lei 11.645/2008 em seu currículo até a conclusão desta pesquisa, pois adota um sistema integrado de ensino aprendizagem chamado IAB – Programa Alfa e Beto, onde não identificamos marcadores claros ao cumprimento da lei 11.645/2008 e da Resolução 015/2010 do Conselho Municipal de Educação de Boa Vista que traz a obrigatoriedade do trabalho com a educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e indígena. No entanto concebem o tratamento dos diferentes grupos étnicos presentes nas salas de aula de forma natural, pois não pensam sobre essas diferenças, dando um tratamento igual para todos, sem exclusão (Milena Silva de Souza, 2016).

Em sua pesquisa, Liliam T. M. Freitas (2016, p.7) observou que “[...] *o ideal de branqueamento estava presente desde as ilustrações colocadas nas paredes, às atividades pedagógicas docentes, o que suscitou a necessidade da realização de um plano de transformação, construído com a professora da turma na qual a pesquisa de campo aconteceu*”. Contudo, para além dos muros da instituição, algumas famílias também manifestaram esse ideal, quando realizaram a heteroidentificação de suas crianças na ficha de matrícula, como nos aponta Afonso Canella Henriques (2015, p.7) quando conclui que “[...] *em*

relação ao componente racial houve um branqueamento das crianças por parte de seus pais quando estes tiveram que declará-las no quesito cor ou raça”.

Liliam T. M. Freitas (2016) revelou em sua pesquisa, outros aspectos que influenciaram diretamente os preceitos das leis para promoção da igualdade racial no contexto educativo, tais quais: condutas nas ações educativo-pedagógicas de caráter confessional, o clientelismo político na relação de autoridades com profissionais gestores da instituição pesquisada, bem como a construção de um plano de transformação com estratégia para reverter as situações controversas observadas no contexto e romper com o ideal de branqueamento construído.

[...] foi evidenciado o caráter confessional, que privilegia as religiões cristãs em detrimento de outras, como as de matrizes africanas, e as relações de clientelismo político entre as autoridades e profissionais que ocupam cargos de direção nessa instituição. O plano de transformação dentro desse contexto, em um período reduzido, provocou em crianças negras na sua autoclassificação de cor a fidelidade às suas características fenotípicas; essa autoclassificação tendeu ao enegrecimento em oposição ao embranquecimento anteriormente evidenciado. A realização da pesquisa provocou também a desnaturalização das “paredes brancas” da instituição e discutiu a questão racial no seu interior (Liliam Teresa Martins Freitas, 2016).

Portanto, conforme leitura dos resumos do conjunto de pesquisas levantadas, pertinentes à categoria intitulada por nós **políticas públicas e orientações curriculares**, os dados revelam alguns aspectos específicos e outros que se correlacionam. Observamos que a maioria das instituições pesquisadas, embora reconheçam a importância e contemplem a discussão das questões raciais e a diversidade cultural em seus documentos, ainda apresentam dificuldades e desafios no cumprimento de seu papel no que concerne à política de igualdade racial. É notável a resistências por parte das instituições e seus profissionais para a implementação da Lei 10.639/03 que obriga o ensino da cultura/história africana e afro-brasileira na educação básica e da Lei 11.645/08 que complementa a anterior incluindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena.

Constatamos, por meio dos dados das pesquisas, que as crianças negras não possuem as mesmas oportunidades de acesso que as crianças brancas na educação infantil, resultado da fragilidade apresentada. Deste modo, o preceito constitucional de direito de acesso de todas as crianças de 0 a 6 na educação infantil pública, não está sendo atendido. Isso revela que a pobreza e a raça são aspectos relacionais de exclusão dessas crianças na educação infantil brasileira. As crianças negras que conseguem garantir seus acessos, passam, por vezes, por um processo de seleção racial, sendo mais frequente suas ocupações em unidades localizadas em regiões geográficas mais periféricas.

Deste modo, constatamos que existem fissuras a investigar entre o currículo oficial e o exercido no cotidiano das instituições de educação infantil. Faz-se necessário e urgente considerar os aspectos racial e econômicos das crianças e de suas famílias na formulação e implementação de políticas educacionais para a pequena infância, além de promover políticas de formação inicial e continuada a fim de desenvolver em toda equipe docentes concepções curriculares de igualdade racial com inclusão no acesso e na permanência das crianças negras de 0 a 6 anos na educação infantil.

No conjunto das pesquisas que visam observar e analisar o que definimos como categoria da **perspectiva das crianças no que diz respeito às relação étnico-raciais**, das oito (8) pesquisas agrupadas, os principais objetivos foram: investigar as relações estabelecidas entre as crianças negras, não negras e adultos, quanto à diversidade étnico-racial numa instituição de Educação Infantil, bem como identificar as significações sociais que elas elaboram sobre os artefatos culturais, o corpo, o cabelo negro e as influências na escolha de parceiros de brincadeiras. Outro objetivo apresentado nas pesquisas foi a forma como as crianças negras e não negras constituem suas identidades para a formação dos seus pertencimentos étnico-raciais.

Nessa categoria, também buscamos trazer os dados das nove (9) pesquisas que foram classificadas por nós como mistas (Docência e Perspectiva das crianças). Desse conjunto de pesquisas que objetivaram compreender a perspectiva das crianças articuladas às práticas educativo-pedagógicas das/os profissionais docentes, percebemos que elas, majoritariamente, analisaram como a dinâmica e a organização dessas práticas, bem como as relações estabelecidas entre crianças, crianças e adultos incidiam nas configurações identitárias das crianças negras e não negras. Além de identificar como as ações, as falas e os silêncios reverberam nas relações étnico-raciais constituídas para a construção positiva e/ou negativa da sua identidade e/ou pertencimento racial. Outro aspecto que percebemos foi a intenção da pesquisa em compreender como a branquitude e as ações educativo-pedagógicas pautadas no branqueamento perpassavam e refletiam nas experiências educativo-pedagógicas da educação infantil. Para melhor compreensão do exposto, o Quadro 10 apresenta os títulos, autores e anos do conjunto de pesquisa que trouxeram a perspectiva das crianças no que concerne às relações étnico-raciais no contexto educativo, bem como se propunham a observar suas relações entre pares e adultos, como reflexo das práticas educativo-pedagógicas das/os professoras/es da educação infantil.

Quadro 10 – Títulos da categoria que visaram a perspectiva das crianças.

Tipo	Autoras/es/ Ano/ Título	Categoria
Dissertação	Sandra Maria de Oliveira (2012). A formação de atitudes racistas em uma unidade de educação infantil em Belo Horizonte: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam	DOCÊNCIA PERSPECTIVA CRIANÇAS
Dissertação	Lucineide Nunes Soares (2013). Relações étnico-raciais nas práticas educativas da educação infantil: ouvindo crianças e adultos.	DOCÊNCIA PERSPECTIVA CRIANÇAS
Dissertação	Simone Vanzuita Bittencourt (2013). Relações étnico-raciais: orientações, leis e práticas nas instituições de educação infantil.	DOCÊNCIA PERSPECTIVA CRIANÇAS
Dissertação	Jussara Nascimento dos Santos (2013). Preconceito racial em foco: uma análise das relações estabelecidas entre crianças negras e não negras na educação infantil	PERSPECTIVAS DAS CRIANÇAS
Dissertação	Eduarda Souza Gaudio (2013). Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero	PERSPECTIVAS DAS CRIANÇAS
Dissertação	Flávio Santiago (2014). "O meu cabelo é assim ... igualzinho o da bruxa, todo armado." hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil.	DOCÊNCIA PERSPECTIVA CRIANÇAS
Dissertação	Aline de Oliveira Braga (2016). "Solta o cabelo!": etnografia sobre o cabelo crespo como marcador de identidade étnico-racial entre crianças negras da Educação Infantil.	DOCÊNCIA PERSPECTIVA CRIANÇAS
Dissertação	Ana Carolina Batista de Almeida Farias (2016). "Loira você fica muito mais bonita": relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos	DOCÊNCIA PERSPECTIVA CRIANÇAS
Dissertação	Marília Silva Mendes (2016). A identidade racial a partir de um grupo de crianças da educação infantil na rede municipal do Recife	PERSPECTIVAS DAS CRIANÇAS
Dissertação	Aline de Assis Augusto (2017). Infância e relações étnico-raciais: experiências com crianças da educação infantil de uma escola pública do município de Juiz de Fora, MG	PERSPECTIVAS DAS CRIANÇAS
Dissertação	Sileide de Nazaré Brito Gonçalves (2018). Representações Sociais de Crianças da Educação Infantil do Campo sobre Diversidade Racial: conhecimento de si e do outro.	DOCÊNCIA PERSPECTIVA CRIANÇAS
Dissertação	Cintia Cardoso (2018). Branquitude na educação infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis.	DOCÊNCIA PERSPECTIVA CRIANÇAS
Dissertação	Cássia Rosicler Galvão (2018). A diversidade na primeira infância: as relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo (2015-2017)	DOCÊNCIA PERSPECTIVAS DAS CRIANÇAS
Dissertação	Josiane Paula Rodrigues de Azevedo (2018). A discriminação racial e o julgamento de ações pró e antissociais na educação infantil.	PERSPECTIVAS DAS CRIANÇAS
Dissertação	Sara da Silva Pereira (2019). A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças: "eu so peta, tenho cacho, so linda, ó!"	PERSPECTIVAS DAS CRIANÇAS
Dissertação	Sandra Regina Pires (2020). Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças negras sobre si.	PERSPECTIVAS DAS CRIANÇAS
Dissertação	Elandia dos Santos (2020). Corpo e Cabelo Negro: (re) Significações e Interações com e de Crianças em uma Escola de Educação Infantil de BH.	PERSPECTIVAS DAS CRIANÇAS

Fonte: a autora (2022).

Conforme os dados reunidos no Quadro 10, o conjunto de pesquisas agrupadas nesta categoria, segundo seus resumos, fundamentaram suas teorias, em grande parte, nos Estudos Sociais da Infância, como a Sociologia da Infância, embasados nos teóricos: Corsaro, (2011),

Sarmiento (2002; 2005; 2008) Rosemberg (1985; 2012), Coutinho (2016), Kramer (2002; 2015), Campos (2009), Cerisara (1999), Silva (2016) e Gouveia e Sarmiento (2008). Da pesquisa com crianças, contribuíram para as discussões: Corsaro (2011), Kramer e Santos (2011), da educação infantil do campo, Arroyo (2011; 2014), Fernandes e Caldart (2011), Pasuch e Silva (2012). Observamos contribuições da teoria histórico-cultural com aporte dos teóricos Vigotsky, Lúria e Elkonin. Da teoria das representações sociais, Moscovici (2003) e Jodelet (2001). Do âmbito da diversidade racial, constatamos as pesquisadoras: Cavalleiro (2001; 2015), Gomes (2010) e Fazzi (2012). Enquanto que as questões étnico-racial e cultural foram baseadas nas contribuições de Munanga, Guimarães, Candau, Debus (2017), Araujo (2017), Araujo e Silva (2012), Oliveira (2003; 2010) e Ramos (2007). As discussões acerca dos estudos da educação das relações étnico-raciais: Dias (2007; 2012), Queiros (2001), Trinidad (2011), Gomes (1995; 2002; 2017) e Bento e Gonçalves. Além de Frantz Fanon (1968) sobre o racismo como fenômeno estruturante das sociedades modernas. Também, fizeram presentes os estudos da branquitude, na Sociologia da Infância, nos estudos sobre Educação das Relações Étnico-Raciais em interlocução com os estudos pós-coloniais.

Outras abordagens observadas foram: da teoria crítica da sociedade, especialmente as formulações sobre preconceito de Adorno (1965; 1995; 2011), Adorno e Horkheimer (1973) e Crochík (2006; 2011); os pressupostos teóricos da antropologia do imaginário, de Gilbert Durand, a Antropologia da Criança. Os estudos de Marcel Mauss (1950) sobre o significado do corpo e as técnicas de educar utilizadas para controlá-lo por meio da formação de *habitus*. Salientamos que alguns autores se encontram sem o ano de publicação de suas obras, pois os mesmos não foram mencionados nos resumos das pesquisas.

Para uma melhor compreensão das trajetórias metodológicas empregadas nas pesquisas que visaram compreender a perspectiva das crianças acerca das relações étnico-raciais, para além dos resumos, realizamos uma leitura mais aprofundada de seus capítulos metodológicos, objetivando assimilar essa parte do processo, uma vez que estávamos vivenciando a experiência no campo de pesquisa e com as devidas mudanças nos objetivos traçados inicialmente, consideramos que tal aprofundamento poderia contribuir positivamente para a observação voltada às relações estabelecidas entre as crianças e com adultos.

Considerando a leitura dos resumos, observamos que das oito (8) pesquisas elencadas que objetivaram compreender a perspectiva das crianças, duas (2) não mencionavam a fundamentação teórica adotada e uma (1) não apresentou o caminho metodológico percorrido. Contudo, em uma análise mais detida de seus capítulos metodológicos, pudemos constatar que

todas as pesquisas analisadas, nesta categoria, empregaram a abordagem qualitativa, com subsídio da observação participante. Vale lembrar que, as pesquisas articuladas à observação acerca da docência também foram consideradas nesta análise de forma abrangente, porém, conforme o aprofundamento da leitura realizada, apresentaremos algumas peculiaridades metodológicas das pesquisas que, predominantemente, buscaram compreender as relações entre as crianças.

Nesse conjunto de pesquisas, observamos a recorrência da etnografia e do estudo de caso etnográfico como metodologia eleita para as pesquisas. Dentre elas, duas das pesquisas adotaram o método pesquisa-ação, ou seja, as pesquisadoras realizaram intervenções no grupo de crianças observado. Uma delas recorreu à literatura infantil de temática africana, denominada “história-estímulo”, na outra pesquisa, realizou-se algumas ações, e/ou métodos específicos com as crianças: o teste sociométrico do “rostômetro” em que era solicitado, individualmente, às crianças apontar a heteroidentificação de seus colegas do grupo. Nesta metodologia, a pesquisa recorreu a microgenética, uma forma de “[...] construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos” (Góes, 2000, p. 09). Tal abordagem pertencente à matriz histórico-cultural busca a constituição da subjetividade dos sujeitos.

Dos recursos metodológicos, adotados na observação da rotina e das materialidades, podemos destacar: observação das interações e narrativas infantis, conversas, escuta, questionamentos e perguntas orientadoras realizadas às crianças, a construção da entrevista semiestruturada e conversas informais com as/os profissionais docentes, registro e construção do diário de campo, filmagens, fotografias e análise documental. Algumas pesquisas também utilizaram como suporte metodológico a análise dos desenhos das crianças por meio da realização de seu autorretrato e do desenho dos colegas. Também fez parte da metodologia o oferecimento do “kit lúdico”: brinquedos compondo bonecas e bonecos de diversos pertencimentos étnico-raciais, a fim de observar a escolha e interação das crianças com esses brinquedos.

As pesquisas que objetivaram observar as crianças e ouvir suas expressões na perspectiva das relações étnico-raciais apresentaram alguns pontos que nos conduzem a reflexões, aspectos, tais como: diferenciação e hierarquização nas suas relações entre pares, realização de comentários depreciativos relacionados à negritude, constituição da identidade

racial de si e do outro caracterizadas pelo fator fenotípico, representação social das crianças negras permeadas por significações de caráter negativo.

Aline de Assis Augusto, (2017, p. 8), constatou que “[...] *é necessária a construção de uma educação das relações étnico-raciais, visto que a relação entre as crianças gera conflito e violência*”. Já a pesquisadora Simone Vanzuita Bittencourt, (2013, p. 10) conclui em sua investigação que “[...] *as crianças por sua vez demonstraram a partir da observação dos comportamentos (não apenas de preconceito) adquiridos socialmente a partir dos adultos que fazem parte de sua vida (escolar ou não)*”. A autora, afirma, portanto, que as diversas expressões manifestadas pelas crianças observadas são reflexos das relações com os adultos em que convivem. Flávio Santiago (2014) discorre em sua pesquisa acerca das percepções das crianças negras sobre o racismo que sofrem no contexto educativo e, de que forma, reagem diante de tal situação, afirmando que “[...] *as crianças pequenininhas negras percebem o racismo presente nas posturas pedagógicas adotadas pelo Centro de Educação Infantil e deixam explícito, por meio de diferentes linguagens, a não aceitação dos enquadramentos que as fixam em posições subalternas na sociedade*” (p. 9). Nos demais excertos a seguir, podemos comprovar como as crianças têm vivenciado suas experiências acerca das relações étnico-raciais:

[...] as crianças têm contato com o preconceito, pois algumas delas fazem comentários depreciativos relacionados à negritude. Além disso, percebeu-se certo constrangimento de algumas crianças negras quando ouviam esses comentários. No entanto, durante o dia a dia brincam alegremente e se relacionam sem que o pertencimento étnico-racial interfira em suas relações (Jussara Nascimento dos Santos, 2013).

[...] nas diferentes formas de organização social, elas exprimiam seus modos de ver e interpretar o mundo através de aspectos que envolviam o corpo, sendo possível perceber, nas relações entre pares, a recorrência de elementos particulares que diferenciavam e hierarquizavam suas relações, sobretudo no que diz respeito aos elementos étnico-raciais, de gênero e a aparência física, evidenciamos que as relações engendradas com a realidade social marcam as formas como as crianças experimentam e atribuem significados à dimensão corporal seja durante suas falas, suas brincadeiras, seus gestos e seus movimentos. As crianças indicaram ainda que diferenças como cor da pele, tipo de cabelo, forma e estatura do corpo, desempenho e gênero permeiam suas relações e contribuem para separação, aproximação, aceitação, proibição entre as ações efetivadas por meninas e meninos do grupo (Eduarda Souza Gaudio, 2013).

[...] as crianças realizavam a sua identificação racial e a do outro por meio das características fenotípicas individuais, utilizando para tal, o vocábulo racial, como os termos branco, negro, moreno. Identificamos, ainda, que, a identificação racial negra apresentada pelas crianças, em algumas situações, estava carregada de uma significação negativa e permeada por sentimentos negativos, como angústia, agressividade e constrangimento (Marília Silva Mendes, 2016).

[...] as crianças construíam novas significações sobre o seu pertencimento racial e (re) significavam aqueles que possuíam. Concluímos com essa pesquisa que pelo toque nos cabelos crianças brancas e negras percebiam suas diferenças e pela cultura de pares interpretavam as pistas, que somadas as interações com os adultos e com os artefatos, contribuíram para a construção de novos saberes. Dentre os principais resultados estão também os dados fornecidos pelos documentos da Instituição, que levaram-nos a compreender o contexto familiar e as significações que as crianças estão construindo sobre si mesmas e que, em alguns casos, constatamos que não condiziam com as informações fornecidas pelos pais/responsáveis (Elandia dos Santos, 2020).

Os resultados evidenciam que as representações sociais de si e do outro são compartilhadas no cotidiano da instituição de Educação Infantil do Campo e estão ancoradas na percepção estética do feio e do bonito, tendo como parâmetro a diversidade racial; na negação e afirmação do pertencimento racial; na rejeição e aceitação do outro com base no fenótipo por ele apresentado (Sileide de Nazaré Brito Gonçalves, 2018).

Tal qual as demais categorias, o ideal de branqueamento também foi perceptível nas falas e expressões infantis, revelando que a supervalorização e manutenção dos privilégios da branquitude, em detrimento da ausência de representatividade racial das crianças negras, reforçam nestas o desejo de pertencerem a uma estética branca, socialmente valorizada dentro e fora do contexto educativo. Sem o acesso a concepções de referências positivas de seus pertencimentos étnico-raciais, as crianças negras enfrentam na educação infantil o processo de negação de suas condições raciais, como podemos constatar nos próximos excertos:

Ainda que a professora da turma pesquisada seja negra e esteja comprometida com o debate étnico-racial, oferecendo diversas referências sobre personagens e personalidades negras, as vivências positivas referentes as questões da negritude são raras na realidade dos alunos, o que faz com que racismo institucional presente na escola apareça como pano de fundo e reforce o sentimento de muitas meninas desejarem ardentemente uma estética branca e etnicamente distinta das suas características naturais: serem loiras e terem cabelo liso (Ana Carolina Batista de A. Farias, 2016)¹⁶.

A análise dessas representações possibilitou o entendimento de que o preconceito racial perpassa a instituição escolar desde a pequena infância com a convivência do professor, tendo como implicação a tendência das crianças negras, em sua maioria, negarem sua condição racial e se aproximarem dos padrões brancos que são mais aceitos na sociedade para se representar ou representar o outro (Sileide de Nazaré Brito Gonçalves, 2018).

No entanto, observamos que determinadas pesquisas também apontam para potencialidades quando discorrem sobre a perspectiva das crianças no que concerne às relações étnico-raciais na educação infantil. Tal como Sandra Regina Pires (2020, p. 8), concluindo em sua pesquisa que “[...] os dizeres das crianças negras sobre suas identidades e pertencimentos étnico-raciais, expressam saberes identitários de matriz

¹⁶ Citação utilizada, intencionalmente, também na categoria docência.

africana”. Demonstrando assim ter atingido seus objetivos com a investigação. Da mesma maneira como podemos conferir nos excertos a seguir:

[...] as crianças orientam sua preferência e atribuição de qualidades levando em consideração as atitudes apresentadas, sem considerar a cor da pele como critério de decisão. Em sua maioria, as crianças se utilizam de justificativas do tipo Emissão de juízo para dar razão às suas respostas. Dentre os fatores analisados, quais sejam: nível socioeconômico, idade ou sexo, nenhum mostrou influência sobre as escolhas dos entrevistados. Os resultados obtidos nos permitem considerar que a formação social da família e da escola pautada no convívio com o outro, valorização da diversidade e na capacidade de reflexão é capaz de dissipar o racismo nas atitudes das crianças. Esses achados enfatizam a importância da Educação Moral em ambiente escolar. (Josiane Paula R. de Azevedo, 2018).

[...] as crianças não tinham contato com a diversidade étnico-racial nos materiais a que tinham acesso; elas se relacionaram positivamente com as histórias, inferindo sobre as mesmas e reconhecendo as personagens negras de forma não preconceituosa; há diferença de apreensão entre meninos e meninas; as crianças reconhecem as distintas cores das pessoas e utilizam vocabulário étnico-racial para designá-las; as crianças negras se identificaram positivamente com a personagem do livro; existem crianças negras que apresentam uma identidade étnico-racial positiva e que se mostram felizes em se reconhecerem como negras (Sara da Silva Pereira, 2019).

[...] essa literatura contribui para a construção de uma identidade negra positiva e que a relação das crianças com ela propicia: às crianças negras a sensação de pertencimento, aceitação e valorização, uma vez que elas se vêem representadas nas histórias e às não-negras a possibilidade de interagir com a diversidade étnico-racial, respeitando e valorizando as diferenças (Sara da Silva Pereira, 2019).

Logo, por meio da leitura atenta dos resumos e capítulos metodológicos das pesquisas que buscaram observar a educação das relações étnico-raciais na perspectiva das crianças pertencentes à educação infantil, pudemos observar alguns aspectos relevantes, dentre eles que as crianças têm expressado por meio das suas múltiplas linguagens as representações sociais e raciais que elaboram de si e do outro. As pesquisas demonstraram também que elas reconhecem as diferenças raciais no convívio com seus pares, sendo que, por meio de atributos fenotípicos como a cor da pele ou a textura dos cabelos elas classificam, hierarquizam e expressam suas formas de ser e estar no mundo. As crianças negras percebem o racismo presente em suas relações, uma vez que o vivem na pele. Deste modo, aspiram pelo branqueamento como forma de serem aceitas socialmente.

Embora algumas dissertações designem pontos assertivos observados nas relações entre as crianças negras e não negras, tais situações ainda se mostram presentes de forma tímida. O que nos instigou a aprofundar mais a leitura das mesmas, para além dos resumos e capítulos metodológicos, com o objetivo de compreender como se deu o processo da pesquisa e de que forma as relações étnico-raciais foram engendradas pelas crianças observadas na condução de tais conclusões. Porém, a quantidade de dissertações analisadas, bem como a disponibilidade

de tempo não possibilitou tal ação. De todo modo, tais pesquisas nos levam a refletir que, mesmo em passos lentos, o cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/2008 está em processo, apresentando pequenos, porém importantes, avanços o que revela reflexos positivos dentro e fora do contexto educativo.

O levantamento da produção científica aqui realizado contribuiu sobremaneira para melhor compreendermos a produção do conhecimento sobre a temática na área e para delimitar a pesquisa. Permitiu refletir acerca dos objetivos inicialmente traçados, cumprindo sua função de repensar a delimitação do problema e reconsiderar novos caminhos metodológicos a serem trilhados.

Com a realização da categorização do conjunto de dissertações reunidas, constatamos que nossos objetivos iniciais, que visavam analisar como as/os professoras/es, no cotidiano de suas ações educativo-pedagógicas, contemplam as crianças negras em sua representatividade racial no que tange à contemplação da Lei 10.639, condiziam com grande parte das pesquisas já realizadas ao longo do percurso estipulado, totalizando 45 das 66 dissertações levantadas. Ademais, pudemos constatar que as pesquisas que visavam observar as manifestações das crianças com relação à temática racial são ainda em número reduzido, totalizando somente oito (8) pesquisas de mestrado. Atentando para esses dados, juntamente com a entrada em campo, buscamos redefinir e delimitar o problema da presente pesquisa.

Assim, sustentadas nos dados do levantamento apresentado, justificamos a relevância da pesquisa que visa compreender de que modo a branquitude normativa é determinante nas/das relações étnico-raciais em um contexto da educação infantil, uma vez que o resultado revelou uma lacuna nas investigações que buscam ouvir as manifestações infantis a respeito das relações raciais.

A presença da branquitude como posição de hierarquia e poder emerge sobretudo nas pesquisas mais recentes, presente nas diferentes categorias analisadas seja nas ações educativo-pedagógica das/os profissionais, nas manifestações das crianças ou na realização de políticas públicas e construção do currículo. Embora tenhamos constatado essa evidente presença, discutir o espaço de privilégio que a branquitude ocupa dentro do contexto educativo, nas relações étnico-raciais, sobretudo na educação infantil, trata-se de outra lacuna relevante anunciada pelo levantamento da produção científica realizado.

Sendo assim, ouvir as manifestações infantis sobre as relações étnico-raciais, bem como refletir sobre o processo de branqueamento e sobre os sujeitos privilegiados nesse processo, no contexto da educação infantil, são hiatos reveladores nesse conjunto de pesquisas que suscitam

discussões, reflexões e novas investigações. Por este motivo, diante dos dados e com a redefinição do problema da presente pesquisa no delineamento de novos objetivos, pretendemos, modestamente, contribuir com discussões na busca por algumas respostas que atendam às lacunas aqui apresentadas.

3 CAPÍTULO II

3.1 “A GENTE PESQUISA PRA SABER DAS COISAS”: DELINEANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, descrevemos o percurso metodológico que alicerçou o desenvolvimento da pesquisa. Primeiramente, apresentamos uma contextualização da rede municipal de ensino de Florianópolis - RMEF, onde a investigação foi realizada, bem como a constituição da Educação Infantil do município. Em seguida, detalhamos como foi a escolha do campo de pesquisa e a contextualização do Núcleo de Educação Infantil Municipal – NEIM¹⁷ pesquisado. Apresentamos os procedimentos metodológicos eleitos para realização da pesquisa. Por fim, descrevemos como ocorreram as primeiras aproximações com os sujeitos da pesquisa e a emergência das categorias de análise.

A pesquisa aqui proposta emerge de indagações decorrentes de um problema da vida prática que, ao se buscar subsídios para respondê-las, torna-se um problema teórico. Ou seja, “[...] *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*” (Minayo, 2016, p.16, grifos no original). Por este motivo, compreendemos as indagações acerca de que modo a branquitude normativa é determinante nas/das relações étnico-raciais, em um contexto da educação infantil como um problema cotidiano da vida prática no contexto da educação infantil; diante do qual, buscamos subsídios teóricos e metodológicos para respondê-lo. Segundo Minayo (2016), embora a pesquisa seja uma prática teórica, ela vincula pensamento e ação, portanto, trata-se de uma “[...] atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo” (Minayo, 2016, p.16).

As pesquisas podem ser compostas por abordagens quantitativas e qualitativas. As pesquisas quantitativas consistem em uma abordagem que “[...] preza pela objetividade, principalmente, no que tange à coleta, análise e tratamento de dados, e fornece resultados passíveis de quantificação” (Dorsa; Lima, 2021, p. 40). A abordagem de cunho qualitativo é caracterizada pela relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, entende-se a natureza dessa pesquisa como um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito (Silva, 2015, p.20).

¹⁷ A sigla NEIM (Núcleo de Educação Infantil Municipal) é empregada atualmente para designar as instituições educativas de educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis.

As definições, no âmbito das pesquisas, comumente colocam pesquisas qualitativas e quantitativas como oposições, porém, Ferraro (2012) propõe um alerta e uma crítica quanto a essa dicotomia, pois considera necessário compreender pesquisas qualitativas e quantitativas e sua condição de complementariedade e unidade como proposta de superação dessa dicotomia ao afirmar que “[...] não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas” (Ferraro, 2012, p. 144).

Com base nessa compreensão, lançamos mão de uma pesquisa, predominantemente, qualitativa, fazendo também usos de dados quantitativos, pois compreendemos que para um melhor entendimento do problema de pesquisa definido nesta investigação, que almeja compreender de que modo a branquitude normativa é determinante nas/das relações étnico-raciais em um contexto da educação infantil, a pesquisa qualitativa ganha potência, pois envolve a subjetividade humana. No processo de pesquisa qualitativa, nossos olhares e discursos enquanto pesquisadoras/es se entrelaçam com a visão de mundo dos sujeitos observados, ou seja, com objeto de pesquisa. Logo, a pesquisa qualitativa nos possibilitou essa relação mútua entre os/as sujeitos/as e suas subjetividades: pesquisador/a, objeto de pesquisa e contexto social.

3.1.1 A educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis

Para abordar a Educação Infantil no município de Florianópolis, faz-se necessário contextualizar a cidade e resgatar sua trajetória histórica no que tange à constituição da rede municipal de ensino do município. Florianópolis é a capital do estado de Santa Catarina, situada na Região Sul do país. A cidade tem uma população de 574. 200 habitantes (aproximadamente) e possui área territorial de 674,844km², de acordo com o censo de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE¹⁸. Foi fundada em 23 de março de 1673 quando chama-se Nossa Senhora do Desterro. No ano de 1894, em homenagem ao então presidente da República Floriano Peixoto mudou-se o nome para de Florianópolis.

Com o objetivo de realizar um contraponto nacional, estadual e municipal, apresentaremos as informações dos dados do IBGE em uma visão macro e micro acerca do pertencimento racial população. Segundo pesquisa¹⁹ realizada pelo IBGE no quarto trimestre

¹⁸ Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/florianopolis/historico> - Acesso em 15.01.2023.

¹⁹ Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD contínua. - <https://sidra.ibge.gov.br>

de 2022, a população brasileira que se auto classifica branca consiste em 42,8%, parda 45,5 % e preta 10,4%. Já as populações indígena e amarela não atingiram a quantia de 1%. Quanto ao pertencimento étnico-racial da população do estado de Santa Catarina, tal instituto resultou em 78,3% de pessoas brancas, 16,7% pardas e 4,2% de pessoas pretas. Segundo pesquisa recente²⁰ (ano 2022) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no que tange ao pertencimento étnico-racial da população do município, 77,9% são brancas, 12,3% são pardas e 8,3% são pretas. Já as populações indígena e amarela não totalizaram 1%.

De acordo com os dados obtidos na Gerência de Formação Continuada da secretaria de educação de Florianópolis, no ano de 2022 (ano em que a pesquisa de campo foi realizada), o número de crianças matriculadas na rede municipal de acordo com heteroclassificação das famílias era de 12.275 crianças brancas, 3.232 crianças pardas, 1.524 crianças pretas, 95 crianças amarelas e 38 crianças indígenas, além das 1.032 não declaradas pelas famílias.

A rede municipal de ensino de Florianópolis – RMEF possui 108 Núcleos de Educação Infantil Municipal – NEIM´s distribuído por toda a cidade. Para compreender como se deu a constituição da rede, faz-se necessário resgatar seu contexto histórico, bem como compreender como se constituiu a Educação Infantil pública do município em diálogo com as políticas públicas de promoção de igualdade racial.

A constituição da rede pública de educação infantil de Florianópolis foi iniciada no ano de 1976, com a elaboração do Projeto “Núcleos de Educação Infantil”, elaborado pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social – SESAS, da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Tal projeto apresentava o objetivo de cumprir, inicialmente, a função de atender as crianças ditas “carentes” em idade pré-escolar de 4 a 6 anos, alimentando-as e guardando-as enquanto suas mães trabalhavam fora do lar. Ou seja, um atendimento pautado no assistencialismo, que não incluía a modalidade de instituição creche, nem sequer contemplava os bebês e crianças menores na faixa-etária 0 a 3 anos. Porém, as mães das crianças já atendidas passaram a reivindicar atendimento para seus filhos menores de 4 anos. Por este motivo, após 3 anos, (em 1979) houve a extensão da faixa etária atendida, que de 4 a 6 anos, passou para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade. Essa modalidade de atendimento sofreu também uma ampliação no horário de permanência das crianças menores que passaram a frequentar a creche em período integral.

²⁰ Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD contínua. - <https://sidra.ibge.gov.br>

Neste período, não havia ainda existência de um currículo, apenas diretrizes que direcionavam o projeto aos pressupostos da educação compensatória. Foi somente no ano de 1981 que surgiu o primeiro “Currículo Pré-escolar”, constituído pela concepção de currículo adotada, por objetivos, áreas do desenvolvimento priorizadas, conteúdos e sugestões de atividades pra cada área indicada, organizados por faixa-etária, incluindo as crianças de 0 a 3 anos de idade. Deste modo, observamos, dentre outras, uma preocupação em subsidiar o trabalho do/a professor/a, por meio de sugestões de atividades.

Todavia, o currículo não apontava referências bibliográficas nas quais se fundamentava, apenas condizia em partes com o projeto inicial de 1976 na perspectiva de preparar a criança para o conhecimento por meio de “conteúdos”. De todo modo, concordamos com Ostetto (2000, p.120) que o currículo em questão apresentou avanços consideráveis no atendimento às crianças, pois foi o primeiro documento, depois do projeto inicial, que “[...] tenta sistematizar um projeto pedagógico para as creches e NEIs municipais, especificando objetivos, conteúdos e atividades”, revelando uma preocupação com o desenvolvimento da criança para além da “compensação de carências”.

Deste modo, a pré-escola passa a ser afirmada como “[...] espaço educativo, com intencionalidade pedagógica”. Aspecto que evidencia “[...] uma das especificidades na constituição e ampliação da rede de educação pré-escolar municipal de Florianópolis, quando comparada às redes de outras cidades e Estados brasileiros” (Ostetto, 2000, p. 121).

No período entre 1982 até 1984, efetivou-se o uso de apostilas para as/os professoras/es com sugestões de atividades a serem desenvolvidas na pré-escola, dentre elas, incluía-se as datas comemorativas, tais como: Dia dos Pais, Folclore, Dia do Soldado, Semana da Pátria, Primavera, Meios de Transportes, Semana da Criança, Semana da Asa, Semana da Saúde e Higiene dentária (Ostetto, 2000).

Em 1985 entra em vigor a Lei nº. 2.350, que cria a Secretaria Municipal de Educação, transferindo para tal departamento o compromisso com o trabalho e ações voltadas à educação infantil do município, até então exercido pelo departamento de Educação, ligado à Secretaria De Saúde, Educação e Desenvolvimento Social. Tal mudança apresentou avanços no seu caráter educativo de qualidade (Ostetto, 2000).

Segundo a autora, no triênio correspondente ao período de 1986 à 1988 foi criado um Plano de Ação cuja diretriz voltava-se para a elaboração de um projeto para a educação pré-escolar que garantisse qualidade nas ações pedagógicas, tendo como base teórica o construtivismo de Piaget. Este Plano de Ação também inclui a conquista e a necessidade de

formação continuada de professoras/es, funcionários, diretores, técnicos etc. O Plano demarca ainda a materialização da documentação pedagógica, voltada à necessidade de elaboração do planejamento, da observação e da avaliação para a realização das atividades em concordância com a faixa-etária de cada grupo de crianças. Neste período, com a Constituição de 1988, surge uma crescente defesa da educação infantil como um direito da criança.

No que tange à Educação das Relações étnico-raciais – EREER, no ano de 1994 foi implantada a Lei municipal 4.446/94, que mediante muita luta de militantes do Movimento Negro e do Núcleo de Estudos Negros – NEN, de Santa Catarina²¹, institui a inclusão do conteúdo de história africana e afro-brasileira nos currículos das instituições educativas da educação infantil ao ensino fundamental das Florianópolis.

Vinte anos após a inauguração da primeira instituição de educação pré-escolar da Prefeitura Municipal de Florianópolis, em 1996, foi elaborada a primeira proposta curricular para as creches e NEIs da Rede Municipal. O documento intitulado “*Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular – Educação Infantil*” apresenta pressupostos tais como: concepção de currículo, de educação infantil, de criança, papel do educador e objetivos a alcançar.

Em âmbito federal, o Conselho Nacional de Educação instituiu no ano de 1999 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. De caráter mandatório, tais diretrizes foram constituídas com o objetivo de observar e contribuir para organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino.

Em 2003 é sancionada a Lei federal 10.639, que altera as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório contemplar a história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica. Em 2008, a referida lei é atualizada com a sanção da lei 11.645, que estabelece nas diretrizes e bases da educação nacional, a inclusão da história e cultura indígena no currículo da educação básica.

Os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI de 1999 sofrem alteração em 2009. Por este motivo, a rede municipal de ensino de Florianópolis – RMEF formula no ano de 2010 seu próprio documento: *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil*, com o primeiro esboço dos Núcleos de Ação Pedagógica, são eles:

²¹ O Núcleo de Estudos Negro – NEN, de Santa Catarina foi fundado em 1986 por estudantes universitários e militantes negros. É responsável pela construção da Pedagogia Multirracial e Popular que objetivou a luta contra o racismo e todas as formas de discriminação racial e social sofrida pela população de origem africana no Brasil (Passos, 2020).

Linguagens; Relações Sociais e Culturais e Relações com a Natureza. O documento estabeleceu as diretrizes para Rede Municipal de Educação, com o objetivo de subsidiar a ação pedagógica das/os professoras/es e o Projeto Político Pedagógico das unidades educativas, bem como qualificar a educação infantil no atendimento das crianças de zero a seis anos.

A Resolução do Conselho Municipal de Educação do estado de Santa Catarina – CME/SC n.02/2009, que discorre sobre as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira, Africana e Indígena, orienta sobre os princípios e as concepções acerca da implementação da lei 10.639/03 no município de Florianópolis, apresentando em seu artigo 1º como objetivo:

Instituir as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira, Africana e Indígena nas instituições educativas da Rede Municipal do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil (municipal, particulares, comunitárias e confessionais ou filantrópicas), integrantes do Sistema Municipal do Ensino (Florianópolis, 2009).

Em 2010, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis constrói seu Plano Municipal de Educação, com a elaboração de diversos eixos temáticos. Dentre eles o eixo: educação das relações étnico-raciais, fundamentada em três princípios norteadores:

[...] a consciência política e histórica da diversidade e pluralidade da sociedade brasileira; a exigência do fortalecimento de identidades plurais e afirmação de direitos, particularmente daqueles segmentos historicamente discriminados, como a população afro-brasileira, os povos indígenas e os grupos étnicos minoritários; e, por fim, a consecução de ações educativas de promoção de igualdade étnicorracial e de combate ao racismo e a quaisquer formas de discriminação (Florianópolis, 2010, p. 107).

No ano de 2012, surge um novo documento, intitulado: *Orientações Curriculares para a educação infantil da rede Municipal de Ensino de Florianópolis*, que teve como objetivo “[...] apresentar indicativos para a atuação dos professores junto às crianças e para os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades educativas” (Florianópolis, 2012, p. 8).

No referido documento, a educação para as relações étnico-raciais é contemplada no *Núcleo de Ação Pedagógica: Relações Sociais e Culturais*. Neste capítulo, observa-se um olhar para a heterogeneidade da infância, compreendendo a criança como sujeito pertencente a uma classe social, um gênero, uma etnia e a uma cultura. No que concerne às diferenças étnico-raciais, podemos observar um alerta acerca dos valores discriminatórios que, por vezes, permeiam as relações docentes sem a devida noção do que é enunciado às crianças, verbalmente ou por mensagens implícitas: “Seja na utilização do pente impróprio para o cabelo afro, [...] nas

demonstrações afetivas diferenciadas para crianças, a escolha da história em que o mocinho ou a princesa são sempre brancos” (Florianópolis, 2012, p. 63).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica de Florianópolis são elaboradas em 2015, destacando em seu interior como um dos princípios educativos o *fortalecimento da educação das relações étnico-raciais na Educação Básica*. Este princípio consiste em “[...] reconhecer, valorizar e consolidar a história, a cultura e a identidade dos negros e indígenas na Educação Básica municipal” (Florianópolis, 2015, p. 24) em consonância com as Lei nº 10.639/2003 e 11.645/08, bem como os demais documentos municipais que versam sobre a temática étnico-racial.

Partindo das discussões das Orientações Curriculares para Educação Infantil Municipal de 2012, surge a necessidade de uma sistematização do currículo para educação infantil. Sendo assim, no ano de 2015 é elaborado o *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis*. Observa-se nesse documento a preocupação com a inclusão de reflexões e ações que contemplem a diversidade tal como a étnico-racial nas propostas educativo-pedagógicas. Dentre elas, a organização dos espaços de forma intencional com o intuito de “[...] garantir que os espaços sejam acolhedores, e que neles, as crianças de diferentes origens étnico-raciais sejam reconhecidas e valorizadas” (Florianópolis, 2015, p. 39). Além da seleção de materialidades, que deve considerar as diversas culturas das crianças para além da cultura hegemônica do branqueamento: “Pesquisar e incluir histórias, contos e lendas para além da tradição europeia. Ressalta-se que todo e qualquer material disponibilizado às crianças deve passar pelo crivo das profissionais com o intuito de analisar os conteúdos impróprios de violência, preconceito, racismo ou de discriminação” (Florianópolis, 2010, p. 38).

No ano de 2016, seguindo os preceitos da Lei municipal 4.446/94, da Lei Federal 10.639/03, da Resolução CNE/2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais - DCNERER (2004), do Parecer CNE/2007 e da Lei 11.645/08²², bem como os demais documentos curriculares da RME de Florianópolis, a rede passa a contar com a *Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica* (Matriz da ERER), com objetivo de subsidiar as ações-educativo pedagógicas das/os profissionais docentes nos preceitos das leis.

A Matriz “[...] visa traduzir o desejo de uma Rede em garantir a igualdade para todos na sua diversidade, baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças” (Florianópolis, 2016, p. 7). Para tal, o documento busca responder às seguintes indagações: “Como construir novos

²² CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

significados para a prática educativa tradicional e muitas vezes excludente?” E mais: “Como (re)construir a prática social almejada comprometida eticamente com os excluídos?” (Florianópolis, 2016, p. 32). Entre as estratégias para responder tais indagações o documento busca visibilizar o continente africano, refletir sobre suas características, suas contribuições e seus sujeitos, objetivando “[...] promover o equilíbrio da história como o eixo epistemológico do fazer pedagógico” (Florianópolis, 2016, p. 33).

A educação infantil como parte da educação básica tem por obrigação a elaboração de propostas educativo-pedagógicas e curriculares que visem um atendimento de qualidade a todas as crianças, reconhecendo as diferentes crianças que compõem o contexto educativo, uma vez que:

A educação infantil institucionalizada é um espaço privilegiado de encontro com diferentes práticas e narrativas culturais e sociais, um espaço de encontro onde se veiculam diversos saberes, crenças, valores, mas também, preconceito ou discriminação de gênero, raça ou geração (Florianópolis, 2016, p. 5).

No ano de 2021, a lei municipal 4.446/94 é complementada incluindo também a obrigatoriedade da história e cultura indígena, de forma que o artigo segundo da referida lei passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 1º As escolas da Rede Municipal de Ensino incluirão no currículo oficial de ensino Histórias e Culturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas, na educação básica do Sistema de Ensino de Florianópolis” (Florianópolis, lei n. 10.764, 2021).

Em 2022 o documento Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis é reeditado e assume a educação para as relações ético-raciais e os Núcleos de Ação Pedagógica (relações sociais e culturais, linguagens e natureza) como princípio das relações educativas. O documento defende que, ao adentrarem no contexto educativo, as crianças não se destituem das especificidades e dos contextos diversos que as constituem suas identidades. Portanto, ao “[...] atuar sobre uma relação que reconheça as diferenças na diversidade significa reconhecê-las como construtivas das relações sociais e culturais, tanto no que concerne na constituição das crianças e dos adultos como, também, na configuração dos modos relacionais” (Florianópolis, 2022, p.71).

No ano de 2022, a Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-raciais também sofreu reedição com a inserção da história e cultura indígena, seguindo os preceitos das leis 11.465/08 (federal) e 10.764/21 (municipal). Porém, não tivemos acesso ao documento pois ainda não foi disponibilizado para consulta.

Logo, segundo o exposto, podemos observar que a Rede municipal de educação infantil de Florianópolis, ao longo do seu processo de constituição, vem apresentando nos seus 47 anos de história muitos avanços e conquistas no que se refere à política de promoção da igualdade racial na educação infantil. Dado que, com a atuação dos movimentos sociais, precedeu o debate e a preocupação com um currículo democrático que contemplasse a diversidade étnico racial na sanção da lei municipal 4.446/94, nove anos antecipadamente à instituição da lei federal 10.639/03.

Segundo Thaís Carvalho (2013, p. 215), no que concerne à gestão da educação infantil de Florianópolis, “[...] a educação das relações étnico-raciais tem sido objeto de constantes investimentos em termos de orientações às unidades educativas, de formação continuada, de compra de materiais, de diálogo com movimentos negros”. A oferta de formação continuada às/aos profissionais docentes voltada para temática das relações étnico-raciais na educação infantil acontece na rede desde 2003, de forma centralizada e descentralizada.

Os encontros centralizados são ofertados no Centro de Educação Continuada – CEC, da prefeitura, em horário de trabalho (Hora Atividade) das/os professoras/es e professoras/es auxiliares de educação infantil. Os encontros descentralizados atualmente estão sendo realizados na unidade educativa uma vez ao ano²³. Outro ponto importante a observar é a realização, desde o ano de 2005, do seminário anual (no ano de 2023 se concretiza a XVII edição) voltado para temática das relações étnico-raciais, cujo objetivo é dar visibilidade e socializar os trabalhos das/os profissionais docentes da área da educação infantil em uma proposta de educação antirracista. Este seminário visa também ser um espaço para debater, dialogar e aprofundar o conhecimento das/os participantes, por meio de palestras, acerca das pesquisas e diversas produções das/os autoras/es da área.

Deste modo, embora a rede tenha apresentado os avanços mencionados, ainda se observa trabalhos isolados em determinadas unidades educativas, pois há instituições, bem como profissionais docentes, que dão maior visibilidade para a diversidade étnico-racial das crianças do que outras. Deste modo, é fundamental a “[...] articulação entre as políticas de promoção da igualdade racial com as políticas em geral dos sistemas de ensino e unidades de educação infantil de tal forma que consigam extrapolar as ações isoladas e/ou pontuais” (Carvalho, 2013, p. 221). Por este motivo, corroboramos com a autora que, de modo geral, “[...]”

²³ Atualmente, as formações continuadas centralizadas ocorrem uma vez a cada semestre no Centro de Educação Continuada – CEC com temáticas variadas incluindo a educação das relações étnico-raciais. Já as formações descentralizadas ocorrem uma vez no ano letivo, segundo Portaria n. 063/2023 nas unidades educativas para toda a equipe pedagógica e administrativa, cuja temática é manifestada pela equipe.

as políticas de promoção da igualdade racial da Diretoria de Educação Infantil de Florianópolis/SC foram postas em movimento, apresentando avanços e deparando-se com resistências” (Carvalho, 2013, p. 219).

Tal constatação nos conduziu à uma escolha minuciosa do campo de pesquisa para realização da observação participante, processo que constituiu parte desta investigação, como podemos observar no tópico a seguir.

3.1.2 Escolha do campo de pesquisa

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”.
(Provérbio africano)

Para a escolha da unidade educativa onde a pesquisa foi realizada, estabelecemos, a priori, os seguintes critérios: i) contemplar em seu Projeto Político Pedagógico as dimensões étnico-raciais de forma mais efetiva e desenvolver um trabalho coletivo a respeito da temática racial; ii) reunir professoras/es e profissionais que efetivem a temática das relações étnico-raciais nas ações educativo-pedagógicas; iii) obter o consentimento das/os professoras/es do grupo observado para realização da pesquisa; iv) contar com a presença de crianças negras na composição do grupo observado.

Tendo em consideração esses critérios, realizamos uma primeira consulta e seleção levando em conta que a Rede Municipal de Florianópolis possui 108 unidades educativas e, dentre elas, algumas se destacam por contemplar em seu Projeto Político Pedagógico as dimensões étnico-raciais de forma mais efetiva, desenvolvendo um trabalho coletivo a respeito dessa temática. Nesse sentido, procuramos assessoria ao Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil – NUFPAEI, para que pudessem nos orientar em qual unidade da Rede realizar a pesquisa.

Obtivemos retorno tanto por meio do núcleo consultado, como de algumas pesquisadoras da temática racial e todas as respostas convergiram para a mesma unidade educativa, destacando uma instituição como referência do trabalho realizado com a educação das relações étnico-raciais. Primeiramente, a coincidência nas informações nos tranquilizou ao perceber que identificamos um local ideal para a realização da pesquisa. Contudo, após algumas reflexões, e apontamentos da banda de qualificação, constatamos que, em uma rede composta por 108 unidades educativas, apenas uma delas ser compreendida como referência torna-se uma questão delicada que não podemos naturalizar; uma vez que temos a Lei 10.639, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e que está em vigor há 20 anos, tornando obrigatório o

ensino da cultura africana e afro-brasileira da educação básica. Contudo, compreendemos que, para além da socialização dos trabalhos das/os professoras/es nos seminários anuais sobre a temática das relações étnico-racial, existem aqueles realizados, de forma pontual, por outras/os professoras/es em diversas unidades educativas que também objetivam uma prática de educação antirracista, porém, sem a devida visibilidade.

Diante da indicação, realizamos contato telefônico com a diretora da unidade educativa em fevereiro de 2022, que, prontamente, acolheu nossa solicitação dizendo: “[...] *as portas estão abertas pra vocês*”! Ela levou a demanda para o grupo de profissionais e nos retornou informando sobre a disponibilidade de realização da pesquisa em um grupo de crianças com faixa-etária entre cinco e seis anos, denominado G 6/5.

Assim sendo, definimos a realização da pesquisa nas dependências da instituição Núcleo de Educação Infantil Municipal do município de Florianópolis²⁴, a qual nos foi indicada. Tão logo a pesquisa foi aceita pela Secretaria de Educação Municipal de Florianópolis, pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP²⁵, iniciamos a observação participante no dia 22 de agosto de 2022. Observamos as crianças do grupo 6/5 nos diversos momentos do cotidiano da creche. Esses momentos foram registrados por meio de escrita no diário de campo, do registro fotográfico e fílmico, por meio do celular de uso participar da pesquisadora.

No diário de campo, buscamos registrar as interações das crianças durante suas brincadeiras e demais momentos do cotidiano do grupo, além de suas interações com as/os profissionais da instituição. Fizemos uso dos registros fotográficos dos diversos espaços do NEIM, da organização da sala, dos livros de literatura, dos brinquedos e das materialidades disponibilizadas para as crianças. Nesses registros, as crianças foram também fotografadas, porém, nos comprometemos em não expor suas identidades, buscando registrar de maneira que elas não estivessem aparecendo explicitamente na imagem. Os registros em vídeos não compuseram diretamente o relatório escrito da dissertação, mas serviram para análise dos dados. Algumas das filmagens realizadas foram selecionadas para registrar as vivências das crianças em formato de sequências de imagens. Todavia, tivemos o máximo de cuidado com tal seleção para não expor os/as participantes nem revelar suas identidades.

²⁴ Buscando atender aos princípios éticos do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP, preconizados pela Resolução nº. 466/12 e a Resolução nº 510/16, optamos por não identificar a unidade educativa pesquisada.

²⁵ Projeto aprovado no CEP SH-UFSC sob o número CAAE: 60484122.4.0000.0121.

3.1.3 O campo empírico e os sujeitos da pesquisa

O campo empírico desta pesquisa é um Núcleo de Educação Infantil Municipal – NEIM, localizado do município de Florianópolis. Os sujeitos envolvidos são: sete professoras, duas auxiliares de sala²⁶ e 25 crianças com faixa etária entre 4 a 6 anos, pertencentes ao grupo 6/5 da referida instituição.

Para melhor compreensão do campo empírico, realizaremos uma contextualização do NEIM pesquisado, a forma como organizam seus espaços e tempos e as relações estabelecidas entre os sujeitos investigados.

O NEIM pesquisado está localizado na área urbana na cidade de Florianópolis/SC. Segundo os dados registrados em seu Projeto Político Pedagógico, a instituição iniciou suas atividades em 1999, através de Decreto nº 200, na data de 07 de outubro de 1999.

Figura 1 - Fachada do NEIM.



Fonte: a autora (2022).

Ao chegarmos na instituição educativa, deparamo-nos com a fachada e muros coloridos que nos convidam a pensar sobre a educação das crianças na perspectiva da cultura africana e afro-brasileira. Assim, tal instituição revela, *a priori*, sua identidade no que tange à concepção de infância e de educação que busca valorizar a diferença das crianças nos seus diversos modos de viverem a infância. Um dos muros apresenta elementos culturais como a escrita de um provérbio africano: “*É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança*”. No outro, há uma personagem negra, aparentando uma senhora de idade avançada. Embora a cor da sua pele represente as pessoas negras que circulam pela instituição, a personagem é caracterizada por grandes olhos azuis, o que ainda revela traços da branquitude, sobretudo, com traços europeus, característicos daquilo que é socialmente considerado legítimos.

²⁶ A nomenclatura “auxiliar de sala” é utilizada pela rede municipal de ensino de Florianópolis, mas consideramos que tanto o/a professor/a como a/o auxiliar de sala exercem a docência e, portanto, ambas/os são concebidas por nós como professoras/es.

Figura 2 - Muros externos do NEIM.



Fontes: a autora (2022).

Experiência semelhante foi identificada na escola Álvaro Laureano Pimentel, em Belo Horizonte (MG), com a obra de arte em grafite nos muros realizada pelo artista visual Guilherme Maisena, em homenagem a grandes personalidades negras e indígenas, como: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Jaqueline Góes. O projeto teve como objetivo a formação para o protagonismo da juventude negra e o enfrentamento da violência racial (CEERT, 2023)²⁷.

A estrutura física do NEIM é composta por 6 salas, sendo uma contendo um solário, 3 banheiros infantis compartilhados entre duas salas, 2 banheiros para adultos, 1 refeitório, 1 sala de supervisão, 1 secretaria/direção, 1 sala de professoras/es onde realizam suas refeições, 1 depósito para material didático, 1 cozinha, 1 depósito pertencente à cozinha, 1 lavanderia. A área externa possui 4 parques, uma horta comunitária e um bosque.

Ao adentrarmos nas dependências da instituição, encontramos um parque à frente e uma imensa árvore à direita. Há uma calçada/rampa de acesso (concreto) que leva para duas dependências: seguindo à esquerda, ela dá acesso ao hall de entrada, onde localiza-se o refeitório, contendo 6 mesas arredondadas e cadeiras à volta. O hall é composto por uma biblioteca em seu canto esquerdo, com a disposição de livros, organizados em 4 estantes à altura

²⁷ O projeto chama-se: "*Ressignificando as relações étnico-raciais e de gênero: pensando os conteúdos, conhecimentos, saberes e práticas escolares a partir das africanidades*", coordenado pela educadora Vanderléia Reis. O projeto impactou os estudantes de forma significativa, porém, dois de maneira especial: um garoto negro se emocionou ao dizer que passava por abordagens policiais e diversos tipos de violência diariamente, mas que "[...] enxergou no projeto um caminho nas palavras do encontro", o segundo foi um garoto branco agradeceu muito, dizendo que nunca havia ouvido falar sobre "aquilo daquele jeito". Fonte: [https://ceertmaster.activehosted.com/social/217eedd1ba8c592db97d0dbe54c7adfc.737?utm_source=Newsletter&utm_medium=email&utm_content=Escola+de+BH+ressignifica+pr%C3%A1ticas+escolares+a+partir+das+africanidades&utm_campaign=EREB++P++VanderleiBH+\[Bolsistas+++NEABs+++Ed++Equidade\]](https://ceertmaster.activehosted.com/social/217eedd1ba8c592db97d0dbe54c7adfc.737?utm_source=Newsletter&utm_medium=email&utm_content=Escola+de+BH+ressignifica+pr%C3%A1ticas+escolares+a+partir+das+africanidades&utm_campaign=EREB++P++VanderleiBH+[Bolsistas+++NEABs+++Ed++Equidade]). Acesso em: 03/11/2023.

das crianças, formando um corredor. Possui um tapete e algumas materialidades com elementos da natureza nos fundos.

Figura 3 - Hall de entrada – refeitório.



Figura 4 – Biblioteca.



Fontes: a autora (2022).

O lado direito do hall, segundo lugar onde a rampa externa dá acesso, possui um banheiro para adultos (externo), a lavanderia, entrada para cozinha e sala onde as/os profissionais docentes realizam suas refeições. Na sequência, exatamente ao lado direito do hall, está situada a sala da supervisora, em seguida, localiza-se a secretaria e direção no mesmo ambiente, onde desenvolve-se atendimentos às famílias. Ao lado da secretaria/direção está localizada a sala do grupo 5/6B, de frente para sala do grupo 3A, ambas salas compartilham o mesmo banheiro.

Seguindo ao lado esquerdo do hall, há um corredor com murais para registros das produções das crianças, um estacionamento de motocicletas, prateleiras com objetos decorativos e entrada para as demais salas. Ao lado direito desse corredor estão localizadas as salas dos grupos 4 e 3B, que possuem um banheiro em comum. Ao lado esquerdo, localizam-se as salas 5/6B e 6/5, que também compartilham banheiro. Ao final desse corredor há uma pequena sala, com algumas materialidades dispostas sobre a mesa, nomeada como sala multimeios, onde a professora de educação especial faz atendimentos às crianças com deficiência. Todas as salas dos grupos de crianças possuem duas portas: uma que dá acesso ao lado interno da instituição e outra que dá acesso aos espaços externos.

Figura 5 - Corredor interno do NEIM.



Fontes: a autora (2022).

O parque externo localizado em frente à instituição possui vários brinquedos: um brinquedo de plástico em forma de casinha, outro de subir com descidas em formato de escorregador, túnel e escada e um túnel de plástico. Nos últimos dias do ano letivo as crianças ganharam uma “casa barco” de madeira nesse espaço. Nela, pode-se entrar por uma escada e descer pelo escorregador. Aos fundos desse parque existe um gira-gira de ferro, um gramado com plantas em vasos de pneus e um portão que dá acesso à horta (localizada à lateral esquerda do NEIM), aos parques dos fundos e às portas externas das salas dos fundos.

Figura 6: Parque frontal.



Fontes: a autora (2022).

Ao lado direito do parque frontal, próximo ao portão de entrada da instituição, há uma grande árvore (batizado pelas crianças do G5/6 de baobá), com muitos cipós e raízes onde as crianças também realizam muitas brincadeiras. Atrás dessa árvore (seguindo ao lado direito) há

um portão de acesso para o segundo parque, localizado na lateral direita do NEIM, denominado “o parque grande”.

Figura 7 - Brincadeiras no “Baobá”.



Fontes: a autora (2022).

O parque da lateral direita é mais espaçoso, possui um brinquedo de madeira com cordas para escalar e pendurar, 2 gangorras de madeira, 2 árvores, 4 balanços de pneus, túneis de concreto e de plásticos, 1 casinha de plástico e 1 casinha de madeira com escorregadores, ponte e cordas para escalar.

Figura 8: Parque (lateral direita).



Fontes: a autora (2022).

Aos fundos há uma rampa de concreto para cadeirantes que dá acesso à “casa circo” e ao bosque (fundos do NEIM). Seguindo até o final do parque, à esquerda, dá acesso a uma parte do parque dos fundos, com alguns brinquedos removíveis, calçada de concreto e, ao final desse pátio, escadas de pedras que também dão acesso ao bosque.

Figura 9 - Parque (fundos) acesso ao bosque.



Fontes: a autora (2022).

O bosque é um espaço grande e bem arborizado, com variadas espécies de árvores, frutas: (amora e pitanga) e flores, onde os saguis aparecem vez ou outra para alegrar ainda mais as crianças. Este espaço possui inclinação no solo, com gramado e uma “casa circo” de madeira, com telhado colorido. A “casa circo” possui duas entradas: uma através da rampa de acesso e outra pelo bosque.

Figura 10 - Imagem do bosque e da “casa circo”.



Fontes: a autora (2022).

Ao passar pelo parque de concreto (do lado esquerdo), deparamo-nos com um portão que dá acesso a um outro parque aos fundos do NEIM. Este espaço possui um parque com brinquedos menores para crianças de menor estatura, ou seja, para as crianças pertencentes aos grupos (3A, 3B e 4), das salas cujas portas dos fundos dão para esse espaço externo. Contudo, observamos que os grupos compartilham todos os espaços do NEIM e interagem entre si em faixas etárias diferentes.

Figura 11 - Parque dos fundos.

Fontes: a autora (2022).

Ao seguir até o final do parque dos fundos e virar à esquerda, temos acesso à horta do NEIM. Nesse espaço são realizados muitos plantios pelas crianças com a participação das/os professoras/es dos grupos, tais como: chás, legumes, frutas, hortaliças e flores.

Figura 12 – Horta.

Fontes: a autora (2022).

Ao final do espaço da horta há uma pequena sala onde são guardados os materiais de uso de limpeza e manutenção do NEIM e um portão ao lado esquerdo que dá acesso à parte frontal da instituição (lugar de onde iniciamos a descrição do espaço físico). Algumas famílias têm acesso a esse espaço através do portão, por onde passavam para levar e buscar as crianças que frequentam as salas dos fundos.

Das dimensões pedagógicas da instituição, podemos destacar que a equipe de profissionais do NEIM é composta por 42 profissionais, conforme o Quadro 11:

Quadro 11 - Profissionais do NEIM.

PROFISSIONAIS DO NEIM	
FUNÇÃO	QUANTIDADE
Diretora	1
Supervisora	1
Professor/a de Educação Infantil	6
Professor/a Auxiliar de Educação Infantil	4
Professor/a de Educação Especial	4
Professor/a de Educação Especial - sala de Multimeios	1

Professor/a de Educação Física	3
Auxiliares de sala	15
Cozinheiras	3
Auxiliar de serviços gerais	4

Fonte: a autora (2022).

Destas/es profissionais, uma possui doutorado, duas cursaram o mestrado e treze profissionais possuem especialização na área da educação, doze possuem Graduação em Pedagogia e três profissionais cursaram o Magistério.

Com o intuito de responder ao primeiro objetivo específico, buscamos conhecer o Projeto Político Pedagógico da instituição a fim de compreender como a equipe pedagógica contempla a lei 10.639/03 e o combate ao racismo por meio da educação das relações étnico-raciais. Embora o documento esteja em processo de atualização (última versão no ano de 2021), observamos que o mesmo contempla a obrigatoriedade da abordagem da cultura africana e afro-brasileira regida pelas leis municipal 4.446/94 e federais 10.639/03 e 11.645/08:

Legalmente, desde o ano de 1994, o Município de Florianópolis, através da Lei 4.446 já determinava a inclusão de conteúdos históricos e culturais afro-brasileiros nos currículos escolares. No ano de 2003, a Lei 10.639 altera a LDB e determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira nos currículos da Educação Básica em âmbito Nacional. Em 2008, uma nova alteração, agora pela Lei 11.645 determina que se incluam nos currículos também a história e culturas indígenas (Projeto Político Pedagógico NEIM, 2022, p. 73).

O Projeto Político Pedagógico também indica como diretriz da ação educativo-pedagógica e subsídios teóricos para aprofundamento de estudos seguir as orientações da Matriz para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016) da rede de Florianópolis:

Baseamos nossos estudos e reflexões no documento: *Matriz Curricular para a educação das relações étnico-raciais na Educação Básica (2016)*, por entender que o referido documento elaborado pela Rede de Ensino de Florianópolis junto à Secretaria Municipal de Educação e sua consultoria, apresenta um conjunto de pressupostos que nos auxiliam trazendo orientações para reflexão de nossas ações frente às crianças, trazendo um panorama de nossa Rede de ensino, subsídios teóricos para aprofundamento dos estudos e ainda sugestões de materiais de apoio (Projeto Político Pedagógico NEIM, 2022, p. 74).

O documento ainda possui um “Plano de metas e ações relacionadas à Educação para as relações étnico-raciais”. Nele, há questionamentos e inquietações que foram refletidas e efetivadas por meio de metas e ações elaboradas coletivamente, tais como:

- a) A ERER aparece no Plano anual dos professores e nos planejamentos?
- b) Os professores sabem e ou conhecem as possibilidades de trabalho na organização do espaço da sala e ou dos planejamentos possíveis?

- c) Dificuldades para colocar em prática as ações da ERER;
- d) Falta de materiais de apoio;
- e) Falta de incentivo, de estímulo;
- f) Falta de representação do negro e do indígena nos espaços da unidade;
- g) Falta do percurso e da presença da ERER em nosso Projeto Político Pedagógico;
- h) Falta de ações efetivas para o combate à discriminação e ao preconceito; Falta de parceria, compreensão e cumplicidade com as famílias (Projeto Político Pedagógico NEIM, 2022, p.75-76).

Identificamos ainda que o Plano de Gestão para o ano de 2023/2024²⁸ da diretora também menciona, dentre outras temáticas, a educação das relações étnico-raciais como proposta de grupos de estudos, compreendendo-a como assunto relevante e necessário, visto que tais ações permeiam todas as ações docentes das/os profissionais. Os referenciais norteadores das ações educativo-pedagógicas presentes neste documento são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil do Município de Florianópolis.

Como o Projeto Político Pedagógico é um documento que está em constante atualização, em conversa com a diretora e supervisora do NEIM, obtivemos a informação de que o “Plano de metas e ações relacionadas à Educação para as relações étnico-raciais” estava sendo colocado em prática de forma parcial. Um dos motivos justificados se dá pelo desafio que a equipe pedagógica enfrenta no que concerne à rotatividade das/os profissionais docentes que reflete na descontinuidade dos estudos, metas e ações previstas. Ambos os documentos da instituição mencionados ofereceram subsídios para acessar as informações pertinentes às dimensões: organizacional, estrutural e pedagógica, as quais apresentaremos a seguir.

Como dito, a estrutura física da NEIM atualmente conta com seis salas e atende 131 crianças na faixa etária de 2 anos a 5 anos e 11 meses. Com horário de atendimento das 07:30 às 18:30 horas no período integral, das 07:30 às 13:00 horas no período matutino e das 13:00 às 18:30 horas no período vespertino. As crianças são atendidas nos respectivos grupos distribuídos em: Grupo 3A, Grupo 3B, Grupo 4, Grupo 5/6A, Grupo 5/6 B e Grupo 6/5, divididos em turnos integral e parcial. No Quadro 12, a seguir, apresentaremos os grupos pertencentes à instituição, bem como a quantidade de crianças e faixa-etária pertencente a cada grupo atendido.

Quadro 12 – Crianças atendidas por faixa-etária.

CRIANÇAS ATENDIDAS NO NEIM		
GRUPOS	FAIXA-ETÁRIA	NÚMERO DE CRIANÇAS
GRUPO 3A	2 anos a 2 anos e 11 meses	14 crianças

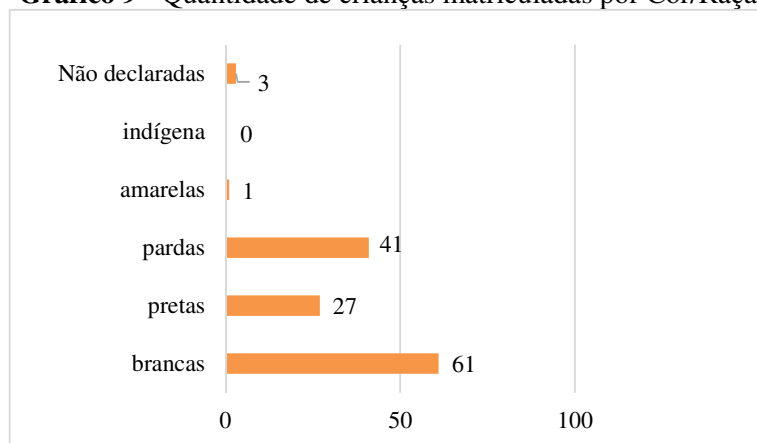
²⁸ Plano de Gestão 2023/2024 elaborado pela diretora no ano de 2022, apresentado como candidata para concorrer a eleição de diretoras/es para a gestão dos anos de 2023 e 2024.

GRUPO 3B	2 anos a 2 anos e 11 meses	15 crianças
GRUPO 4	3 anos a 3 anos e 11 meses	21 crianças
GRUPO 5/6A	4 anos a 5 anos e 11 meses	29 crianças
GRUPO 5/6B	4 anos a 5 anos e 11 meses	25 crianças
GRUPO 6/5	5 anos a 5 anos e 11 meses	25 crianças

Fonte: a autora (2023).

Como o foco da pesquisa é observar as relações étnico-raciais estabelecidas na instituição, faz-se necessário compreender qual o pertencimento étnico-racial das crianças atendidas neste contexto educativo. A quantidade de crianças matriculadas por cor/raça de acordo com a heteroclassificação atribuída pelos seus familiares no momento do preenchimento das fichas de matrículas é de: 61 crianças brancas, 41 pardas, 27 pretas, 1 amarela, nenhuma indígena e 3 famílias não declararam, ou seja, não realizaram a heteroatribuição da criança, deixando esse tópico do cadastro sem resposta. Logo, o número de crianças negras (pretas e pardas) totaliza em 68 crianças, ultrapassando o número de crianças brancas. Conforme podemos observar no Gráfico 7:

Gráfico 9 - Quantidade de crianças matriculadas por Cor/Raça.



Fonte: a autora (2023).

Um dado curioso, segundo o IBGE, é que a população do município de Florianópolis consiste em aproximadamente 80% de pessoas brancas. Portanto, o número de crianças negras na unidade educativa ultrapassa essa porcentagem. Isso se dá, principalmente, pelo fato de o NEIM pesquisado atender, majoritariamente, crianças de famílias moradoras das diversas comunidades periféricas localizadas no Maciço do Morro da Cruz²⁹, onde concentra-se grande parcela da população negra de baixa renda da cidade.

²⁹ O Maciço do Morro da Cruz está localizado na área central no município de Florianópolis/SC, caracterizado por um elevado maciço rochoso. É composto por aproximadamente 16 comunidades, as famílias que residem nestas comunidades sobrevivem com baixos salários e são majoritariamente negras (Freitas, 2016).

No que concerne à condição econômica das famílias atendidas no NEIM, conforme dados extraídos do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Gestão elaborado pela diretora no ano de 2022 por meio de consulta ao Sistema de Inovação e Gestão Educacional, da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, são oriundas de nove estados brasileiros e dois países estrangeiros, são eles: Santa Catarina, Bahia, Pará, Minas Gerais, Paraná, São Paulo, Maranhão, Rio Grande do Sul, Rondônia e dois países do exterior: Haiti e Venezuela. Atualmente, há grande fluxo das famílias com migração nacional e internacional.

No tocante à escolaridade, 23% das famílias possuem ensino fundamental incompleto, 8% possuem ensino fundamental completo, 17% possuem ensino médio incompleto e 23% possuem ensino médio completo. Sendo que 7% não informaram sua escolaridade e nenhum membro das famílias declarou-se analfabeto. Com relação ao ensino superior ou técnico profissionalizante, 2% realizou curso técnico; 3% possuem curso de formação superior incompleto, 4% concluíram o curso superior e 1% realizou curso de pós-graduação. A faixa de renda per capita das famílias apresenta-se igual ou inferior a meio salário mínimo nacional equivalendo a 71% e 29% possuem a renda per capita superior a um salário mínimo nacional.

As profissões dos familiares das crianças atendidas pelo NEIM são variadas, entre as mulheres há o predomínio da função de funcionária do lar, diarista e ocupação do lar. Já dentre os homens, a maioria de suas ocupações é de pedreiros, serventes de pedreiro ou realizam trabalhos esporádicos sem vínculos empregatícios. Dentre as funções desempenhadas pelas famílias, observou-se ainda outras profissões, como: autônomos/os, motoristas de aplicativo, zeladores, ajudantes de cozinha, auxiliares de serviços gerais, recepcionistas, comerciários/as, professoras/es, cabeleireiras/os, atendentes de farmácia, servidores/as públicos da área da educação e da saúde, atendentes de shopping, vendedoras/es dentre outras funções. É importante mencionar que constatamos um número significativo de pessoas desempregadas de ambos os sexos.

3.1.4 As crianças, suas famílias e as professoras do G5/6

O grupo 6/5 é composto por 25 crianças, que, no período da pesquisa, pertenciam à faixa etária de 4 anos e 10 meses a 5 anos e 11 meses³⁰. Sendo 14 meninos e 11 meninas. Destas crianças, quatorze frequentaram o período integral das 7:30 às 18:30 horas, três crianças

³⁰ A idade das crianças apresentadas tem como referência o mês de dezembro de 2022, último mês da pesquisa de campo.

somente o período matutino das 7:30 às 13:00 horas e seis crianças foram atendidas no período vespertino das 13:00 às 18:30 horas. Há no grupo um menino autista no período vespertino que recebe o acompanhamento de uma professora de educação especial nesse período. Dezesete crianças são naturais de Florianópolis/SC, uma de Belém/PA, uma de Ananindeua/PA, uma de Teofilândia/BA e uma criança é natural de Mafra/SC, sendo que quatro famílias não declararam a cidade de origem. Grande maioria das crianças (dezoito) reside no bairro Agrônômica. Duas moram no bairro Rio Vermelho, uma no Centro de Florianópolis, uma no bairro Trindade, uma no Itacorubi, uma no bairro Ratoões e uma no bairro José Mendes. Dos adultos que residem com as crianças, doze crianças moram com pai e mãe, oito crianças moram com a mãe, uma criança mora com a mãe, avó e tia, uma criança mora com o pai, mãe e avó, uma criança mora com o pai e uma criança mora com duas mães.

De acordo com os dados das fichas de matrículas, os graus de instrução das famílias do grupo 6/5 são os seguintes: um membro da família possui fundamental completo, onze possuem fundamental incompleto, trezes possuem ensino médio incompleto, sete o ensino médio completo, um possui superior incompleto, cinco possuem superior completo e onze membros das famílias não declararam seu nível de instrução. Das profissões das mães: quatro são “do lar”, duas faxineiras, uma auxiliar de cozinha, uma atendente, uma guia turística, uma massoterapeuta, uma auxiliar de limpeza, uma *design* de interiores, uma estudante, uma manicure, uma autônoma, cinco mães estão desempregadas e duas não declararam. A profissão dois pais são: três autônomos, dois pedreiros, dois auxiliares de pedreiro, um moto boy, um guarda-vidas, um vigilante, um caseiro, um montador de eventos, um está desempregado e dez pais não declaram suas profissões. Com relação à região das famílias, doze mães e seis pais são católicos, sete mães e cinco pais se declararam evangélicos, uma mãe se declarou protestante, quatro mães e trezes pais não declararam (esse campo inclui os pais que não possuem nenhum registro na ficha da criança).

Por questão de princípios éticos, os nomes das crianças são fictícios escolhidos por elas mesmas durante a observação participante³¹. No Quadro 13, organizamos esses dados para melhor visualização, vale ressaltar que, ao longo do tempo em que realizei a observação participantes, houve certa rotatividade de crianças, algumas foram transferidas de instituição e outras, inseridas no grupo durante esse processo.

³¹ A escolha dos nomes das crianças está detalhada no capítulo: “Primeiras aproximações com o campo.”

Quadro 13 - Grupo 5/6.

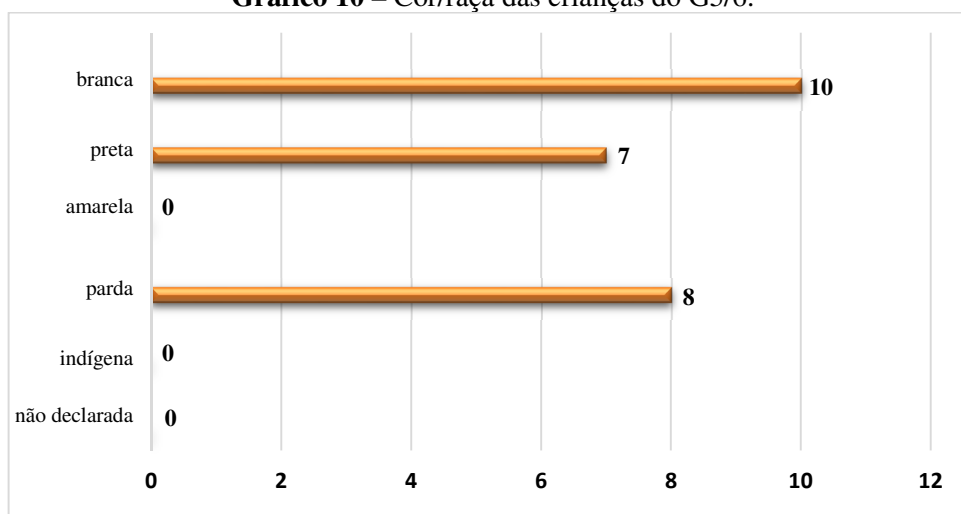
CRIANÇAS DO G5/6						
	NOME:	IDADE EM DEZEMBRO 2022	NASCIMENTO	COR/ RAÇA	BAIRRO	PERÍODO ATENDIMENTO:
1	Taila	5 anos e 8 meses	18/04/2016	branca	Agronômica	Integral
2	Carlos	5 anos e 6 meses	16/06/2016	preta	Agronômica	Vespertino
3	Cristiano	5 anos	21/12/2016	branca ³²	Agronômica	Integral
4	Fábio	5 anos	10/12/2016	preta	Centro	Matutino
5	Sofia	5 anos e 5 meses	08/07/2016	parda	Agronômica	Matutino
6	Laura	5 anos e 1 mês	22/10/2016	parda	Agronômica	Integral
7	Gustavo	5 anos	07/12/2016	preta	Agronômica	Vespertino
8	Dadinho	5 anos e 4 meses	02/08/2016	parda	Agronômica	Vespertino
9	Gabriel	5 anos e 6 meses	23/06/2016	parda	Agronômica	Integral
10	Artur	5 anos	29/12/2016	preta	Agronômica	Integral
11	Luiz	5 anos e 1 mês	30/11/2017	branca	Rio Vermelho	Matutino
12	Luluca	5 anos e 9 meses	17/03/2017	parda	Agronômica	Integral
13	Bárbara	5 anos e 7 meses	04/05/2016	branca	Rio Vermelho	Vespertino
14	Gabizinha	5 anos e 1 mês	13/11/2016	branca	Agronômica	Vespertino
15	Marina	4 anos e 11 meses	24/01/2017	preta	Agronômica	Integral
16	Michel	4 anos e 11 meses	10/01/2017	parda	Agronômica	Vespertino
17	Leandro	4 anos e 11 meses	28/01/2017	branca	Agronômica	Integral
18	Marcos	5 anos 11 meses	12/11/2016	parda	Agronômica	Integral
19	Daniel	5 anos e 11 meses	09/12/2016	parda	Trindade	Integral
20	Luísa	4 anos 10 meses	12/02/2017	branca	Itacorubi	Integral
21	Daniela	5 anos e 3 meses	11/09/2016	branca	Ratones	Matutino
22	Rafael	4 anos e 11 meses	05/01/2017	preta	Agronômica	Integral
23	Ana	5 anos e 5 meses	24/07/2016	branca	Agronômica	Integral
24	Victória	4 anos 10 meses	04/02/2017	branca ³³	Agronômica	Integral
25	Marcelo	5 anos e 3 meses	18/09/2016	preta	José Mendes	Vespertino

Fonte: a autora (2022).

Conforme a ficha de matrícula das crianças, a heteroatribuição de pertença realizada pelas famílias quanto à cor/raça das/os filhas/os informa que dez crianças do grupo são brancas, oito são pardas e sete crianças são pretas. Os tópicos: não declarada, amarela e indígena não apresentaram respostas como detalhamos no Gráfico 8:

³² A família de Cristiano realizou sua heteroatribuição de pertença como branco, porém, a pesquisadora atribuiu a ele nos registros a cor preta, conforme seu entendimento racial.

³³ A família de Victória realizou sua heteroatribuição de pertença como branca, porém, a pesquisadora atribuiu a ela nos registros a cor preta, conforme seu entendimento racial.

Gráfico 10 – Cor/raça das crianças do G5/6.

Fonte: a autora (2023).

Com base nos dados, podemos constatar que trata-se de um grupo potente para pesquisar as relações étnico-raciais, uma vez que, das 25 crianças matriculadas, 15 são heteroatribuídas como pretas e pardas (negras) e 10 brancas, dados bem equilibrados no que tange à diversidade étnico-racial.

Cabe destacar que a heteroclassificação de pertença de duas das crianças do grupo, Victória (parda) e Cristiano (preta), foram atribuídas pelas famílias na ficha de matrículas como crianças brancas. Porém, a pesquisadora tomou a iniciativa de heteroclassificá-las atribuindo-as em seus registros a cor parda e preta (conforme meu entendimento), a fim de contextualizá-las nas relações étnico-raciais em que estão inseridas. Porém, no Quadro 13 e no Gráfico 8, optamos por respeitar a heteroclassificação das famílias.

Como dito anteriormente, com o objetivo de realizar uma pesquisa pautada em princípios éticos, por meio do Termo Consentimento Livre esclarecido – TCLE, solicitamos a autorização às famílias e profissionais docentes para a realização da pesquisa, bem como informamos no documento e pessoalmente, que os sujeitos envolvidos não seriam identificados, assim como a instituição não seria revelada. Por este motivo, aos sujeitos envolvidos (profissionais docentes e as crianças) atribuíram-se nomes fictícios como forma de preservar suas identidades.

Durante o período de observação participante, sete professoras estiveram envolvidas diretamente com a pesquisa. Todas elas se autodeclararam brancas. Suas funções e cargas-horárias de atuação na instituição são: uma professora de educação infantil atuando 40 horas semanais, uma professora auxiliar de educação infantil com atuação de 40 horas semanais, uma professora de educação física com 20 horas semanais, uma professora de educação especial

com 20 horas semanais, uma auxiliar de sala (matutino) com 30 horas semanais, uma auxiliar de sala (vespertino), atuando 30 horas semanais. Durante a observação participante, a professora de educação infantil do grupo precisou afastar-se por trinta dias, para tratamento de saúde, e outra professora de educação infantil (substituta) atuou 40 horas em sua substituição durante esse período. Os dados informados podem ser visualizados no Quadro 14:

Quadro 14 - Perfil das profissionais docentes do G5/6.

QUADRO – PROFESSORAS DOCENTES						
NOME	FUNÇÃO	FORMAÇÃO/ INSTITUIÇÃO	TEMPO ATUAÇÃO	TEMPO RME	VÍNCULO REDE	AUTODECLARAÇÃO
Liz	Professora de Educação Infantil	Pedagogia/ UNIVALI	11 anos	11 anos	Efetiva	Branca
Geovana	Professora de Educação Especial	Estudante de Pedagogia	3 meses	3 meses	ACT	Branca
Francisca	Auxiliar de sala	Pedagogia/ UEPG	10 anos	10 anos	Efetiva	Branca
Luana	Professora Auxiliar de Educação Infantil	Pedagogia/ UFSC	15 anos	15 anos	Efetiva	Branca
Lucia	Auxiliar de sala	Magistério	6 anos	6 anos	ACT	Branca
Mariana	Professora de Educação Física	Educação Física/ UFSC (doutoranda)	3 anos	3 anos	ACT	Branca
Maria	Professora de Educação Infantil-substituta	Magistério/ Anibal Nunes Pires	30 dias	30 dias	ACT	Branca

Fonte: a autora (2022).

Ao observar o Quadro 14, vemos que suas formações são as seguintes: três são formadas em pedagogia, uma possui formação em educação física e doutorado em andamento na área, uma está cursando pedagogia e duas possuem o curso em magistério. Seus tempos de atuação na profissão, bem como na Rede Municipal de Ensino – RME de Florianópolis são, respectivamente: quinze anos, onze anos, dez anos, seis anos, três meses e 30 dias. Três possuem vínculo efetivo na rede de Florianópolis (concuradas) e quatro possuem Admissão em Caráter Temporário – ACT. Para preservar suas identidades, seus nomes também são fictícios, substituídos por nomes escolhidos pelas próprias professoras.

A sala de atuação destas profissionais docentes, o G5/6 sofreu alterações em suas organizações espaciais durante o período de pesquisa de campo, mas, de modo geral, a sala é composta por uma mesa retangular, dois bancos compridos e uma mesa arredondada. Possui duas portas, uma com saída para o corredor interno da instituição e outra com saída externa para o parque frontal. Ao lado esquerdo da porta de saída interna há uma prateleira grande de

madeira onde as profissionais guardam (do lado esquerdo) os materiais de uso pessoal: canetas, papel, réguas, garrafas de água pessoais. A parte de baixo da prateleira serve de escritório, e nela as crianças brincam com computador, telefone, papéis e canetas.

Do lado direito da prateleira são organizados os colchões e almofadas de repouso das crianças, caixas com brinquedos e ao chão, uma caixa onde depositam seus calçados quando deitam para descansar. No canto esquerdo da sala (ao lado da prateleira) há um pequeno estrado de madeira que em cima serve como prateleira para as professoras guardarem brinquedos, materiais e materialidades. Embaixo as crianças utilizam como casa, utilizando o estrado como telhado. A casinha possui móveis de papietagem (técnica de colagem com papel) construídos pelas crianças e professoras, sendo: uma pia, uma geladeira, um fogão, dois sofás revestidos com tecidos.

Há também louças de plástico e de embalagens recicladas, uma prateleira de madeiras com bonecas e um tapete ao chão. Ao lado de fora da casa há um armário de madeira com duas portas, onde as professoras guardam suas bolsas, pertences pessoais e algumas materialidades. Ao lado desse armário há um baú de madeira contendo livros diversos e dois bonecos negros de pano confeccionado pelo grupo. Em frente à casa (no canto oposto da sala) há um tapete, onde habitualmente realizam-se as rodas de conversas; existem quatro janelas grandes de vidro, com cortinas coloridas sobre elas, no cato, sobre o tapete há um imenso baobá (árvore africana) de papel, que, segundo as crianças, representa “*amor e carinho*”³⁴, e uma savana de papel (colada na parte inferior da parede) contendo diversos animais africanos, construído pelas crianças por meio de pinturas, desenhos e recortes³⁵.

Na parede dos fundos (canto esquerdo) há uma prateleira baixa de madeira onde organizam-se jogos, potes de canetinhas, lápis, giz de cera, uma caixa com folhas de papel A4 para desenho e uma bandeja onde as crianças depositam suas garrafas de água. Próximo a essa prateleira fica a porta com saída para o espaço externo. Atrás dessa porta, colado à altura das crianças há um mapa do continente africano. Ao lado da porta de saída externa, por sua vez, há uma pequena mesa com um bebedouro de água. Na parede, situado no lado direito da porta (posição de quem entra) ficam organizadas as mochilas das crianças, penduradas em ganchos em altura acessível a elas, com identificação de seus nomes impressos com letra em caixa alta. Acima dos ganchos há um varal, onde são penduradas as produções das crianças. Ao lado dessa

³⁴ Cristiano (menino preto) em conversa de roda sobre o baobá com a professora Liz (Notas de Campo 21/11/2022).

³⁵ Em conversa com a professora Liz obtive a informação de que as produções sobre a cultura africana construídas pelas crianças foram realizadas de maneira mais consistente no primeiro semestre do ano letivo. Portanto, obtive pouca informação sobre o processo de construção.

parede está localizada a porta que dá acesso ao banheiro, que é compartilhado com o grupo da sala ao lado.

Pude identificar na sala do 6/5 outras materialidades associadas à temática das relações étnico-raciais, tais como: uma linda e grande guardiã africana decorando a porta, construída pelo grupo porta (com fotos das crianças, com turbantes africanos, representando os guardiões do baobá), os mascotes africanos Luzia e Abdú (bonecos de pano construídos pelo grupo), o mapa do continente africano, potes de lápis de cor contendo variadas tonalidades de cores de pele, a prateleira da casinha organizada com bonecas brancas e pretas, a árvore do baobá e a savana africana, já mencionadas, construídas pelas criança do grupo.

Figura 13 - Materialidades e produções das crianças: sala do G5/6.



Fontes: a autora (2022).

A organização dos tempos e espaços do grupo se dava da seguinte forma: a entrada das crianças ocorria a partir das 7:30 para as que são atendidas no período integral e matutino. A auxiliar de sala recebia as crianças nesse horário e às 8 horas a professora de educação infantil ou a professora auxiliar de educação infantil chegarem em sala. São sempre duas profissionais

docentes que acompanhavam o grupo em cada turno, com exceção dos dias em que a professora de educação física estava presente (em um dia da semana, alternando nos turnos matutino e vespertino), sendo então três profissionais com as crianças e a professora de educação especial que comparecia no período vespertino para auxiliar no atendimento de Michel (menino com autismo).

Por volta das 9:30 o grupo se encaminhava para o refeitório onde realizava o lanche matinal coletivo com os outros grupos, simultaneamente. Ao retornarem para sala, realizavam uma roda de conversas no tapete e em seguida, uma brincadeira ou proposição sugerida pelas professoras.

Quando o clima estava favorável (sem chuva ou terra molhada), as profissionais encaminhavam proposições para as crianças brincarem nos espaços externos (parques, pátios ou bosque). Para ocupação dos grupos nesses espaços, o NEIM dispunha de uma escala em que permitia que a cada dia os grupos ocupassem lugares diferentes. Essa organização iniciou na pandemia do Covid19³⁶ para evitar aglomeração de pessoas. Embora a pandemia já estivesse controlada com grande parte da população vacinada e as medidas de distanciamento social não fossem mais necessárias, a equipe pedagógica optou por manter tal organização, por compreender como uma estratégia para oportunizar que as crianças da instituição explorassem os diversos espaços externos. Importante destacar que essa escala é flexível e não impedia que as crianças se encontrassem com colegas de outras idades, dependendo da organização e combinados entre profissionais e crianças.

Por volta das 10:30, as crianças retornavam à sala para lavar as mãos e almoçar. Para o uso do tempo e do espaço do refeitório, o NEIM organizava o “Projeto refeitório”. Nessa organização, uma professora ficava em sala com o grupo e outra participava do Projeto, assumindo a função que lhe cabia no dia. Essas funções consistiam em: buscar as crianças nos grupos, ajudá-las a servirem-se no buffet e incentivá-las no experimento dos alimentos. A professora responsável pela busca das crianças passava de sala em sala chamando pequenos grupos de 4 a 5 crianças, conforme a ocupação e desocupação do refeitório. As crianças se dirigiam ao refeitório de forma aleatória, dependendo do seu interesse, quem estava com fome pedia para ir antes, outras ficavam para as próximas chamadas.

³⁶ Na época da observação participante, a pandemia de Covid19 já estava controlada e praticamente findada. Portanto, já não havia mais a obrigatoriedade do cumprimento das medidas de segurança como uso de máscaras e distanciamento entre as pessoas. Havia algumas profissionais da instituição que optavam por continuar usando máscaras por escolha pessoal. Tal fato contribuiu positivamente para o contato físico da pesquisadora com as crianças bem como, favoreceu a observação visual das diversas formas de manifestação das emoções por meio das expressões faciais das crianças e vice versa.

As crianças que permaneciam nesse momento na sala ajudavam as professoras na organização dos colchões para o momento do sono/descanso, estendendo os lençóis e arrumando os travesseiros e cobertores. Cada criança possuía uma fronha que servia como uma espécie de saco onde era armazenado o “kit” usado no descanso. Nesse saco, composto com cores diferentes, havia o nome das crianças. Como já identificavam seus nomes e dos colegas, utilizavam dessa organização na hora de organizar os colchões lado a lado, podendo escolher os lugares dos mesmos, a fim de ficarem pertos dos colegas com quem possuíam maior afinidade.

Ao passo que vão retornando à sala, as crianças pegavam suas escovas de dente (em um suporte pendurado na porta do banheiro), depositam o creme dental e realizavam sua higiene sozinhas. Ao finalizarem, guardavam suas escovas, tiravam os calçados, os guardavam na caixa de sapatos, identificavam seus colchões por meio dos nomes e cores dos travesseiros e deitavam para descansar. Àquelas crianças que almoçaram primeiro e, portanto, não contribuíam com a organização dos colchões, buscavam, por vezes, negociar ou argumentar com as professoras os lugares dos mesmos, desejando deitar ao lado das/os colegas com quem apresentavam maior afinidade.

No período vespertino, as crianças que eram atendidas somente de manhã iam embora no horário máximo até às 13h. A partir desse horário, chegavam as crianças que frequentam somente o período vespertino. Já as crianças que frequentavam o período integral, conforme iriam acordando, dobravam seus lençóis, cobertores e os guardavam no saco organizador. A auxiliar de sala da tarde iniciava o trabalho às 13h e a auxiliar de sala da manhã encerra seu expediente às 13:30.

A dinâmica da organização dos tempos e espaços do período vespertino seguia, geralmente, a mesma lógica sequencial do matutino: lanche da tarde (geralmente uma fruta), esse lanche ocorria no refeitório, ou na sala, dependendo da organização interna do grupo ou crianças que ainda dormiam; em seguida, a roda de conversas, brincadeiras ou proposição/atividade pedagógica, proposição de brincadeiras em espaços externos (parques, bosque, pátios) ou refeitório, conforme o clima, e, por fim, o jantar. A partir do jantar, as crianças realizam a higiene bucal e se preparavam para ir embora: trocavam as roupas quando necessário e arrumavam os cabelos com o auxílio das professoras. O horário máximo de atendimento era até às 18:30, sendo que as professoras de educação infantil, auxiliar de educação infantil, professora de educação física e de educação especial encerravam seus trabalhos às 17h, e a auxiliar de sala ficava com as demais crianças até às 18:30.

Entre um momento e outro da rotina, as crianças brincavam bastante com jogos em mesas, desenhos, recortes e diversos brinquedos disponibilizados em sala. Observei que as professoras ofereciam e buscavam favorecer a autonomia das crianças em todos os tempos e espaços organizados para e com elas. Além de, na maioria das vezes, as incluírem nas tomadas de decisões. Embora houvesse uma rotina fixa na instituição, com horários de refeições, por exemplo, a organização dos tempos e espaços do grupo não era engessada, havendo alterações, vez ou outra, na dinâmica, com relação à organização do tempo.

Como em nossa investigação, caracterizada como estudo de caso etnográfico, pretendemos realizar uma pesquisa *com* crianças, incluindo-as como participantes ativos e compreendendo-as como atores sociais, faz-se necessário uma compreensão dos aportes teóricos que a embasaram, abordagem essa que apresentaremos a seguir.

3.1.5 Uma pesquisa *com* crianças pequenas

A pesquisa busca compreender de que modo a branquitude é determinante nas/das relações étnico-raciais em um contexto da educação infantil. Para tal, fez-se necessário ouvir as crianças, suas manifestações infantis inseridas nas relações étnico-raciais e compreender quais são suas representações sociais no que concerne à diversidade étnico-racial.

Por este motivo, buscamos discutir infância e criança, tendo como base os aportes teóricos da Sociologia da Infância que consistem em compreender a sociedade a partir do fenômeno social da infância. Tal abordagem conta com a contribuição dos teóricos basilares que discutem a infância tais quais: Sarmiento (2008; 2015) e Qvortrup (2010; 2014), fundamentados nesta discussão, bem como Charlot (2013), Jenks (2002), Javeau (2005), Corsaro (1997), dentre outros teóricos.

Durante séculos, as crianças foram compreendidas como seres em transição para vida adulta. Por este motivo eram representadas e estudadas por sua incompletude e imperfeição. E, portanto, compreendidas como objeto de cuidado do adulto. Ou seja, “[...] eram ‘invisíveis’ por serem desconsideradas como seres sociais de pleno direito” (Sarmiento, 2008, p. 4).

Ao final do século XX, a Sociologia da Infância inseriu-se na construção de debates e reflexões sobre a realidade social da infância, buscando incorporar na sua agenda teórica a interpretação das condições atuais de vida das crianças. Deste modo, ao estudar a infância, essa área se ocupa não apenas com as crianças, mas com a totalidade da realidade social. Assim

sendo, a Sociologia da Infância passou a compreender as crianças como atores sociais e a infância enquanto categoria social do tipo geracional (Sarmiento, 2008).

Qvortrup (2010), a partir de uma perspectiva estrutural da Sociologia da Infância, compreende as crianças como atores sociais competentes, com características próprias, e a infância, por sua vez, como categoria social do tipo geracional. Ou seja “[...] em termos estruturais, a infância não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica. É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional” (Sarmiento; 2008, p. 635). A infância, portanto, como categoria permanente da estrutural social é estudada separadamente da criança como indivíduo:

É preciso ter-se em mente que, enquanto categoria estrutural, a infância é separada da criança como indivíduo, e, por conseguinte o método para adquirir percepções, tanto históricas quanto geracionais, acerca da infância não demanda necessariamente que as crianças sejam diretamente observadas ou questionadas. O que estamos buscando é o universo das crianças ou a estrutura em que elas vivem suas vidas (Sarmiento, 2008, p. 639).

O autor faz um alerta para a “tentação da diversidade - e seus riscos”³⁷, defendendo como prioridade a necessidade de demarcar a infância enquanto categoria geracional (aspecto da homogeneidade) ao invés dos diversos modos de viver a infância (aspectos da heterogeneidade) demarcados pelas demais categorias sociais que atravessam a categoria infância: categoria classe social, étnico-racial, de gênero, de credo, etc., pois considera que:

[...] antes de tomar o caminho da verificação de nossas diversas *infâncias*, precisamos chegar a um acordo quanto ao que é a *infância como categoria*. Infância como categoria pressupõe uma pluralidade de infâncias, que são agrupadas sob a categoria. Em outras palavras, a infância como categoria não se dissolve porque existe uma pluralidade de infâncias; ao contrário, confirma-se por meio destas. Qualquer categoria é caracterizada ou parcialmente determinada pela categoria oposta ou complementar (Qvortrup, 2010, p. 1133, grifos do autor).

O autor defende como objetivo principal focalizar a identidade da categoria infância. Sendo assim, não se opõe a existência e legitimidade de reconhecer infâncias plurais (atravessadas pelas categorias classe, étnico-racial, de gênero, de credo, etc.) enquanto tais, mas sim, em fazê-lo sem ter chegado a um acordo quanto ao que é a infância, em termos geracionais (Qvortrup, 2010).

Contribuindo com essa discussão, Sarmiento (2008) salienta que a condição social da infância é de forma simultânea: homogênea, enquanto categoria social, em relação às outras

³⁷ Artigo apresentado na II Conferência Internacional “Re-apresentando Infância e Juventude” no Centro de Estudos da Infância e Juventude, Universidade de Sheffield, 2008. Tradução de Maria Letícia Nascimento.

categorias geracionais, e heterogênea, por ser atravessada pelas outras categorias sociais, ou seja: “A infância é uma variável da análise social. Ela não pode nunca ser inteiramente divorciada de outras variáveis como a classe social, o gênero ou a pertença étnica. A análise comparativa e multicultural revela uma variedade de infâncias, mais do que um fenômeno singular e universal” (Sarmiento, 2008, p. 9).

Compreendemos que tanto Qvortrup (2010) quanto Sarmiento (2008), a partir dos estudos do campo da Sociologia, buscam alertar para a necessidade de não dicotomizar a constituição da infância. Ou seja, colocar em oposição aspecto da homogeneidade *versus* aspectos da heterogeneidade, não contribui para uma compreensão mais ampliada e adensada da infância, visto que, homogeneidade e heterogeneidade se interseccionam, de modo que não se trata de *isto ou aquilo*, mas de *isto e aquilo* para uma melhor compreensão da infância e dos diferentes modos como as crianças poderão viver essa infância enquanto categoria geracional. Logo, compreender a infância como uma categoria geracional não invalida olhar para as crianças e a heterogeneidade da infância, isto é, buscar adensar e compreender melhor os contextos históricos, econômico, social, de gênero, étnico-racial das crianças, determinantes de seus diversos modos de viverem a infância.

Selecionamos também outras abordagens teóricas para subsidiar na discussão da pesquisa com crianças tais como: Rosemberg (1976), do campo da psicologia; quanto à pedagogia da infância, dialogaremos com Rocha (1999; 2001; 2008), Arroyo (2009), Kramer (2002; 2019), Coutinho (2016) e Buss-Simão (2012), assim como com pesquisadoras/es do campo da educação das relações étnico-raciais na infância, tais como: Souza, Dias e Santiago (2017), Nunes (2016), Oliveira (2017) e Trinidad (2011), e da branquitude, como: Bento (2002; 2012), Cardoso (2008; 2017), Schucman (2014; 2023) e Cardoso (2018).

Para que possamos conceber as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos, assim como assegurar sua participação ativa nas pesquisas, faz-se necessário, como premissa, desconstruir a relação de subordinação da infância ao adulto e questionar a centralidade deste na relação, a fim de romper com o adultocentrismo, comportamento que confere à Ciência ocidental uma postura adultocêntrica (Rosemberg, 1976).

Seguindo os pressupostos da Sociologia da Infância, mais precisamente da abordagem acerca dos aspectos que constituem a heterogeneidade da infância, Rocha (2008, p. 44) nos convida a refletir sobre o quanto temos ainda que aprofundar e conhecer sobre as crianças tratadas no plural, bem como a “[...] debater sobre as orientações teórico-metodológicas quando

se trata de pesquisas com crianças”, alertando para a diversidade nos/dos modos de viver a infância de crianças brasileiras.

Segundo a autora, pesquisa com crianças requer uma escuta sensível, pois devemos levar em conta que elas se comunicam por diversas linguagens: oral, corporal, gestual, de movimento, o que implica limites metodológicos na compreensão e interpretação do adulto, uma vez que esse diálogo é atravessado pelas diferenças geracionais. Por este motivo, faz-se necessário dar ênfase à escuta das crianças. Porém, mais do que a mera audição, é preciso “*auscultar*” as crianças, o que implica a recepção e compreensão do que elas querem de fato comunicar, reconhecendo-as não como meras reproduzoras de cultura, mas como agentes sociais, que “[...] produzem significações acerca de suas próprias vidas e das possibilidades de construção da sua própria existência” (Rocha 2008, p. 46).

Por este motivo, concordamos com Buss-Simão (2012) quando afirma que é preciso legitimar as variadas formas de interlocução das crianças, considerando suas contribuições:

[...] é preciso assumir como legítimas as formas de comunicação e relações colocadas pelas crianças, mesmo que estas sejam diferentes das habitualmente utilizadas pelos adultos. Para tanto, é preciso que os adultos façam um grande esforço no sentido de se tornar capaz de ouvir, interpretar, compreender e valorizar os seus pontos de vista como contribuições (Buss-Simão, 2012, p. 44).

Ademais, Rocha (2008) salienta a importância de incluir as crianças nas pesquisas de forma consistente, uma vez que ao admitir que são sujeitos competentes e informantes legítimas sobre os assuntos que lhes pertencem, devemos permitir-lhes comunicar suas opiniões, principalmente, a exemplo, “[...] sobre a revisão das respostas e as conclusões do próprio pesquisador” (Rocha, 2008, p. 50).

Deste modo, para que as pesquisas com crianças as considerem atores sociais e partícipes competentes, é necessário *auscultá-las*, compreender e legitimar suas formas de comunicar o seu sentir, sua forma de ser e estar no mundo, bem como valorizar suas diversidades em seus variados modos de viverem a infância, priorizando a equidade e o compromisso. Assim, concordamos com Trindad (2011) quando afirma que:

Os ventos da equidade precisam soprar mais forte, bem mais forte, para que as infâncias não sejam tão díspares, para que a vida não seja tão diversa, para que não precise mais ter medo nem insegurança diante do próprio corpo. Sem ele, as crianças não poderão ser plenamente o que são: crianças sem qualquer adjetivo (Trindad, 2011, p. 171).

E, portanto, para fortalecer “os ventos da equidade”, com a finalidade de somarmos na luta de uma educação antirracista, é que buscamos problematizar o lugar de privilégio das

crianças brancas no contexto educativo em detrimento das não brancas, para que as diferenças não sejam sinônimos de desigualdade, mas de equidade e de exercício dos direitos. Deste modo, a próxima seção é destinada aos procedimentos eleitos da investigação que visa problematizar de que forma a branquitude é determinante nas/das relações étnico-raciais na educação infantil.

3.1.6 Dos procedimentos eleitos

Considerando a necessidade de fazer um mergulho no cotidiano da educação infantil, com o objetivo de entender como se dão as relações entre ao/as sujeitos/as envolvidos/as quanto a dimensão étnico racial, optamos pela abordagem qualitativa como forma de responder ao objetivo dessa investigação que consiste em analisar, a partir da perspectiva das crianças, de que modo a branquitude é determinante nas/das relações étnico-raciais em um contexto da educação infantil. Consideramos que uma possibilidade potente para responder aos objetivos definidos e ao problema de pesquisa seja a realização de um Estudo de Caso Etnográfico, compreendido como uma investigação que assume o formato do estudo de caso, em uma “[...] perspectiva interpretativa e crítica e que se centra nos fenómenos simbólicos e culturais das dinâmicas de acção no contexto organizacional” da instituição (Sarmiento, 2011, p. 16).

Optamos pela abordagem que contempla a observação participante, compreendendo-a como “[...] um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica” (Minayo, 2016, p. 64). Neste caso, realizar o Estudo de Caso Etnográfico utilizando da observação participante em um grupo de crianças pertencente à Rede Municipal de Ensino de Florianópolis se fez necessário para compreender quais manifestações orais e corporais expressas pelas crianças e adultos, bem como presentes nas materialidades, podem revelar de que maneira a branquitude é determinante nas relações étnico-raciais na instituição educativa observada. Compreendemos branquitude como posição de privilégios materiais e simbólicos atribuídos ao grupo racial caracterizado pelas pessoas brancas.

Nesse ínterim, decidimos observar as relações estabelecidas entre as crianças e com as professoras por meio de suas ações educativo-pedagógicas construídas no espaço educativo, além de identificar nessas relações se há elementos que favoreçam apenas a valorização da branquitude nas interações e na organização dos espaços e das materialidades.

Deste modo, utilizamos como metodologia inserida nessa abordagem do Estudo de Caso Etnográfico os instrumentos de pesquisa baseados em: i) observação participante do cotidiano

educativo do grupo escolhido (envolvendo tanto as relações étnico-raciais entre as crianças como destas com as/os profissionais da instituição); ii) análise de documentos legais nacionais e municipais (publicados a partir da Lei 10.639/03) e Projeto Político Pedagógico da unidade pesquisada.

O diário de campo foi o recurso principal no registro dos acontecimentos, empregado com a intenção de relatar momentos e ações significativas que conduziram às reflexões e foram capazes de responder aos objetivos traçados na pesquisa. Utilizamos também de registros fotográficos e audiovisuais para subsidiar nossa observação, realizados por meio do celular particular da pesquisadora.

A fotografia possibilitou uma maior aproximação e leitura da realidade, mesmo compreendendo que essa realidade pode ser interpretada e capturada de maneiras diferentes, conforme o olhar do/a pesquisador/a associado à sua subjetividade, pois

[...] a fotografia e as imagens são sempre um 'olhar' de um pesquisador sobre uma realidade, não a realidade, pois a lente capta aquilo que despertou o interesse e atenção do pesquisador, podendo outros pesquisadores presentes no mesmo evento fotografar e detalhar outros pontos desta mesma realidade (Buss-Simão, 2012, p. 87).

Deste modo, a fotografia revela o olhar de atenção e interesse do/a pesquisador/a sobre uma determinada realidade, na busca por respostas para seu objeto de pesquisa. Tal recurso foi fundamental para registrar as relações entre as crianças, delas com os adultos, como também capturar a organização espacial e as materialidades que compõem o espaço educativo. O registro fílmico foi utilizado com o objetivo de capturar diversas ações que ocorreram, concomitantemente, nos tempos e espaços.

A filmagem possibilitou a captura de diversas situações que, posteriormente, foram convertidas em imagens utilizadas a fim de responder aos objetivos da investigação. Durante a observação, objetivou-se filmar, aproximadamente, em torno de 10 a 30 minutos diários.

Compreendemos que, durante a observação participante, algumas situações vividas no contexto possibilitaram ouvir as crianças, na busca por compreender seus diversos modos de viverem suas infâncias no que se refere ao modo como a branquitude normativa incide em suas relações. Tal prática também nos possibilitou conversar com as/os profissionais docentes para melhor compreender suas dúvidas, anseios e desafios acerca da temática das relações étnico-raciais.

Como forma de assegurar a participação dos sujeitos envolvidos na investigação de maneira segura e consciente, respeitando os princípios éticos preconizados pela Resolução nº 466/12 e a Resolução nº 510/16, solicitamos suas autorizações por meio de dois documentos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE³⁸, foi direcionado às/aos professoras do grupo e às famílias das crianças para autorizarem a participação das crianças, a fim de adquirir o consentimento de suas participações e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE³⁹ apresentado às crianças, elaborado, com objetivo de solicitar suas autorizações por meio de seus desenhos, para serem observadas, fotografadas e filmadas. Este documento foi apresentado às crianças com linguagem acessível e uso de imagens como forma de ilustrar sua escrita.

Na segunda semana de observação, enviamos às famílias o documento TCLE nas agendas das crianças com bilhetes em anexo explicando sobre a realização da pesquisa no grupo e solicitando seus consentimentos. Coincidentemente, no mesmo dia em que o documento foi enviado, estava agendada uma reunião com as famílias e professoras do grupo no período noturno. Nessa ocasião, fui convidada pelas professoras a participar da reunião, tendo a oportunidade de me identificar pessoalmente e apresentar o documento para seus consentimentos (ou não), bem como sanar algumas dúvidas a respeito da pesquisa. Salientando que seus/as filhos/as iriam participar caso as famílias consentissem, ressaltai que os possíveis registros realizados por mim (fotografias e filmagens) não iriam comprometer nem expor a identidade das crianças, preservando suas seguranças. Aproveitei o ensejo e também divulguei o TALE que seria apresentado às crianças como forma de proposição por meio de desenhos. A realização desta proposição está descrita com mais detalhes no tópico a seguir.

Após o envio do TCLE às famílias, a grande maioria assinou (dezessete famílias), retornando o documento de imediato e oito famílias não retornaram, nem mesmo o documento em branco. Juntamente com as professoras, reforçamos em conversas informais a importância do retorno do documento por mais que não consentissem com a pesquisa. Embora, tenhamos ressaltado a sua relevância, bem como a importância do consentimento das famílias, assegurando que as imagens das crianças seriam preservadas, algumas famílias manifestaram esquecimento e solicitaram nova cópia do documento, então enviamos novamente na agenda o bilhete explicativo e mais uma cópia do documento em casos de extravios.

Diante dessa ação, sete famílias retornaram com o consentindo de que seus/suas filhos/as participassem da pesquisa e uma família não retornou. Tentamos conversar com essa família no momento de chegada ou saída, mas, como a criança era conduzida por terceiros, isso dificultava nosso diálogo. Então, com a ajuda da diretora, que conhecia a família e mantinha

³⁸ Disponível no Apêndice III

³⁹ Disponível no Apêndice IV

uma relação mais próxima, conseguimos contatar a mãe, que revelou não ter assinado por receio de exposição da filha. A diretora explicou a relevância da pesquisa e reforçou que a imagem de sua filha seria preservada. Diante desse diálogo, recebemos a última assinatura de consentimento da família que faltava.

3.1.7 As primeiras aproximações com o campo

Concordamos com Gilberto Velho (1978) quando afirma que para conhecer certas áreas ou dimensões de uma sociedade ou grupo social se faz necessário:

[...] um contato, uma vivência durante um período de tempo razoavelmente longo pois existem aspectos de uma cultura e de uma sociedade que não são explicitados, que não aparecem à superfície e que exigem um esforço maior, mais detalhado e aprofundado de observação e empatia. No entanto, a idéia de tentar por-se no lugar do outro e de captar vivências e experiências particulares exige um mergulho em profundidade difícil de ser precisado e delimitado em termos de tempo (Velho, 1978, p. 121).

Deste modo, buscando realizar um mergulho no cotidiano da educação infantil por meio do NEIM selecionado, o período da observação participante se deu desde o dia 22 de agosto até 14 de dezembro do ano de 2022. Iniciei a observação participante no dia 22 de agosto no período matutino, com muita expectativa e certo receio de como seria minha aceitação pelas crianças e pelas/os profissionais da instituição. Embora estivesse muito entusiasmada em conhecer a instituição, o grupo de crianças e professoras/es, suas dinâmicas, organizações e relações, havia em mim a preocupação em adentrar nesse universo sem ser invasiva e sem causar incômodos aos sujeitos pertencentes a um contexto já constituído:

Ao chegar ao NEIM na manhã de 22 de agosto, me surpreendi com as cores dos muros, as formas e pinturas que se remetiam à cultura africana. Os coloridos das paredes me proporcionaram uma sensação de recepção e acolhimento. Adentrando à instituição, procurei pela diretora, que me recebeu com delicadeza e respeito. Mostrou-se contente com a minha chegada e com a possibilidade de troca entre nós (pesquisadora e instituição). Entreguei o ofício encaminhado pela prefeitura municipal de Florianópolis, sobre a realização da pesquisa para sua anuência (Diário de campo, 22.08.22).

Fui muito bem acolhida pela diretora que, após uma breve conversa, me convidou para conhecer a sala do grupo 6/5 e as crianças. Nos dirigimos ao corredor, adentramos sutilmente à sala, pedindo licença. Fui apresentada às professoras que me receberam com um caloroso abraço de boas-vindas. Em seguida, a diretora me apresentou às crianças que brincavam por todos os espaços da sala:

Percebi olhares curiosos me observando. Eu estava de pé, próxima à porta ao lado das professoras e da diretora. Uma menina se aproximou de mim, se posicionou à minha frente, fez gestos com as mãos, realizando uma linha imaginária entre sua cabeça e a minha, parecendo medir nossas alturas, me olhou nos olhos com seriedade, se afastou e foi brincar. Provavelmente minha estatura baixa chamou sua atenção (Notas de campo do dia 22.08.22).

A professora Liz me convidou a sentar em uma mesa para conversarmos. Enquanto me relatava brevemente sobre o andamento do grupo e as proposições realizadas durante o ano letivo, “[...] *uma menina parda, de cabelos encaracolados, usando óculos de grau, se aproximou, sentou ao meu lado, desenhava em sua folha, ao mesmo tempo em que prestava atenção na nossa conversa, me observando com certa curiosidade.*” (Nota de campo do dia 22.08.2022). Enquanto a conversa acontecia,

[...] a mesma menina que mediu nossa estatura se aproximou de nós e jogou um papel dobrado sobre meu colo. Eu levei um susto, pois não estava esperando aquela reação. Olhei pra ela que estava parada à minha frente, questionei se era pra mim, ela fez “sim” com a cabeça. Desdobrei o papel, era uma menina desenhada. Agradei o presente. Ela sorriu e novamente se afastou (Nota de campo do dia 22.08.2022).

Ao finalizar a conversa com a professora, me despedi das crianças e me dirigi à sala da direção. Em seguida, fui conduzida à sala da supervisão e apresentada à supervisora. Conversamos eu, a diretora e a supervisora sobre o objetivo da pesquisa. Ambas fizeram algumas perguntas a fim de sanar dúvidas acerca do projeto, relataram a importância da temática da pesquisa para a instituição e se colocam à disposição para o desenvolvimento da mesma.

Para uma melhor comunicação e aproximação com as professoras do grupo observado, nos dias seguintes, procurei conversar individualmente e fora da sala, com cada uma delas tendo em vista explicá-las o objetivo da pesquisa. Entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para que cada uma lesse com atenção. Todas se prontificaram em ler e assinar, devolvendo-me em seguida. Combinamos que eu não tomaria nenhuma postura de autoridade perante às crianças e caso elas se reportassem a mim para solicitar algo ou resolver possíveis conflitos, me reportaria às professoras, sempre que possível. Solicitei também um momento para conversar com as crianças e pedir verbalmente seus consentimentos sobre minha presença e ações junto a elas, bem como explicar a minha presença naquele contexto:

Sentei-me na roda com as crianças. Me apresentei e combinamos de elas se apresentarem para saber seus nomes e assim fizemos. Expliquei que sou professora de outra “creche” e que estou ali para realizar uma pesquisa. Perguntei quem sabia o que era uma pesquisa. Surgiram respostas como: “pesquisar no computador”, “no tablete”, “no celular”, “no livro”. Uma criança disse: “a gente pesquisa pra saber das coisas!” Outra contribuiu: “a gente pesquisa as plantas da horta”. Então

complementei que estaria ali fazendo uma pesquisa, para saber o que as crianças gostam de fazer na creche e o que não gostam e saber do que gostam de brincar, com quem gostam de brincar e o que gostam de aprender... Por isso as crianças me vieram com um caderno e uma caneta, para anotar tudo pra não esquecer. Solicitei suas permissões para que em alguns momentos, pudesse tirar fotos delas, ou filmá-las, e a maioria respondeu “eu aceito”, algumas disseram: “a gente aceita”. Expliquei que poderiam mudar de ideia a qualquer momento e que eu iria respeitar a decisão delas. Combinamos que, como não sou a professora do grupo, todos os combinados realizados pelas professoras, devem ser mantidos ou negociados com elas. As crianças me olharam atentamente e algumas olharam também para as professoras presentes, para se certificarem da informação. Como soube que têm crianças tímidas que não gostam de falar na roda e se sentem intimidadas quando expostas perante o grupo, procurei não questionar nada individualmente como forma de respeitá-las. A conversa se deu no coletivo. Então, se expressou verbalmente quem se sentiu à vontade (Nota de campo do dia 22.08.2022).

Na semana seguinte, sentados em roda, apresentei o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE às crianças com imagens coloridas. Realizei a leitura como se fosse uma contação de história, utilizando uma linguagem acessível, expondo, conforme as imagens, quem sou, onde estudo e o que estaria fazendo ali no grupo. Para tal, precisaria da aprovação das crianças para realizar a pesquisa. Se concordassem com a minha presença, ou seja, se permitissem que eu realizasse anotações no caderno, fotografasse e filmasse as suas brincadeiras e interações, precisariam registrar suas permissões por meio de desenhos (autorretrato) e/ou escrever os nomes (quem soubesse e quisesse).

Cristiano (menino preto)⁴⁰: - “eu não vou desenhar, só escrever meu nome” e assim o fez. **Michel** (menino branco, com autismo) ficou brincando em pé ao lado da casinha e não quis sentar para desenhar. A professora o convidou para sentar-se, mas ele resistiu. Expliquei à ela que não precisávamos insistir pois a proposição precisava ser espontânea por parte das crianças. **Rafael** (menino preto), ficou sentado no tapete de braços cruzados, parecendo contrariado. A professora o convidou, mas ele permaneceu ali, sem interesse em desenhar. Professora Liz então justificou – O Rafael apresenta resistência na realização de algumas atividades e insegurança por ainda não saber escrever o próprio nome, por isso, se recusa a participar. Ele não gosta de desenhar. (Nota de campo do dia 29.08.22).

As demais crianças se distribuíram pelos bancos e cadeiras, foram ajudando as professoras na organização das mesas buscando os lápis de cor e de escrever. Solicitei o desenho como forma de autorretrato para observar num primeiro momento como as crianças se representavam. Os registros foram diversos, com variadas tonalidades de cores de pele: bege, amarela, preta e azul. A maioria das crianças apenas se desenhou, já outras desenharam também suas famílias e algumas me desenharam. Gustavo (menino pardo) disse: “eu me desenhei com

⁴⁰ A fim de dar visibilidade para as relações étnico raciais e a branquitude adotei, ao longo dos registros em campo, junto com o nome da criança identificar o pertencimento étnico-racial de acordo com a heteroatribuição das famílias, presente no quadro 13. Porém, realizo uma heteroclassificação quando menciono as crianças Victória (parda) e Cristiano (preto), por identificá-las como parda e preta (de acordo com meu entendimento) ao contrário de brancas (heteroatribuições das famílias no preenchimento da matrícula).

a minha família”. Ana (menina branca): “*Essa sou eu e você, nós estamos andando de costas*” (Nota de campo do dia 29.08.22).

A resistência de Rafael (preto) em desenhar me causou certa preocupação, mesmo diante da justificativa da professora de que ele não costumava participar das proposições que envolviam desenhos e escrita. Por este motivo, alguns dias depois do registro do consentimento das crianças, em um momento de brincadeira, o questionei se ele me autorizaria acompanhar e registrar suas brincadeiras, já que não quis desenhar quando solicitei. Com um sorriso no rosto, de forma descontraída, Rafael respondeu: “*eu deixo sim!*”. Em outro momento, sua aceitação se fez satisfatória, quando, brincando no tapete, Rafael me observou tirando foto de seu colega e solicitou: “*Lu, tira uma foto minha e do Gabriel?*”, fazendo pose e sorrindo para foto (Nota de campo do dia 15.12.22). Na situação que envolve o Michel (menino branco, com autismo), busquei não abordar o assunto do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido diretamente com ele por considerar sua especificidade, mantive-me atenta ao longo da pesquisa, busquei não me aproximar muito, especialmente quando demonstrava resistência, por isso, não insisti em seu assentimento.

A autora Manuela Ferreira (2010) reflete sobre a autorização dada pelas crianças em sua pesquisa, questionando se essa ação se trata de um consentimento por elas informado ou um assentimento. Para tal, designa o termo assentimento como: “[...] aceitação por menores que não têm idade legal para o direito de consentimento; aceitação por crianças que entendem algumas, mas não todas as questões centrais requeridas pelo consentimento; aceitação pode significar “pelo menos não recusar”” (Alderson, Morrow 2004, p. 97 *apud* Ferreira, 2010, p. 163). Na compreensão de uma ação de “menor valor” por ser autorizado por sujeitos possuídos de “menor” competência do que o consentimento, mas que, segundo as autoras citadas por Ferreira (2010), “não diferem nem prescindem” do consentimento formal dados pelos adultos responsáveis, por se tratarem de sujeitos autônomos e atores sociais:

[...] nas pesquisas com crianças pequenas, mais do que falar em consentimento informado, talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto actores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência (Ferreira, 2010, p. 164).

No decorrer da observação, procurei acompanhar as interações de longe e me aproximar quando percebia alguma brecha. Realizei, inicialmente, os registros no caderno de campo, procurando observar nas brincadeiras das crianças, os diálogos, os enredos e as companhias mais recorrentes e preferidas. Uma das brincadeiras que julguei significativa foi quando, na

terceira semana de observação, Marcos e Daniel brincavam no tapete com uma caixa de carrinhos. Ao perceberem posicionando-me próxima a eles, realizavam uma espécie de “exibição”, vislumbrando meu interesse em observar e registrar suas brincadeiras. Interagiam e dialogavam entre si, inventando novos enredos. Me observavam, vez ou outra, como forma de se certificarem de que eu seguia atenta observando e registrando o que faziam, demonstrando estarem à vontade com a minha presença:

***Marcos** (preto) para **Daniel** (branco): finge que eu ia consertar esse carinho aqui.
Daniel mexe na caixa de carrinhos, enquanto Marcos brinca empurrando dois carrinhos com a mesma mão, reproduzindo barulhos de motor em movimento.
Marcos me observa com frequência para se certificar de que sigo os observando.
Marcos: - Daniel, a força desse carinho faz esse daqui capotar.
 Marcos solta os carrinhos e pega um caminhão cegonha, coloca vários carinhos dentro e empurra.
Marcos: Cheguei aqui Daniel, pra consertar esses carrinhos. Essa “tranqueira velha”, faz tempo que tô tentando consertar!
 Daniel me mostra o carrinho que está em sua mão: - “Olha o que ele faz”. Dando uma rodopiada com o carrinho na mão.
Marcos: quando acabar a gasolina tu vai lá no posto. Tchau, eu vou levar esse aqui pra consertar.
Daniel: tchau!
 Os dois meninos seguem empurrando os carrinhos, fazendo som de motor de carro com a boca. Me observam discretamente e seguem a brincadeira.
Marcos: - Oh filho, consertei seu carrinho. Daniel, finge que eu consertei seu carrinho.
 Marcos faz movimentos com as mãos e sons com a boca simulando o concerto do carrinho. Me observa e volta a consertar.
Daniel: -Esse tá quebrado, entregando para Marcos.
Marcos: -Filho, hoje eu vou voltar por aqui, olha, tchau!
Daniel: -Tchau, vou pra escola!
Marcos: -Tu quer ir comigo?
Daniel: -Não, vou com o caminhão da escola.
Marcos: -Bora! Acelera o caminhão!
 Cada um empurra um caminhão.
Daniel: -Ele tá muito rápido!
Marcos: Aqui é a escola!
 Os dois entram na casinha (no canto da sala) e se afastando de mim.
 (Nota de campo do dia 06.09.22).*

Essa vivência me proporcionou certa segurança de que, inicialmente, mesmo que de forma indireta, as crianças já estavam consentindo a minha presença como expectadora de suas brincadeiras. Segui com os registros no caderno, mas, como a dinâmica de um grupo com 25 crianças com idade entre 4 a 6 anos é intensa, por vezes, sentia dificuldade em registrar o enredo completo das brincadeiras, captando apenas “recortes”. Por este motivo, não estava dando conta de registrar os diálogos.

Após cinco dias de observação, passei a fotografar sutilmente algumas situações que julgava significativa. Porém, ainda sentia que os registros não estavam contemplando o contexto das interações. Então, na terceira semana de observação, passei a utilizar também a

filmagem para captar diálogos e contextos não capturados na escrita e nos registros fotográficos. Apesar da aprovação das crianças com relação aos meus registros, havia um certo estranhamento por parte delas, quando me flagravam, discretamente, filmando suas interações:

Ao final da tarde, sento-me à mesa redonda, onde estão brincando de massinha: Gabriel (pardo), Daniel (branco), Luluca (parda), Carlos (preto), Ana (branca) e Gabizinha (branca).

Início discretamente uma filmagem para registrar a interação entre as crianças, apoiando o celular sobre minha perna.

Pergunto ao Daniel – O que está fazendo?

Daniel: *Uma cobra de chocolate.*

Ana (branca): *Eu fiz a estrela da minha pulseira.*

Carlos (sentado ao meu lado): *- Você quer a minha pizza?*

Eu: *Quero! Que sabor você fez?*

Carlos: *É de carne, mais queijo.*

Carlos me ofereceu um pedaço.

Eu: *Humm está muito gostosa essa pizza de carne com queijo!*

Carlos sorri e logo me oferece outro pedaço: *- Essa é de chocolate, com leite condensado com coco misturado.*

Provo, agradeço e devolvo a massinha.

Carlos: *- Agora ficou duzentos reais.*

Eu: *Espera aí que eu vou te dar o dinheiro.*

Finjo tirar o dinheiro do bolso da calça.

Carlos: *Não tem nada, tem que ser de verdade.*

Carlos me oferece um pedaço de massinha: *- O dinheiro tem que ser esse.*

Eu: *Toma moço, seu dinheiro.*

Carlos: *Obrigado.*

Carlos: *Agora eu fiz um cachorro quente. Coloquei chocolate, coco e todas as bordas da pizza do mundo!*

Me oferece para provar.

Daniel: *(branco) enrolou a massinha e me mostrou – Um caracol!*

Laura (parda) e Luísa (branca) *que brincavam na casinha, se aproximam da mesa onde estamos sentados.*

Luísa avista o celular sob minha perna e me indaga: *- Lu, você tá filmando a gente, né? Olha Ana, tá filmando!*

Eu: *Eu não posso filmar? Vocês não querem que filme?*

Luísa: *Eu gosto, mas agora não!*

Ana: *É... agora não!*

Eu: *Tá bom então eu vou desligar.*

Carlos: *Acho bom!*

Desligo o celular e sigo anotando no caderno.

(Nota de campo do dia 15.09.22)

O não consentimento de algumas crianças acerca da filmagem naquele momento de interação, bem como em outros momentos, levou-me a refletir sobre o que Ferreira (2010) alerta acerca da importância de “recontextualizar e repensar” os princípios do consentimento por elas informado, considerando os limites de suas compreensões acerca da pesquisa durante o processo da observação participante. Compreendendo seus consentimentos como um processo em curso e não uma aprovação permanente, podendo as crianças mudarem de opinião no decorrer do processo, conforme suas compreensões:

[...] recontextualizar e repensar os princípios do consentimento informado voluntário e da privacidade na perspectiva das crianças. Neste sentido, e face aos limites que a sua realização e/ou percepção coloca no decurso da observação participante apontaram-se as vantagens ético-metodológicas em assumir a noção de assentimento, entendida como processos em curso para obter a permissão das crianças a fim da sua observabilidade ser por elas aceite (Ferreira, 2010, p. 176).

A autora segue a discussão refletindo sobre o que denomina de “sensibilidade ética”, como uma “condição inerente à realização da pesquisa”. Segundo ela, os processos de obtenção da permissão precisam estar “o mais informadamente possível” por parte dos adultos e das crianças:

Ao mesmo tempo, importa desenvolver e accionar uma sensibilidade ética capaz de interpretar as decisões das crianças de modo diferenciado e socialmente contextualizado, na medida em que os(as) vários(as) actores, com diferentes níveis de competência e conhecimento, de interesses, papéis e poderes e de capacidades de acção, experimentam realidades sociais de algum modo distintas, mesmo quando participam juntos na mesma interacção (Ferreira, 2010, p. 177).

Ou ainda, um “radar ético”, designado por Skanfors (2009) como uma espécie de “alerta sensível” aos vários modos pelos quais as crianças podem expressar a sua resistência e recusas em serem observadas (Skånfors, 2009, p. 15 *apud* Ferreira, 2010, p. 178).

Na medida em que vou me aproximando das crianças, construindo vínculos, conhecendo suas especificidades e elas a mim, passo a conquistar seus consentimentos perante os seus flagrantes diante de minhas tentativas frustradas de filmagens de forma despercebidas.

*Estamos brincando na casinha da sala: eu, Gabizinha (branca), Carlos (preto), Leandro (branco), Victória (parda) e Taila (branca).
Estou sentada na almofada, dentro da casinha, posiciono meu celular discretamente para gravar a brincadeira.
Após alguns momentos de gravação, Victória percebe o celular posicionado e diz, sorrindo: A prof. tá gravando!
As demais crianças me olham também sorrindo, como quem flagra alguém!
Pergunto: Posso gravar?
Victória e Taila respondem: pode!
As outras crianças consentem com gestos positivos e seguimos a brincadeira.
(Nota de campo do dia 01.11.22).*

Além de conquistar seus consentimentos com relação à realização das filmagens, passei a receber solicitações por parte das crianças para serem filmadas e até sugestão de melhores ângulos para a realização das mesmas. Uma dessas cenas ocorre quando estamos no bosque e alguns meninos estão sem camisa, brincando de futebol: Artur (preto), Cristiano (preto), Leandro (branco) e Rafael (preto). Estou sentada sobre as raízes de uma árvore, filmando a brincadeira de futebol, quando sou surpreendida:

Artur passa correndo na minha frente, observa o celular, aponta com o dedo para câmera e exclama: *Tá filmando!*

Eu: Vocês estão jogando tão bem que eu resolvi filmar. Pode filmar?
Rafael: *Siim!*
Cristiano *escuta a conversa: Você já filmou?*
Respondo: Sim!
Pergunto: Vocês querem ver?
Eles respondem: Siimm!
Os meninos vêm correndo ao meu encontro. Recebo vários abraços calorosos em minha volta enquanto assistimos a filmagem.
Rafael *exclama: Olha lá o Cristiano!*
Cristiano: *Eu fiz um drible!*
Damos muitas risadas enquanto assistimos à filmagem juntos.
Artur: *Então continua filmando a gente!*
Os meninos voltam a jogar. Agora cientes da minha filmagem, mudam seus comportamentos, olhando pra mim vez ou outra, parecendo querer demonstrar suas habilidades em frente à câmera. Eles procuram interagir comigo durante o jogo, narrando suas ações.
Rafael: *Tá cansada, prof.?*
Respondo: Não!
Rafael: *Tá gravando?*
Digo: Sim!
Pergunto novamente: Posso continuar gravando?
Artur e Rafael: *Pode!*
Leandro: *Toca Rafael! Toca aqui!*
Rafael *dribla os colegas, chuta a bola até a trave, faz um gol e sai comemorando com os braços pro alto: - Não falei que o “Neymar” é bom? Não falei?*
Rafael *vem me relatar: Deu muito trabalho aquele gol!*
As crianças começam a dar depoimentos em frente à câmera sobre seus times e jogadores preferidos.
Rafael *relembra aos colegas: Ela tá gravando!*
Cristiano *vem até mim e solicita: Posso ver o vídeo? Eu quero ver pra treinar com o Rafael.*
Cristiano *assiste ao vídeo com atenção.*
 (Nota de campo do dia 01.11.22).

Esta vivência foi significativa, pois além de obter o consentimento das crianças sobre o registro fílmico, recebia seus incentivos para seguir filmando, bem como devolutivas positivas após assistirem a gravação, concordando com o registro realizado, o que contribuía, sobremaneira, para o processo da observação participante. Para obtenção dessas devolutivas, foi necessária uma noção de ética das diversas manifestações expressas pelas crianças, pautadas na observação sensível dos fatos observados, uma vez que:

Não há noção de ética que se mantenha imutável se não são sensivelmente observados os mais diferentes sinais de que a criança concorda em continuar participando da pesquisa *ao longo da própria pesquisa*: um olhar, um gesto, um sorriso, um abraço, uma recusa podem expressar o desejo de participar ou, pelo menos, seu assentimento; podem expressar, igualmente, formas de resistência e recusa (Marcello, 2022, p. 16, grifos no original).

Na mesma interação, seguia filmando enquanto a brincadeira de futebol acontecia. Então, Laura (parda), Luísa (branca), Ana (branca) e Victória (parda) se aproximaram de mim e tentaram chamar minha atenção encenando uma brincadeira de roda em frente ao celular e cantando: “*roda cutia na casa da tia, roda cipó, na casa da vó [...]*”. Como perceberam que

seguí filmando a brincadeira de futebol, Luísa sugeriu: - *Oh prof. se quiser também pode filmar a gente, tá?* (Nota de campo do dia 01.11.22).

Outra situação que me proporcionou tranquilidade sobre a aceitação das crianças com relação à minha participação e as formas de registros utilizadas, sobretudo nas filmagens, foi quando Luísa e Laura brincavam de viagem de avião, dentro “da casinha”, no canto da sala. Elas estavam sentadas em um sofá de costas para o tapete, onde eu estava sentada. Comecei a observar a brincadeira, as narrativas e então resolvi pegar celular para gravar a interação. Eu estava com o celular na mão e com o braço semi estendido para captar o melhor ângulo, pois não havia onde apoiar. Enquanto estou gravando, Luísa vira-se de costas, me observa tentando filmar a brincadeira e sugere: - *Lu, coloca o celular aqui, é melhor!* Pega o celular da minha mão, apoia-o sobre um móvel da casinha com a câmera em suas direções e ambas seguem a brincadeira, sem se intimidarem com a filmagem, olhando vez ou outra para o celular. Mas, esquecendo-se, por vezes, que estavam sendo filmadas. Quando a brincadeira termina, resgato o celular e ao assistir a filmagem, pude constatar que o ângulo escolhido por Luísa captou perfeitamente as cenas pretendidas (Nota de campo 30.11.22).

A iniciativa de Luísa me surpreendeu, pois refleti sobre o processo de aceitação das crianças com a minha presença e sobretudo diante das minhas filmagens. Embora eu compreenda que minha presença e meus registros tenham sofrido aceitações por parte das crianças ao longo das minhas visitas, por conta da construção de nossos vínculos, suponho que tal reação soma-se também com a justificativa da familiaridade que elas construíram com o mundo digital, por meio das filmagens e fotografias de suas ações, realizadas pelos adultos (professoras e familiares) com quem convivem de forma cada vez mais frequente em seus cotidianos.

No início, quando eu solicitava permissão, havia expressões como “*agora não*”, “*gosto que filme, mas agora não quero*”. Ao longo da minha presença, as crianças passaram a permitir e, por vezes, pediam para filmar suas brincadeiras. Até chegar ao ponto de posicionar o meu celular a fim de colaborar com a pesquisa, capturando o melhor ângulo para a gravação, sem se intimidarem com a presença da câmera.

Em todo momento da pesquisa procurei acionar o “*radar ético*” para compreender quando as crianças, de fato, não estavam dispostas a serem filmadas, como forma de evitar invadir suas privacidades. Porém, até mesmo o não consentimento das crianças em expressões tais como: “*tá filmando, né?*”, ou “*gosto, mas agora não quero*”, por vezes, eram emitidas com um sorriso, como um jogo de descobertas. Assim, com suas negações, as crianças pareciam

estar “no controle” das situações, compreendendo minha postura de respeito ao acatar suas ordens. Ou seja, busquei assumir uma postura pautada na “*sensibilidade ética*” para com elas, que, embora na posição de adulta, procurava acolher suas decisões, evitando hierarquizar nossas relações ou acentuar as diferenças de poder nelas existentes.

A possibilidade de participação negociada das crianças nas pesquisas diante de seus consentimentos, sobretudo àquelas que, por vezes, são invisibilizadas, acarreta em tirá-las do anonimato ou da posição de “objetos passivos” da investigação. Além de protegê-las de pesquisas caracterizadas por condutas antiéticas. Por este motivo Alderson (2005) salienta a necessidade de:

[...] envolver todas as crianças mais diretamente nas pesquisas pode resgatá-las do silêncio e da exclusão, e do fato de serem representadas, implicitamente, como objetos passivos, ao mesmo tempo em que o respeito por seu consentimento informado e voluntário ajuda a protegê-las de pesquisas encobertas, invasivas, exploradoras ou abusivas (Alderson, 2005, p. 423).

Buscando atentar à dimensão ética de uma pesquisa com crianças e compreendendo-as como atores sociais, procurei ouvi-las enquanto seres capazes de informar suas mensagens e relações de forma legítima. Combinamos a escolha por seus nomes fictícios para composição da pesquisa, a fim de preservar suas identidades, enquanto sujeitos de direitos, pois, conforme sugere Coutinho (2019, p. 65), “[...] os modos de identificação podem ser negociados com o participante, como a escolha de um nome fictício pelo próprio participante, e a descrição dos contextos deve garantir o anonimato, salvaguardando suas marcas identitárias”.

A escolha dos nomes de “faz-de-conta” se deu de forma espontânea, semelhante a uma brincadeira entre as crianças. Iniciou-se quando estávamos no parque grande. Eu escrevia em meu caderno de registro, quando Marcelo (negro) se aproximou, questionando o que eu escrevera. Após ler meu registro sobre ele, expliquei que não poderia colocar seu nome verdadeiro na pesquisa, por isso, ele deveria escolher um “nome de faz de conta”:

Marcelo: responde: *Pode colocar vento-sul!*

Pergunto: Mas porque vento-sul⁴¹?

Marcelo: *Porque a professora diz que eu sou vento-sul!*

Questiono: Mas você gosta de ser chamado assim?

Marcelo responde que não com a cabeça.

Eu: Você quer escolher outro nome?

⁴¹ A expressão *vento sul* é típica em Florianópolis, visto que os ventos predominantes sopram do quadrante norte, com velocidade média de 3,5m/s, porém os mais velozes e mais frequentes sopram do sul com velocidades médias de 10m/s. Os ventos sul antecedem a entrada de frentes frias e apresentam rajadas que chegam até a 80km/h. Informação recolhida no site da PMF: https://www.pmf.sc.gov.br/sistemas/consulta/parqueMarina/pdf/Anexo%20VII%20-%20Diagnostico_Ambiental_Simplificado.pdf

Marcelo: *pensa e responde: Marcelo!*

Digo: Tá bom!

Laura, Victória e Ana observam eu conversando com Marcelo.

Ana: *O que vocês tão fazendo?*

Marcelo: *Tem que pensar num nome de mentirinha...*

Bárbara: *também se aproxima.*

Explico: Vocês precisam pensar em outro nome para eu colocar na pesquisa, porque não posso colocar o nome verdadeiro de vocês. Tem que ser um nome de faz-de-conta, pra as pessoas que forem ler a pesquisa não identificarem vocês.

Bárbara questiona: *O que é identificar?*

Eu: Por exemplo, se eu colocar aqui que a Bárbara pegou a boneca. As pessoas que te conhecem, vão te identificar, vão saber que é você. E na pesquisa não posso dizer que é você, entende?

Bárbara afirma ter entendido movimentando a cabeça.

Laura: *Eu gosto de Laura.*

Victória: *Eu posso ser Victória!*

Ana: *O meu vai ser Ana.*

Taila: *Eu quero Taila, o nome da minha prima.*

Bárbara (que ainda não escolheu seu nome) pensa por um tempo...

Taila: *Vou ajudar ela, que tal...*

Bárbara responde: *Bárbara!*

Gabizinha se aproxima, ouve a explicação e responde: *Eu quero de Gabizinha!*

Marina se aproxima observando a aglomeração das crianças: *O que tá fazendo prof.?*

Explico à ela e questiono sobre o escolha do nome.

Marina pensa e não responde. Pergunto, tem algum nome que você gosta de ser chamada nas brincadeiras? Outro nome, em vez de **Marina**?

Marina: *Eu brinco com minha prima Marina.*

Pergunto: *Você gosta do nome Marina?*

Marina sorri e responde afirmativamente com a cabeça.

Pergunto: *Então posso escrever Marina pra você?*

Marina: *pode!*

Marcelo chama **Gabriel, Cristiano e Dadinho:** *Oh... a prof. Lu disse que tem que escolher outro nome.*

Explico novamente o motivo da escolha dos nomes de faz-de-conta. Gabriel escolhe o nome do colega: *Eu quero Cristiano.*

Respondo: Mas Cristiano já existe no grupo, tem que ser um nome que ainda não tenha no grupo de vocês.

Gabriel: *Já sei, Gabriel!*

Depois relembro que Gabriel é o segundo nome do Cristiano. E suponho que o nome tenha sido escolhido, devido ao carinho que ele tem pelo colega.

Cristiano: *Eu quero Cristiano Ronaldo Júnior! (nome de um jogador de futebol)*

Negocio com ele: Pode ser só o primeiro nome?

Cristiano: *Pode!*

Dadinho: *Pode ser Dadinho, o nome do meu pai?*

Digo: Pode sim!

Gustavo fica pensando e não me responde.

Pergunto: *Gustavo, você quer escolher um nome de faz-de-conta pra você?*

Ao ouvir (pela metade) a minha explicação ao Gabriel e ao Dadinho sobre não poder escolher um nome já existente no grupo, ele responde: Mas eu não sei pensar em um nome que não existe!

Explico que não pode ser um nome já existente no grupo.

Gustavo: *Ah tá! Pode ser Gustavo?*

Pergunto: *Tem algum Gustavo no grupo?*

Gustavo: *Não!*

Eu: Então pode ser!

No dia seguinte estávamos em sala, sentados à mesa. Luísa desenhava, sentada ao meu lado. *Me observa escrevendo no caderno e me pergunta: - Prof. o que você tá escrevendo?*

Respondo e leio a ela meu registro sobre suas ações.

Eu: Mas você sabia que não posso escrever teu nome verdadeiro? Precisamos pensar em um nome de faz-de-conta pra você. Me ajuda a escolher?

Luísa pensa e responde: É... não sei! Ah! Eu gosto de falar de Luísa! (Nota de campo do dia 21.11.2022).

Estou sentada à mesa retangular escrevendo no caderno. Leandro se aproxima e questiona: Prof. Lu da pesquisa, o que você tá escrevendo?

Pergunto: Você quer que eu leia?

Leandro: Quero!

Li uma parte da escrita sobre a brincadeira de roda para ele.

Aproveitei o ensejo e perguntei a ele: - Ah eu preciso te fazer uma pergunta. Na minha pesquisa, não posso colocar o nome verdadeiro de vocês, tem que ser um nome de faz-de-conta. Você gostaria de escolher um nome de mentirinha pra você?

Leandro pensa e diz: Leandro!

Digo: tá bom, vai ser Leandro.

A professora ouvindo a conversa perguntou: - Qual foi o nome que o Leandro escolheu?

Respondi: Leandro.

A professora sorriu e disse: É o nome do irmão dele. (Nota de campo do dia 02/12/22)

Enquanto observo e anoto no meu caderno as crianças brincando de moto e a torcida das meninas, Rafael senta ao meu lado e questiona: - O que você tá escrevendo?

Respondo: Tô escrevendo a brincadeira de moto, quer que eu leia pra você?

Rafael: Quero!

Rafael questiona: Você não sabe o que é grau? É empinar a moto.

Digo: Eu não sabia, aprendi com vocês!

Aproveito pra perguntar: Ah posso te perguntar uma coisa?

Rafael: Pode!

Você precisa escolher um nome de faz-de-conta pra você. Por que não posso colocar seu nome verdadeiro na minha pesquisa. Que nome você escolhe?

Rafael: Eu escolho Rafael, é o nome do meu pai!

Respondo: Combinado, então será Rafael.

(Nota de campo do dia 07/12/22).

Kramer (2002) realiza uma discussão sobre algumas dificuldades enfrentadas em pesquisas com a preocupação de não revelar o nome das crianças, para garantir suas integridades. Para tal, a autora revela: “Acompanhei várias dissertações de mestrado, teses de doutorado e monografias que apresentam pesquisas feitas com crianças numa abordagem qualitativa, em que a questão dos nomes se tornou uma dificuldade” (Kramer, 2002, p. 46). Por este motivo, dentre as pesquisas acompanhadas, o uso dos nomes fictícios foi também uma das alternativas adotadas como forma de resguardar a identidade das crianças. Porém, ao solicitar a elas que escolhessem seus próprios nomes, surgiram nomes de cantoras famosas, apresentadoras de televisão e de jogadores de futebol consagrados da época. Neste caso, a autora justifica que “[...] essa escolha mais uma vez aponta para o valor social e de prestígio bem como a carga de desejo de ser conhecido, de ser querido, de ter fama” (Kramer, 2002, p. 48). Diante dessa discussão, a autora conclui que: “[...] a significação dos nomes e aquilo que está presente também no imaginário infantil mereceriam uma análise mais detalhada e aprofundada” (Kramer, 2002, p. 48). Esta situação esteve presente também em nossa pesquisa,

na escolha dos nomes em que Cristiano desejou atribuir-se o nome e sobrenome de seu ídolo jogador de futebol. Já a maioria das crianças, designou-se com nomes de pessoas conhecidas em seu círculo social: seus amigos e parentes (pais, irmão, primos).

Assim como nas filmagens e nos registros fotográficos, a escrita no diário de campo também permitiu a devolutiva dos dados, além de possibilitar diversas interpretações das crianças sobre minha escrita. Por meio do ato de escrever no caderno, as crianças questionavam: “o que você tá fazendo?”, “O que tá escrevendo?”, “por que você tá escrevendo?”, ou ainda: “como você consegue escrever tudo isso?”; gerando nelas uma imensa curiosidade. Por este motivo, com o passar do tempo, passei a não só as responder, como também a ler para elas o que havia escrito, assim como mostrar as fotos e filmagens, possibilitando suas devolutivas e interpretações.

Em alguns momentos, diante da leitura dos meus registros, o meu ato de escrita suscitava nas crianças hipóteses do que eu registrara:

Estou no parque grande observando as crianças. Marcos (preto) se aproxima de mim, se encosta ao meu lado, me observa escrevendo e pergunta:

Marcos- *O que você tá escrevendo?*

Respondo: Estou escrevendo as coisas que vocês fazem.

Marcos: *Quero ver!*

Mostro meu caderno para Marcos (preto) e antes mesmo de iniciar a leitura, Marcos aponta do dedo indicador, passa por cima das letras, fingindo ler o que está escrito: A gente foi pro parque, a gente brincou na sala, a gente dormiu, a gente foi lá na casa circo e brincou no pé de goiaba. A gente comeu banana. O Rafael (preto) dormiu e não queria mais acordar!

(Nota de campo do dia 13.10.22).

Antes mesmo que eu lesse para Marcos o que havia escrito, ele já levantou sua hipótese realizando uma descrição sequencial e linear dos fatos a partir de sua perspectiva, que suponho decorrer da forma como ele interpreta suas vivências nesse espaço.

A hipótese de Marcos sobre meus registros foi possível perante uma postura por nós adotada, que visou cumprir com os preceitos éticos, com base nos direitos de provisão, proteção e participação das crianças, ao nos certificarmos cotidianamente de seus consentimentos, além da devolutiva constante dos registros, bem como assegurarmos suas participações mediante as visões de seus mundos, postura essa manifestada por Coutinho (2019) ao afirmar que:

[...] deve-se prover as crianças de informações suficientes que lhe permitam decidir se aceitam participar ou não do estudo; assegurar a sua proteção ao longo de todo o processo de pesquisa, assim como na divulgação dos resultados e que a sua participação se efetive mediante o seu direito de expressar seu ponto de vista livremente sobre todos os assuntos que as afetam (Coutinho, 2019; p. 64).

Outra cena que revelou a curiosidade nas crianças sobre os meus registros foi quando cheguei à sala e havia uma proposição em andamento. Após sua conclusão, sento à mesa retangular, observo as crianças brincando e faço algumas anotações em meu caderno. Artur (preto) vem ao meu lado perguntar: - *O que você tá fazendo?* Respondo a ele que estou escrevendo sobre o que eles estão realizando naquele momento. Leandro (branco), sentado à minha frente, ouve a conversa e completa: *“Ela não sabia o que a gente “tava” fazendo, então tem que escrever pra saber!”* (Nota de campo do dia 07.10.22).

Na medida em que vou partilhando os registros com as crianças, a fim de sanar suas dúvidas e deixá-las à par da investigação, sobre como suas participações afetam a pesquisa, observo que elas mesmas vão construindo e verbalizando seus próprios conhecimentos acerca da investigação. Deste modo: *“O compromisso ético assumido pelo pesquisador com o participante criando formas de comunicação adequadas para dialogar sobre o que afeta a sua participação no estudo assume uma especial importância quando se trata da participação de crianças”* (Coutinho, 2019, p. 64).

Além da curiosidade que meus registros despertaram nas crianças, elas também manifestaram o desejo de escrever em meu caderno. Tal afirmação fica evidente nas próximas notas apresentadas. Certo dia, deixo meu caderno e caneta na mesa para atender à professora Maria que me chamava. Quando retorno, Marina (preta) está escrevendo no meu caderno com a minha caneta, realizando rabiscos em movimentos de “zig-zague”, simulando uma escrita cursiva. Observo a cena e questiono a ela o que estava fazendo:

Marina (preta): *Escrevendo igual você.
Deixo-a escrever mais um pouco, porém, como preciso do caderno a ofereço uma folha. Marina aceita.
Entreguei a folha a ela, que logo me solicitou: Me dá a caneta?
Disse que emprestaria outra porque aquela estava usando. Emprestei a caneta e Marina continuou a escrever na folha em movimentos de zig-zague.
Cristiano (preto) se aproximou, observou Marina e também me pede uma folha e uma caneta. Entrego a ele.
Cristiano escreve seu nome: - Olha prof. já sei escrever na linha!
Cristiano: Pode escrever uma prova de escola pra mim?
Pergunto: Mas como é uma prova de escola?
Cristiano: Você não sabe? Você é professora!
Digo: Não sei, me explica?
Cristiano: Ah... uma prova normal, de português!
Eu: O que você quer que eu escreva nessa prova de português?
Cristiano: Ah, nomes...
Eu: Tá bom! Pode ser o seu nome completo?
Cristiano concorda, me fala seu nome completo e eu escrevo. Abaixo da minha escrita ele repete, escrevendo novamente.
Cristiano: Agora escreve o nome da minha mãe e do meu pai.
Cristiano me informa os nomes de seus pais, escrevo e ele novamente repete nas linhas abaixo, dobra a folha e guarda em sua mochila.*

Cristiano: Prof. vamos jogar jogo da memória?

Respondo: Vamos!

(Nota de campo do dia 20.09.22).

O excerto exposto sinaliza o interesse das crianças em acessar meu caderno como forma de aproximação, revelando também, por meio do meu ato de escrever, certa curiosidade pela escrita. Míghan Nunes (2017) também vivencia essa experiência na pesquisa, relatando sua aceitação e aproximação das crianças por meio do uso de seu caderno de registros. Segundo a autora, o caderno foi indispensável para a construção de seus vínculos e conexão com as crianças, visto que:

Ele tornou-se indispensável porque as crianças, ao verem-no como um “brinquedo” e como um objeto que os conectava a mim, uma adulta que se esforçava por habitar seus mundos e aprender com elas, buscavam conhecê-lo para compreender o motivo da minha obcecada devoção a ele. Ao usar o caderno talvez fosse possível desvendar os “poderes” contidos em seu uso (Nunes, 2017, p. 155).

A vivência a seguir evidencia a relação das crianças comigo por meio do caderno de campo e a importância de ler os registros para as crianças, com objetivo de nos certificarmos de nossas interpretações e obter seus consentimentos sobre o registrado, como forma de garantir suas participações na pesquisa. Certa vez, estávamos no bosque e as crianças levaram as bicicletas para brincar no gramado que possui uma inclinação, simulando uma rampa. As crianças pegavam impulso e desciam com a bicicleta. Ao chegar na parte de baixo, subiam empurrando-a. Participavam dessa brincadeira: Marcos (preto), Gabriel (pardo), Daniel (branco), Marcelo (pardo) e Leandro (branco).

Marcos desceu com a bicicleta, quando chegou ao final, inclinou seu corpo para trás dizendo: Vocês viram? Eu fiz um “super grau”!

Fiquei curiosa para compreender o que ele havia caracterizado como “super grau” e continuei observando a brincadeira.

Gabriel desceu em seguida, inclinou sua bicicleta para frente e disse: Oh que grau!

Leandro desceu e também movimentou a bicicleta da mesma forma que os demais colegas e disse: Olha o meu grau!

Depois todos subiam correndo novamente empurrando suas bicicletas para repetir a brincadeira.

Rafael: senta ao meu lado e questiona: - O que você tá escrevendo?

Respondo: Estou escrevendo a brincadeira de bicicleta, quer que eu leia pra você?

Rafael: Quero!

Rafael ouve com atenção e questiona: Você não sabe o que é grau?

Questiono: É acelerar?

Rafael me corrige: Não, é empinar a bicicleta!

(Parecendo ironizar diante da minha ignorância)

Digo: Eu não sabia, aprendi com vocês!

Então, diante da explicação de Rafael, descobri que o termo “grau” e “super grau” na cultura desse grupo de crianças compreende ao ato de empinar a bicicleta e cair pra trás ao final da descida.

(Nota de campo do dia 07/12/22).

A interação entre as crianças na brincadeira de bicicleta, as expressões utilizadas por elas e minha interpretação e a informação prestada pelo menino Rafael corroboram com os Estudos Sociais da Infância que compreendem as crianças como atores sociais, enquanto sujeitos competentes que produzem culturas e que precisam ser ouvidas em assuntos que lhe dizem respeito; por serem sujeitos competentes capazes se exprimirem suas perspectivas e experiências. Nas palavras de Rocha (2008), para garantir a participação das crianças nas pesquisas é preciso incluí-las:

[...] como parte do processo de investigação “o momento de contar para as crianças o que interpretamos a respeito do que elas disseram, permitindo algum nível de reelaboração, de contestação, de revisão e crítica às nossas interpretações. Isso seria, de fato, incluir de forma mais consistente a participação das crianças (Rocha, 2008, p. 50).

Na medida em que vão observando seus pares escrevendo em meu caderno, outras crianças passam a solicitá-lo. Embora o objeto tenha favorecido a construção de laços com as crianças, por vezes, foi motivo também de conflitos. Quando isso ocorria, surgia a sugestão de distribuir folhas para que eu pudesse contemplar todas e não gerasse tumulto na sala. Certo dia, grande número de crianças veio solicitar minhas folhas, então fui distribuindo conforme os pedidos, mas as professoras interviram: “[...] *vocês vão acabar com o caderno da Lu*”, sugerindo usarem as folhas disponíveis na sala. Expliquei a elas que não havia problema, pois esse movimento de aproximação das crianças favorecia e contribuía positivamente para a pesquisa. Além do mais, minhas folhas pautadas se tornavam mais atraentes do que as folhas em branco nas quais as crianças costumavam desenhar, uma vez que o caderno poderia ser visto como “[...] um grande diferencial para as crianças entre elas e a pesquisadora”, o qual poderia favorecer positivamente para a pesquisa, conforme relatado por Nunes (2017, p. 152):

Com o tempo, percebi que este diferencial colaborava para tornar mais definido o que eu realmente queria e o que estava fazendo lá, tanto para as professoras como para as crianças. As dúvidas e curiosidades que surgiram foram excelentes momentos para mostrar o que eu estava observando e escrevendo e também para reler em voz alta o que escrevi, assumindo os modos pelos quais eu lidei com algumas situações no campo (Nunes, 2017, p. 152).

O uso do meu caderno proporcionou momentos inusitados e curiosos entre as crianças. Uma situação de campo significativa a ser relatada foi quando:

[...] eu e Marina brincávamos de jogo da memória e ela solicita meu caderno. Entrego o caderno a ela e continuamos o jogo. Marina escreve em meu caderno e quando é sua vez de jogar, interrompe a escrita, vira duas peças do jogo, devolve pro lugar e volta a escrever. Observo que essa cena foi realizada por mim diversas vezes em que eu era convidada a jogar, mas não podia deixar minhas anotações de lado. Desta

forma, aproveitava o intervalo (enquanto os outros participantes jogavam) para concluir os registros. Então, percebo que as ações de Marina reproduzem meu comportamento durante nossa brincadeira.
(Notas de campo do dia 14.10.22).

A brincadeira do jogo da memória vivenciada (e muito bem reproduzida por Marina) me conduziu a refletir que, por vezes, busquei aceitar o convite em fazer parte das brincadeiras das crianças, “[...] visando assim atenuar o mais possível as diferenças de poder que como adulta representava, mas, todavia, sem abdicar completamente de prosseguir, como adulta-investigadora, a recolha de informações” (Ferreira, 2010, p. 171).

Desde quando adentrei o campo de pesquisa, além da preocupação com a aceitação das crianças e profissionais, outra inquietação que me ocorria era “Quem serei eu na pesquisa com as crianças?” (Buss-Simão, 2014), pois preocupava-me a maneira como deveria me posicionar e me dirigir às crianças e os princípios éticos a adotar como pesquisadora em processo de constituição. Como professora de educação infantil, com longa trajetória de atuação, já me é familiar estar entre as crianças, interagir, mediar, trocar experiências, ou seja, as minhas ações educativo-pedagógicas me constituem nesta profissão. Portanto, já previa que a nova experiência no lugar de pesquisadora em uma observação participante seria desafiadora, e de fato o foi.

Quando se trata em pesquisas de cunho etnográfico, Roberto DaMatta (1978) destaca que é necessário que o/a pesquisador/a aprenda a realizar uma dupla tarefa: “*a) transformar o exótico no familiar e/ou b) transformar o familiar em exóticos*” (DaMatta, 1978, p. 4). Ou seja, como princípio metodológico, exige-se certa atenção do/a investigador/a para captar o desconhecido, ao mesmo tempo que um distanciamento daquilo que lhe é familiar para que possa atingir a objetividade dos resultados, como também sugere Gilberto Velho (1978):

Uma das mais tradicionais premissas das ciências sociais é a necessidade de uma distância mínima que garanta ao investigador condições de objetividade em seu trabalho. Afirma-se ser preciso que o pesquisador veja com olhos imparciais a realidade, evitando envolvimento que possam obscurecer ou deformar seus julgamentos e conclusões (Velho, 1978, p. 121).

Contudo, ao adentrar em um contexto de educação infantil, por mais que a organização dos espaços e tempos deste grupo social seja semelhante às minhas vivências como professora de educação infantil, contudo, tratam-se de outros atores sociais, com subjetividades, pontos de vistas e visões de mundos distintos:

Assim, em princípio, dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isto, no entanto, não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos

diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema (Velho, 1978, p. 124)

Isto é, corroborando com o autor, posso estar acostumada com a dinâmica de uma instituição de educação infantil, bem como com uma “[...] certa paisagem social onde a disposição dos atores me é familiar, a hierarquia e a distribuição de poder permitem-me fixar, os indivíduos em categorias mais amplas. No entanto, isto não significa que eu compreenda a lógica de suas relações” (Velho, 1978, p. 125), isso porque “A ‘realidade’ (familiar ou exótica) sempre é filtrada por um determinado ponto de vista do observador, ela é percebida de maneira diferenciada” (Velho, 1978, p. 126).

Portanto, enquanto investigadora, realizar o exercício do distanciamento da dinâmica social e fazer com que o processo de estranhar o familiar torne-se possível se dá quando somos capazes de “[...] confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações” (Velho, 1978, p. 128). Ademais é necessário “[...] tirar a capa de membro de uma classe e de um grupo social específico para poder [...]” como pesquisadora “[...] estranhar alguma regra social familiar e assim descobrir (ou recolocar, como fazem as crianças quando perguntam os “porquês”) o exótico no que está petrificado dentro de nós pela reificação e pelos mecanismos de legitimação” (DaMatta, 1978, p. 5).

Com bases nos autores supracitados, durante a pesquisa, diante das crianças e professoras, necessitei constantemente realizar o exercício do distanciamento de minhas experiências e ações educativo-pedagógicas para permitir que a pesquisadora entrasse em cena e trilhasse o caminho ético-metodológico ao qual me propus. Assim, corroborando com Buss-Simão (2014):

[...] procurei de modo reflexivo e cuidadoso, ser reconhecida como uma adulta e, ao mesmo tempo, evitei tomar decisões e ações que pudessem me levar a ser identificada como tendo algum poder ou autoridade, para não ser confundida com uma professora, ou uma auxiliar, sendo estas configurações de papéis adultos tradicionais nesse contexto de Educação Infantil (Buss-Simão, 2014, p. 46).

Causou-me certa inquietação sobre o entendimento das crianças acerca de minha função de pesquisadora, pelo fato de as professoras do grupo apresentarem-me: “Essa é a Prof. Lu”, uma vez que evitaria adotar uma postura de professora nessa relação, eximindo-me do papel de decisão diante das crianças, salvo casos específicos, caso surgisse alguma situação em que as crianças estivessem correndo perigo. Por conta da forma como fui apresentada, algumas crianças passaram a me chamar de “prof. Lu”, outras somente de Lu.

No segundo dia de campo, com a ausência das professoras, presenciei o primeiro conflito entre as crianças que surgiu para “testar” o meu lugar de pesquisadora. Como professora de educação infantil, deparei-me numa situação embaraçosa, confrontando-me com valores e ações entendidos como corretos na mediação de conflitos entre as crianças. Enquanto professora, eu jamais poderia deixar uma situação de agressão física passar despercebida. Porém, no lugar de pesquisadora, precisei me conter e assumir o papel de não autoridade perante às crianças. Porém, minha decisão me causou certa frustração:

Eu estava sentada no tapete, próxima de alguns meninos que brincavam de carrinho. Michel, (menino com autismo) se aproximou, avistou alguns carrinhos no chão, próximos de seus colegas e os recolheu para brincar. Quando um dos meninos percebeu que Michel havia pegado os carrinhos, imediatamente tentou tirá-los de sua mão. Como Michel resistiu em soltar, seu colega o acertou com um soco no braço, fazendo com que Michel soltasse rapidamente, sem revidar. Michel, bem como os demais meninos que brincavam juntos, olharam, imediatamente, para mim esperando que eu fosse mediar o conflito. Porém, sem muita certeza de como proceder, fingi não ter visto e puxei assunto com Marina que estava ao meu lado. Foi a primeira situação de conflito que presenciei e que pude perceber na reação das crianças uma iniciativa de diálogo de minha parte. Como nada foi feito, Michel não contestou, e a brincadeira seguiu.

(Nota de campo do dia 23.08.2022).

Como o soco foi repentino e logo surtiu o efeito esperado pelo colega de fazer com que Michel soltasse o carrinho sem revidar, o conflito se encerrou ali. Caso tivesse dado continuidade, penso que não teria como não intervir. Porém, a dúvida que ficou no ar quando as crianças me olharam foi como quem indaga: “você não vai fazer nada?”, esperando uma mediação. Embora tivesse me comprometido em somente intervir nas relações e conflitos entre as crianças em momentos específicos, em situações que pudessem colocar suas integridades físicas em risco, a circunstância foi tão repentina que me surpreendeu, de modo que fiquei sem reação. Assim como relata por Buss-Simão (2014) sobre a vivência em sua pesquisa:

[...] nesse episódio, fui de certo modo, ‘pega de surpresa’ e mesmo tendo, teoricamente, previsto situações semelhantes, diante dos fatos, minha capacidade de ação paralisou-se, ou melhor, somente fui capaz de agir no sentido de criar a imagem de alguém que não tem autoridade e nem poder para intervir, ficando em débito com meu posicionamento ético de procurar intervir para que as crianças não se machuquem (Buss-Simão, 2014, p. 48).

Deste modo, apesar de ter buscado “[...] assumir o papel de um adulto pesquisador que não possui a autoridade e o poder comum aos adultos do contexto da pesquisa, que, no entanto, está interessado em conhecer, em observar, em acompanhar e saber mais sobre as crianças e suas experiências” (Buss-Simão, 2014; p. 55), compreendo que também fiquei em débito com meu compromisso ético de salvaguarda do menino Michel. Mas, essa situação serviu de alerta

e me conduziu a inúmeras reflexões sobre mudanças de posicionamento caso algo de mesma natureza voltasse a ocorrer diante dos meus olhos na ausência das professoras.

Reflexões como essas nos conduzem ao exercício da reflexividade metodológica compreendida como “[...] esse momento em que se interroga o sentido do que se vê e por que se vê e se acrescenta o escopo do campo de visão a um olhar-outro, coexistente no investigador” (Sarmiento, 2011, p. 15). Exercício esse considerado por Coutinho (2019) como uma atitude política da pesquisadora e de direito à cidadania dos participantes, bem como uma condição permanente para o desenvolvimento de pesquisas que requerem a interação humana, pois:

[...]a ação não ocorre como resposta imediata ou externa ao sujeito, mas é decorrente de um processo reflexivo, mediante o qual o pesquisador interroga, no percurso de construção da pesquisa, as interpretações decorrentes da sua relação com os participantes e com o campo. Por esse viés, entende-se que a reflexividade é uma atitude política frente ao processo de elaboração do conhecimento e à cidadania de quem aceita participar desse processo (Coutinho, 2019, p. 65).

Durante a pesquisa, confrontei-me diversas vezes com situações que colocaram as crianças em dúvida sobre meu papel no grupo, necessitando, por vezes, reforçar a informação realizada lá na primeira conversa com as crianças. Neste caso, as próprias crianças ajudavam a lembrar, umas às outras, quanto ao meu lugar de pesquisadora.

Estamos em sala, Marina veio até mim pra pedir um brinquedo que outro colega estava usando: - Prof. eu quero aquele brinquedo!

***Eu disse:** Marina, eu não sou a professora pede lá pra sua professora.*

Apontando para professora Maria que estava na mesa desenhando com outras crianças.

***Leandro** ouviu nossa conversa e disse:- É Marina, ela não é a “prof.” ela tá fazendo pesquisa! Como que ela vai ser a “prof.” e fazer pesquisa ao mesmo tempo?*

Olhei para o Leandro, surpresa com sua resposta e complementei: - Isso mesmo, eu não sou a “prof.”, de vocês estou aqui fazendo uma pesquisa, bem lembrado, Leandro!

(Nota de Campo do dia 08.09.2022).

Houve casos em que foi necessário abandonar, momentaneamente, a observação para contribuir com alguma solicitação por parte das professoras ou em situações prioritárias a favor das crianças, a fim de garantir suas integridades e que não fosse comprometer meus princípios éticos enquanto pesquisadora. Nesses casos, sempre que possível, buscando o consentimento das professoras do grupo.

Certo dia, o grupo de crianças estava sozinho com a professora Maria (substituta da professora de educação infantil que havia se afastado para tratamento de saúde). Como a professora havia recém chegado, ela e as crianças ainda estavam se conhecendo. A professora então propõe uma brincadeira coletiva dentro da sala:

Rafael (preto) estava sentado no tapete e chorava muito, olhava para professora e olhava pra mim como se estivesse pedindo atenção. Fui até a professora e perguntei se eu poderia conversar com ele.

Maria: - *Pode sim, não sei o que ele tem hoje, se está doente...*

Fui até Rafael (preto) e perguntei se gostaria de conversar comigo. Ele respondeu que sim movimentando a cabeça. Então o levei até minha cadeira, ele sentou-se no meu colo e começamos a conversar.

Eu: Rafael, você tá sentindo alguma coisa? Quer me falar?

Rafael: *Eu quero a minha mãe!*

Eu: Mas sua mãe deve estar trabalhando e logo ela vem te buscar.

Rafael: *Ela não tá trabalhando, tá em casa. Minha mãe tá doente.*

Eu: Entendi, então ela precisa se cuidar, ficar boa, pra mais tarde cuidar de você.

Perguntei: O que você gosta de fazer na creche? Do que mais gosta de brincar?

Rafael: *Gosto de brincar no “circo” do parque grande.*

Eu: Aquele parque é muito legal, né? Tem até sagui!

Rafael *sorriu.*

Eu: eu também gosto de brincar na rua, na grama, na natureza...

Rafael: *Você brinca?*

Eu: Sim, às vezes brinco, porque?

Rafael: *Todo mundo diz que adulto não brinca, só trabalha!*

Eu: Onde você viu isso? Quem te contou?

Rafael: *Eu já vi no vídeo do cinema!*

Ao longo da conversa Rafael foi se tranquilizando.

(Nota de campo do dia 14.09.22)

Contudo, poucas vezes, na ausência das professoras, realizei algumas intervenções com as crianças que me conduziram à reflexividade metodológica e a auto avaliação sobre a forma como minhas ações poderiam interferir nas nossas relações, bem como no comprometimento da pesquisa. Essa situação se deu quando brincávamos de jogo da memória em pequeno grupo e Marina (negra) se aproxima e solicita para brincar. O pequeno grupo recusa sua entrada na brincadeira. Marina me olha com expressão de tristeza. Observando essa, dentre outras situações em que Marina foi excluída pelas colegas, “[...] resolvo questionar o motivo pelo qual a colega não poder brincar conosco. Algumas crianças se olham e nada dizem. Depois de questionar pela segunda vez, algumas crianças consentem, mas, por meio do convencimento” (Nota de campo do dia 22.09.22).

Após refletir sobre esse comportamento perante às crianças, temi que isso pudesse interferir negativamente nas nossas relações, pois correria o risco de elas deixarem de agir, espontaneamente, em determinadas interações, diante da minha presença. Fato que pude presenciar na vivência do registro seguinte (com as mesmas crianças), em que tive a oportunidade de reverter a possível imagem de autoridade que elas poderiam ter interpretado a meu respeito diante da situação.

Ao entrarmos à sala, as crianças lavam as mãos e se preparam para jantar. Luísa (branca), Ana (branca) e Laura (parda) pegam um jogo da memória e o espalham pela mesa para brincar. Me aproximo à mesa e Luísa convida: -Lu. quer brincar de jogo da memória?

Respondo: Quero!

*Iniciamos o jogo e **Marcelo** (pardo) se aproxima: - Posso brincar?*

***Luísa (branca):** Não!*

*Ana me olha imediatamente esperando minha reação. Finjo não ouvir. **Marcelo** também me olha, esperando uma reação, mas vai em direção da professora - Prof. Maria, eu quero brincar mas elas não deixam.*

***Maria:** Pode brincar sim, né meninas? O jogo é da creche e todos podem brincar com ele!*

***Maria** senta-se e fica acompanhando o jogo: - Vai **Marcelo**, agora é a sua vez!*

*Continuamos jogando, em seguida sentam-se à mesa **Daniel** (branco) e **Artur** (preto).*

***Daniel** (branco): Posso brincar?*

***Artur** (preto) – Eu quero brincar também!*

*Os meninos sentam ao nosso lado, esperaram sua vez de jogar. Em seguida **Luísa** (branca) fala: Eu não quero mais brincar, né **Laura**?*

***Luísa** sai da mesa, **Laura** e **Ana** vão atrás de **Luísa**, abandonando o jogo.*

(Nota de campo do dia 28.09.22).

Como é possível perceber, minha relação com as crianças estava sob o “fio da navalha”, qualquer deslize era por elas percebido e determinante para a constituição do papel de pesquisadora que pretendia construir, pautada na “[...] necessidade de um posicionamento em primeiro lugar como uma pessoa social e como um profissional com um propósito distinto e original, que procura marcar essa posição no dia a dia com as crianças” (Buss-Simão, 2014, p. 55).

Durante a pesquisa, ao refletir sobre a minha presença enquanto adulta na relação com as crianças, entendo o quanto “[...] elas são capazes de distinguir os diferentes papéis que as/os adultas/os que as cercam ocupam” (Nunes, 2017, p. 116). Porém, esse lugar foi, constantemente, colocado à prova e questionado pelas crianças. Isso se confirma quando em um momento de roda de conversa, a professora Luana questiona: “*quantas crianças têm hoje? E quantas professoras? Vamos contar?*”:

***Cristiano** (preto) inicia a contagem contando comigo e com as professoras:- Têm 17!*

***Luana:** Perguntei quantas crianças, não professoras!*

***Cristiano** volta a contar e outras crianças contribuem com a contagem: - 14!*

***Luana:** E quantas professoras?*

***Gabriel:** 3! (contando com as duas professoras e comigo)*

***Luana:** Mas a Lu não é professora!*

***Cristiano:** E se um dia as professoras faltarem só a Lu vier? Daí ela vai ser a nossa professora!*

***Luana:** Mas como a Lu não é professora, se isso acontecer, de nenhuma professora vir, daí não tem aula. Porque, como ela não é professora de vocês, ela não pode ficar com vocês.*

***Cristiano:** Daí a gente fica sozinho?*

***Luana:** Não, daí vocês vão pra casa, porque não tem aula!*

***Cristiano:** Ah tá!*

(Nota de campo do dia 19.10.22).

Como dito, para a constituição de meu papel de pesquisadora que se diferencia do papel e lugar de professora e, que ao mesmo tempo, enquanto adulta que procura não assumir atitudes

e condutas de poder e autoridade, minha postura foi mais uma vez colocada à prova pelas crianças em determinadas situações. Quando, por vezes, tentam testar a ausência de minha autoridade por meio de atitudes e provocações. Como foi o caso de Marina, que, diante de minha negação momentânea a sua solicitação para brincar, resolve testar minhas ações e meu lugar de poder enquanto adulta, realizando certas provocações:

Marina: - Prof. Lu, vamos jogar?

Respondo: Preciso terminar de escrever, depois a gente joga, tá bom?

Marina não gostou da minha resposta e simulou um choro de insatisfação.

Continuei escrevendo e, para chamar minha tenção, Marina colocava peças do jogo da memória sobre meu caderno. Eu tirava as peças e continuava escrevendo. Marina repetiu a mesma estratégia mais duas vezes. Mas, percebendo não resolver, senta-se ao meu lado e esbarra propositalmente seu braço no braço em que escrevo. Percebendo que eu não reagia, Marina deitou-se no chão e começou a arrastar o pé da mesa para evitar que eu escrevesse. Como também não resolveu, sentou-se na cadeira e começou a espalhar as peças do quebra-cabeça sobre a mesa. Quando terminou, tocou sutilmente em meu braço: e disse- Vai prof. é tua vez!

Termino de escrever: Pronto, agora podemos jogar!

(Notas de campo do dia 20.09.22)

Ao longo do processo da observação participante, por conta das vezes em que recordei a elas sobre minha função naquele contexto, suas compreensões sobre meu lugar de pesquisadora foi se tornando diferenciado, de modo que passei a receber, carinhosamente, por parte das crianças, denominações como: “*Lu da pesquisa*” e “*prof. Lu da pesquisa*”.

Ao passo que realizo a observação participante, vou convivendo com as crianças e elas passam a se aproximar de mim tendo como elemento de relação/aproximação os meus instrumentos de pesquisa, primeiramente, por meio do diário de campo, solicitando para desenhar em meu caderno, posteriormente por meio das fotografias e filmagens que realizo, pedindo para ver as imagens em meu celular. Diariamente, por meio das manifestações de afeto das crianças, passo a ser presenteada com desenhos, figurinhas, gravuras e recortes. Além de receber variados convites para participar de suas brincadeiras: jogo da memória, quebra-cabeça, casinha, boneca, carrinho, legos, futebol, esconde-esconde, dentre outros.

Nas rodas de conversa, bem como em outros momentos da rotina, as crianças se mostraram interessadas em estarem próximas, solicitando-me para sentar ao lado ou sentar perto, seja nos momentos de roda de conversa ou em ambientes como no refeitório, nas mesas e em brincadeiras no parque dado o meu interesse em ouvi-las e saber mais sobre elas. Na maioria das vezes, em que observava as interações, recebia uma companhia ao meu lado acompanhada de diversos questionamentos, tais como: o que eu estava fazendo? Ou ainda um convite para dialogar, ouvir suas partilhas ou falar de nossas experiências.

Conforme eu me mostrava verdadeiramente interessada em saber sobre as crianças, sobre suas brincadeiras, preferências, vivências e companhias, elas também se mostravam interessadas em me conhecer e saber mais ao meu respeito. Interessavam-se pelos meus objetos, pelas cores das minhas unhas, pela roupa que vestia, pela forma como prendia meus cabelos, me ofertando elogios, beijos e abraços afetuosos. Suas inquietações a meu respeito, tais como “por que você não veio ontem?”, “por que veio mais cedo?”, “onde você mora?”, “você tem filho?”, “você é casada?”, “você já vai embora?” “você tem um querido?”, revelavam nossas relações e os vínculos por nós construídos. Alguns dos registros a seguir comprovam a relação de aproximação e carinho que foi possível construir com as crianças, bem como a minha aceitação por parte delas, durante o período da observação participante:

Marcos (preto) senta-se no tapete ao meu lado e inicia um desenho.
Pergunto: - o que você vai desenhar?
Marcos: Você!
Artur (preto), se aproxima de nós e pergunta a Marcos:- O que você tá fazendo?
Marcos: desenhando a. Lu
Marcos: - Agora vou desenhar o teu namorado!
Iniciou o desenho fazendo outro boneco “ao meu lado”
Marcos Ah! Ficou muito baixinho!
Perguntei: O que você tá desenhando agora?
Marcos: Você tá segurando na mão dele!
Marcos desenhou um coração em cima dos dois bonecos.
Marcos me dá seu desenho de presente: Toma prof. Pra você!
Pergunto se sabe escrever seu nome.
Marcos Sei! Me empresta a tua caneta?
Marcos escreve seu nome no desenho.
Artur traz uma folha pra mim e solicita: - Você desenha uma moto?
Digo: Sim!
Desenhei a moto, entreguei para Artur, ele olha para o meu desenho e dá uma risada:
- Eu faço uma moto mais bonita!
Me surpreendi com a sua espontaneidade, reconhecendo que realmente não possuo muitas habilidades para desenhar.
 (Nota de campo do dia 09.10.22).

Suponho que a espontaneidade de Artur, ao ironizar minha tentativa frustrada em desenhar-lhe uma moto, argumentando que sabe fazer melhor, foi possível perante a construção de nossos vínculos, o que possibilitou que ele se sentisse à vontade para manifestar tal reação. Outras situações inusitadas expressas pelas crianças que me causaram surpresa e evidenciaram o grau de intimidade, espontaneidade e minha aceitação em seus contextos estão expressas nos registros a seguir:

Sento-me à mesa retangular, onde algumas crianças desenham. Luísa vem ao meu encontro, me entrega um lápis de cor e diz: - Lu, finge que você tá comendo esse lápis.
Correspondo ao seu comando.
Luísa: - Agora repita: “O que será de mim, o que será de mim?”
Repito o que ela me pede.

*Luísa: responde: - Um burro comendo capim!
E dá uma gargalhada!
Digo: Foi uma pegadinha? E eu caí direitinho!
Luísa: confirma: Foi uma pegadinha!
Se afasta dando risada e procura suas colegas pra contar o corrido.
(Notas de campo do dia 08.12.22).*

Como estamos vivenciando um contexto de copa do mundo, os jogos, seleções e nome de jogadores estão muito presentes nas narrativas das crianças, principalmente dos meninos, que mais apreciam a brincadeira de futebol.

Cristiano, (preto) e Gabriel (pardo), estavam brincando de bola no parque em frente ao NEIM.

Cristiano (preto) observa eu me aproximando com o celular em mãos e diz: - Prof. fica gravando eu jogar! Eu vou imitar o Mbappé, como ele joga e como comemora quando faz um gol!

Pergunto: Quem é Mbappé?

Cristiano: É um jogador que joga na França. Ele é muito bom, eu gosto dele!

Questiono: Como ele é?

Cristiano: O Mbappé? Ele é negro... e faz bem assim... deixa eu te mostrar...

Cristiano: Fica filmando, ele faz assim oh...

Eu: Então mostra que eu vou filmar!

Cristiano: Assim que ele faz, viu? Gravou?

Eu: Sim, gravei!

Cristiano: E ele comemora assim oh!

Cristiano chuta forte a bola, grita gol, corre pra comemoração, dá um pulo e para de braços cruzados.

Cristiano: Lu procura aí no teu celular o vídeo do Mbappé fazendo comemoração, vê se não é igual?

Acolho a sugestão de Cristiano, sentamos na calçada e procuramos em meu celular um vídeo do jogador conforme solicitado.

Cristiano: repete o gesto: Viu? É bem assim, como eu fiz!

Cristiano: Agora procura um gol dele.

Quando pego novamente no celular para realizar nova pesquisa, Cristiano diz: - Pode me dar aqui? Eu já sei desbloquear teu celular.

Entrego meu celular sem muita convicção e Cristiano realiza o desbloqueio do meu celular com sucesso!

Digo: Não acredito que você já descobriu minha senha?!

Cristiano ri e diz: Foi bem fácil!

Gabriel (pardo) ouve nossa conversa e sugere: Lú, se eu fosse tu trocava tua senha por números!

*Fico impressionada com o ocorrido e digo: Tô chocada, vocês são muito espertos!
Os dois dão uma gargalhada! (Nota de campo do dia 24.11.22).*

Esse excerto me leva a refletir que durante o processo de observação participante, enquanto observo as crianças e interajo com elas, estou também por elas sendo observada, de modo que até a senha do meu celular elas descobriram sem que eu me desse conta!

Ferreira (2010) também relata a experiência de observação mútua que vivenciou no processo de sua pesquisa de campo:

[...] ainda que, enquanto adulta que aceita brincar com as crianças, ambos permanecemos alvos de observação mútua, ora mais descarada ou mais discreta, como acontece ao longo do jogo, a que crescem os factores de diversão e reciprocidade que a minha participação lhes parece proporcionar e que, reflexamente, me fazem sentir mais descontraída e confiante (Ferreira, 2010, 170).

Além da observação mútua que me possibilitou um sentir-me confiante perante às crianças, algumas cenas revelaram também suas expressões de carinho, aceitação e afeto para comigo, dado que nas diversas relações que estabelecemos entre os sujeitos é inevitável sairmos delas sem afetarmos ou sermos afetados por eles. No que tange à relação de afeto tecida entre pesquisador/a e os sujeitos envolvidos em pesquisas etnográficas, Márcio Goldman (2005, p. 150), traduzindo Jeanne Favret-Saad⁴², afirma que basta que os pesquisadores “[...] se deixem afetar pelas mesmas forças que afetam os demais para que um certo tipo de relação possa se estabelecer, relação que envolve uma comunicação muito mais complexa que a simples troca verbal a que alguns imaginam poder reduzir a prática etnográfica”. O deixar-se afetar na pesquisa foi possível mediante minha disposição em conhecer e ouvir as diversas formas de linguagens expressas pelas crianças:

*No momento do repouso. As crianças estavam deitadas em seus colchões. Luísa me avista sentada na cadeira e solicita: Lu da pesquisa, faz carinho pra eu dormir? Sento ao lado de seu colchão, iniciando um cafuné e Luísa sussurra baixo pra não atrapalhar o sono dos seus colegas:- Prof. como é o nome do lugar que você mora? Respondi: Eu moro no bairro Trindade.
Luísa (branca): Eu moro no Itacorubi. Tem um muro branco, daí você pesquisa e vai lá, eu vou ficar te esperando no portão, tá bom?
Respondo: Tá bom!
Registro nossa conversa no caderno e Rafa pergunta: - O que você tá escrevendo?
Respondo: Estou escrevendo o teu endereço.
Luísa: Poxa, tá escrevendo bastante coisa!
Luísa me olha e diz: te amo! [Sorri e vira pro lado para descansar.]
(Nota de campo do dia 08.12.22).*

Deste modo, Luciano Santos (2017, p. 251) frisa o princípio da *ética de relação* em pesquisas etnográficas inspirada na disposição de “[...] deixar-se afetar e responsabilizar-se por outrem, com suas necessidades, exigências e limites únicos”. Princípio esse, vinculado à alteridade de forma relacional. O exercício de deixar-se afetar na relação com as crianças proporcionou outros momentos significativos entre nós, como a vivência da fotografia:

*Eu e Rafael (preto) estamos sentados no tapete. Rafael vê o caderno em meu colo e pede pra escrever nele.
Gustavo(pardo) se aproxima, observa Rafael escrevendo no meu caderno e questiona: O que o Rafael tá fazendo?
Eu: Tá escrevendo no meu caderno.
Gustavo: Eu posso também?
Questiono à Rafael: Depois você empresta pra ele?
Rafael: Empresto!
Gustavo pega o caderno escreve seu nome.
Gabriel (pardo) se aproxima de mim e me surpreende com um caloroso e demorado abraço! Em seguida, pede pra ver meu celular. Entrego meu celular a ele que solicita: - Posso tirar uma foto?*

⁴² Referente ao artigo: Jeanne Favret-Saad, os afetos, a etnografia. Cadernos de campo n.13:159 – 153, 2005.

Respondo que sim e preparo a câmera questionando: Você quer tirar foto do que?

Gabriel: *De você!*

Eu: Tá bom!

Me posiciono e Gabriel tira uma foto minha.

Marina (preta) *se aproxima, observa Gabriel tirando foto e solicita: Posso tirar também?*

Olho para Gabriel que diz: Pode, só um pouquinho!

Gabriel *olha meu celular e passa para Marina.*

Marina *posiciona o celular para tirar uma foto minha.*

Rafael senta ao meu lado e me abraça para foto.

As crianças pedem para ver a foto, e Gabriel diz sorridente: Olha! Saiu o meu pé!

Em seguida Rafael se aproxima de Gabriel e solicita: - Tira uma nossa, prof.? Os dois se abraçam e fazem careta pra foto. Depois a conferem, achando engraçado.

(Nota de campo do dia 15.12.22)

Lucineide Costa Santos (2017) nos descreve sua experiência com a pesquisa etnográfica envolvendo-se pela emoção do outro - sujeito pesquisado/nativo - sentindo-se encantada, sem buscar interpretar seus pensamentos. Mas, procurando estar e deixar-se afetar para compreender tal sentimento:

Observar a emoção do outro se envolvendo nela, emocionando-se com a emoção do outro, embora incapaz de sentir a emoção de primeira mão, sentindo-se absorvida e encantada pela atmosfera e pelos sentimentos externados, mas não sentindo o mesmo que o outro - está aí algo que eu me vi fazendo, pelo qual acessei de certo modo o que buscava dentre os nativos, muito embora sem transformar tal “deixar-se-afetar” em um “método” refletido. Um envolvimento racionalizado, mas não distanciado. O propósito não é interpretar o pensamento do outro, mas tentar entender a sua perspectiva, a sua lógica, aquela que embasa as suas atitudes. Para mim era preciso estar e se deixar afetar para entender (Santos, 2017, p. 12).

No constante movimento de afetar e deixar-me afetar pelas crianças, considero-me nesse processo “[...] progredindo da qualidade de observadora à de observadora participante e à de participante observadora” (Ferreira, 2010, p. 169):

Nesta perspectiva, na experiência da *observação participante*, a noção de *participação* remete fundamentalmente para a crescente competência sócio-cultural que o(a) investigador(a) tem de compreender o conteúdo subjectivo das interações das crianças e de estar simbolicamente implicada nele, de modo a ser capaz de partilhar comumente da significação que dá sentido às ações e actos observados, o que reitera a construção da intersubjectividade como processo intrínseco da etnografia (Ferreira, 2010, p. 169, grifos no original).

Com o objetivo de construir uma relação de linearidade com as crianças, busquei participar e aceitar seus convites para brincadeiras. Mesmo que para isso tivesse que, por vezes, abrir mão da minha posição confortável de adulta e me desafiar corporalmente, enfrentando minhas limitações em vivências e situações inusitadas, que me exigiam certa disposição corporal, como, por exemplo, no dia ensolarado e quente, em que a proposição foi realizar brincadeiras de acampamento, com várias barracas armadas de diversos tamanhos e formas pelo parque. Enquanto as professoras preparavam os lanches das crianças para o piquenique, eu

interagia com elas buscando aceitar os diversos convites: “*entra aqui Lu na minha barraca!*”. Assim, eu e as crianças íamos revezando de barraca em barraca conforme os convites surgiam. Embora eu não possuía estatura alta, confesso que alguns lugares eram apertados, desconfortáveis e quentes. Mas, diante dos convites entusiasmados das crianças, não podia recusar de visita-las.

[...] além do corpo há outras diferenças sócio-culturais e afectivas mais subtis que entram em jogo na relação de investigação entre adultos e crianças e que, tão importante como a aceitação do adulto pelas crianças é também a aceitação e as concessões que a própria pessoa do adulto está disposta a fazer no decurso da observação participante, sendo que nenhuma delas tem seguro de garantia ilimitado (Ferreira, 2010, p. 172).

A minha aceitação pelas crianças, bem como a relação que construímos durante a pesquisa, foi essencial para nutrirmos uma relação de confiança e fazer com que elas não me vissem como autoridade, mesmo sendo adulta. Fato que se justificou na vivência que apresentarei a seguir, que, dentre outros momentos sutis presenciados, evidenciam sua importância na pesquisa, pois “[...]contribuem na construção da proximidade e distância necessária para o lugar de pesquisadora. Uma distância que não se caracteriza somente como distância, mas também um distanciamento a partir da confiança, do vínculo criado na pesquisa” (Buss-Simão, 2012, p. 51), como expressa o registro que segue:

Ana (branca), Laura (parda), Marina (preta) e Luluca (parda) brincam de dar banho nas bonecas no pátio ao lado da sala.
Marina brinca com Luluca usando a mesma cadeira de apoio para as banheiras.
Ana brinca com Laura utilizando outro apoio para as banheiras.
As crianças usam xampu em excesso nas bonecas e professora Liz orientada: - Agora chega de xampu. Se não, não vão conseguir tirar toda a espuma!
A professora Liz recolhe o frasco do produto, guardando-o na janela da sala e se afasta para ir até a lavadeira buscar as toalhas.
Ana observa a professora se afastar, aproveita sua ausência e diz à Laura: - Vou lá buscar mais xampu!
Ana despeja o xampu na boneca, entrega para Laura e diz: - Rapidinho, depois coloca lá de volta!
Laura despeja o xampu em sua boneca e Ana pede novamente, observando se a professora não está voltando. – Dá aí rapidinho!
Pedindo para usar mais um pouco do xampu antes que a professora volte.
Estou ao lado filmando a brincadeira. Mas as crianças ignoram minha presença.
Preocupam-se em serem surpreendidas pela professora Liz descumprindo o combinado. Já que ela havia as orientado a não pegarem mais xampu, pois já haviam usado em excesso.
Ana e Laura não conseguem devolver o xampu de volta no lugar, percebem a professora voltando e parecem ficar em apuros.
Ana cochicha para Laura: Leva lá, leva lá! A prof. tá voltando!
Laura devolve rapidamente o frasco para Ana, dizendo: Calma!
Ana: Leva vai Laura, a prof. tá vindo!
Laura: Leva você, foi tu quem pegou!
Ana, joga imediatamente frasco no chão, escondendo-o atrás de sua cadeira.
Ambas olham fixamente para professora, temendo serem descobertas.

*Parecendo não perceber o corrido, professora Liz anuncia: Oh... eu trouxe as toalhas.
Ana: Prof. vou ter que enxaguar a minha!
Marina e Luluca pegam as toalhas e começam a secar suas bonecas.
Ana e Laura terminam de enxaguar suas bonecas e começam a seca-las.
(Nota de campo do dia 24.11.22).*

A transgressão das crianças sob minha presença, diante da orientação da professora em não usar mais xampu nas bonecas, revelou o grau de confiança das mesmas para comigo, levando-me à compreensão de ter conseguido cumprir com meu papel de pesquisadora, que embora sendo uma adulta, evitava hierarquizar e praticar comportamentos e condutas semelhantes aos das professoras.

Busquei construir uma relação respeitosa com as professoras, pautada na escuta e na partilha das informações. Porém, havia em mim a compreensão de que, por vezes, a minha presença alterava o comportamento das crianças e influenciava diretamente suas ações educativo-pedagógica e na rotina como um todo.

Eu procurava ouvir as crianças e atender de forma igualitária seus desejos de conversar, brincar, sanar suas dúvidas, escrever no meu caderno, tirar fotos. Porém, buscando sempre atentar à rotina e às orientações das professoras, como forma de interferir o mínimo possível nas relações, no comportamento das crianças e na rotina do grupo de modo geral, além de buscar agir com uma conduta respeitosa em relação às profissionais da instituição, evitando afetar seus trabalhos.

Nas relações com as profissionais adultas, as situações que mais causavam desconforto se referiam a determinadas crianças que eram compreendidas por algumas professoras como “bagunceiras”, “manhosas”, “folgadas”, e minha atenção à elas, por vezes, era entendida como uma espécie de afronta por parte de determinadas profissionais. Em alguns momentos, ao retribuir um abraço ou corresponder a um convite para brincar, ou diálogo iniciado, recebia orientações como: “*não dá muita confiança pra ela, tá muito manhosa hoje!*” (Nota de campo do dia 05.10.22). Como eu buscava frequentar meio período, revezando entre manhã e tarde, não conseguia acompanhar o contexto da rotina do grupo, que possibilitasse minha compreensão sobre tal adjetivo empregado à criança pela professora.

Portanto, embora a pesquisa com criança proporcione a construção de vínculos com as profissionais docentes, sobretudo com as crianças, existem também os tensionamentos existentes entre o papel da pesquisadora que se propõe observar um contexto educativo já constituído pelos sujeitos que ali habitam, sem buscar interferir, nem contribuir com o trabalho das profissionais de maneira direta, bem como o papel das professoras que se propõem participar da pesquisa, ao mesmo tempo em que percebem suas rotinas, privacidades, assim

como as das crianças, sendo invadidas. Tais dimensões são importantes aspectos a serem considerados em pesquisa nesses moldes.

Os dados obtidos por meio dos registros no caderno de campo, das fotografias e das filmagens emergiam para duas categorias de análises, as quais abordaremos a seguir.

3.1.8 Emersão das categorias de análise

Após os quase quatro meses em campo (de 22 de agosto à 14 de dezembro de 2022), totalizando dezesseis semanas, iniciamos o processo de organização dos dados, categorização e análises de forma atenta e fiel aos dados gerados. Analisamos e interpretamos seus significados e sentidos, buscando responder ao objetivo desta pesquisa. Não foi uma tarefa simples, pois exigiu muitas leituras e releituras dos dados obtidos. Primeiramente, ao passo que as visitas em campo foram ocorrendo, transcrevemos e salvamos os dados em documentos do *Word* separados nas dezesseis semanas em que as visitas foram realizadas.

Ao término da observação participante, com os dados de campo em mãos, iniciamos uma pré-análise de forma cuidadosa, refletindo sobre todos os registros salvos. Lemos e relemos todas as notas de campo, assistimos aos vídeos, visualizamos novamente as imagens salvas e registramos em um quadro no *Word* as ações e ocorrências mais recorrentes, bem como momentos significativos que pudessem atender aos objetivos da pesquisa, classificando-os em cores diferentes. Essa etapa nos possibilitou acessar as primeiras intuições e algumas possibilidades de organizações dos dados.

Para a organização dos dados gerados e análise destas categorias, buscamos respaldo na Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977), a qual define que um conjunto de categorias deve possuir qualidades, tais como: i) a exclusão mútua, ii) a homogeneidade, iii) a pertinência, iv) a objetividade e a fidelidade e v) a produtividade. Tais procedimentos conduziu-nos ao agrupamento de duas categorias de análise: i) *Branquitude nas relações entre as crianças e com as profissionais docentes* e ii) *Relações sociais: entrelaçamentos afetivos, étnico-raciais e de gênero*.

Cabe salientar que, no que concerne à Técnica de Análise de Conteúdo utilizada, no critério *exclusão mútua*, Bardin (1977, p. 119) destaca que “[...] cada elemento não pode ter dois ou vários aspectos suscetíveis de fazerem com que fosse classificado em duas ou mais categorias”. Porém, salientamos que, neste caso, decidimos não seguir aos critérios da *exclusão mútua*, pois a autora ressalva que “[...] em certos casos, pode pôr-se em causa esta regra, com

a condição de se adaptar o código de maneira que não existam ambiguidades no momento dos cálculos” (Bardin, 1977, p. 119). Atentando à ressalva da autora, optamos em *pôr em causa esta regra* abrindo mão da *exclusão mútua*, uma vez que tal critério apresenta maior implicação em pesquisas que buscam realizar as análises a partir de quantificações, sendo a *exclusão mútua* fundamental se desejarmos fundar análises em cálculos de recorrências. Em nossa pesquisa, não buscamos realizar as análises com base nos cálculos de recorrências, mas colocar em evidência o entrelaçamento dos dados, privilegiando análises que revelassem suas interdependências de forma mútua.

Em seguida, nos dedicamos à exploração do material que consistiu em registros no caderno de campo, registros fotográficos e fílmicos, em que codificamos os dados registrando a recorrência dos fatos e realizamos a definição das categorias. Para tal, criamos um arquivo digital no *Word* contendo separadamente, os agrupamentos dos registros salvos no quadro, referentes à determinada categoria.

Por fim, o exercício de identificar e organizar as ações e ocorrências dos registros de campo conduziram-nos ao agrupamento das seguintes categorias: 1) *Branquitude nas relações entre as crianças e com as profissionais docentes*, que se desdobrou em três categorias específicas, tais como: i) “*Ser branco é mais legal*”: *o anseio pela brancura em manifestações das crianças*”; ii) “*Tu não acha esse feio?*”: *Significações sociais construídas sobre o cabelo*; iii) *Das materialidades; um olhar sobre as vantagens simbólicas das crianças brancas*; iv) “*Ela é uma querida, faz tudo que a gente pede!*”: *Branquitude nas relações educativo-pedagógicas*. E a categoria: 2) *Relações sociais: entrelaçamentos afetivos, étnico-raciais e de gênero*, que apresentou como desdobramentos duas categorias específicas, são elas: i) “*Oi meu amigo, dá aqui um abraço*”: *dos afetos construídos e partilhados*; e ii) “*Estamos brincando de sala de controle e é coisa de menino*”: *tramas relacionais de gênero e étnico-raciais permeadas pelos afetos*.

Ainda que compreendamos que a unidade educativa pesquisada seja considerada referência na educação das relações étnico-raciais na rede de ensino de Florianópolis, e observemos intenções no avanço quanto a problematizações da temática étnico-racial, seja por meio de sua identidade estampadas nos muros coloridos, em algumas materialidades presentes nas salas e outros espaços da instituição, como brinquedos, livros de literatura e adornos decorativos ou ambiências nos diversos espaços que fazem alusão à cultura africana e afro-

brasileira, bem como no planejamento e ações pedagógicas de duas⁴³ (mais precisamente) das sete profissionais docentes do grupo, com ênfase para a temática étnico-racial, não podemos ignorar o fato de que os privilégios da branquitude se fazem, marcadamente, presentes como um todo, nas relações estabelecidas no grupo observado, reflexo das relações produzidas em nossa sociedade. Visto que, nós, pessoas brancas, não costumamos olhar e refletir sobre os nossos privilégios materiais e simbólicos, bem como as vantagens usufruídas pelo segmento social ao qual pertencemos.

Por este motivo, as duas categorias que emergiram das observações buscam contrapor em primeiro lugar de que forma a branquitude se perpetua nas relações estabelecidas no contexto pesquisado e, em um segundo momento, apontar para algumas intenções e potencialidades no que concerne à temática racial, constituídas das relações sociais dos sujeitos envolvidos, reflexo de suas ações e vivências nesse espaço coletivo.

Definimos a categoria *1) Branquitude nas relações entre as crianças e com as profissionais docentes*, por observar, na relação entre as crianças, um ideal de branqueamento que se revelava em manifestações verbais e não verbais, na forma como se relacionavam e como selecionavam as materialidades durante suas interações. Também constatamos, em algumas materialidades, a predominância dos padrões da branquitude considerados socialmente hegemônicos e legítimos e, por isso, ofertado às crianças sem os devidos questionamentos. Por fim, observamos em determinadas ações educativo-pedagógicas, de algumas professoras, um destaque para o protagonismo de algumas crianças brancas, enaltecendo seus comportamentos ou aspectos físicos e ainda designando a elas um papel de liderança, seja na solicitação constante para o cumprimento de algumas tarefas como a de ajudantes, seja na atribuição de elogios por seus comportamentos. Em contrapartida, algumas crianças negras recebiam adjetivos pejorativos o que, por vezes, reverberava nas relações entre as próprias crianças.

⁴³ Embora não seja o foco da investigação, defendemos neste caso, uma docência compartilhada como estratégia para que a Lei 10.639/03 seja cumprida. Pois, como obrigatoriedade e compromisso social, não se deve restringir seu cumprimento a escolhas pessoais ou afinidades pedagógicas.

4 CAPÍTULO III

*“Quem te ensinou a odiar a textura do seu cabelo?
Quem te ensinou a odiar a cor da sua pele (...)?
Quem te ensinou a odiar o formato do seu nariz e o formato
dos seus lábios? Quem te ensinou a se odiar do topo da
cabeça às solas dos pés?
(Malcolm X, 1962)⁴⁴.*

Neste capítulo, procedemos com as análises das duas categorias eleitas, são elas: *Branquitude nas relações entre as crianças e com as profissionais docentes*. Nesta categoria, abordaremos a relação das crianças com seus pares e professoras permeadas pelas marcas da branquitude normativa. Esta categoria se desdobrou em quatro categorias específicas, são elas: i) *“Ser branco é mais legal”*: o anseio pela brancura em manifestações das crianças; ii) *“Tu não acha esse feio?”*: significações sociais construídas sobre o cabelo; iii) *Das materialidades: um olhar sobre as vantagens simbólicas das crianças brancas e*; iv) *“Ela é uma querida, faz tudo que a gente pede!”*: branquitude nas relações educativo-pedagógicas.

Na segunda categoria intitulada: *Relações sociais: entrelaçamento afetivos, étnico-raciais e de gênero*, abordaremos com maior ênfase as relações sociais estabelecidas pelas crianças com seus pares permeadas esses entrelaçamentos. Essa categoria se desdobrou em duas categorias específicas, são elas: i) *“Oi meu amigo, dá aqui um abraço”*: dos afetos construídos e partilhados e; ii) *“Estamos brincando de sala de controle e é coisa de menino”*, tramas relacionais de gênero e étnico-raciais permeadas pelos afetos.

4.1 BRANQUITUDE NAS RELAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS E COM AS PROFESSORAS DOCENTES

O questionamento do ativista afro-americano Malcolm X *“quem te ensinou a odiar-se?”* direcionado à população negra estadunidense contempla à população de origem africana que passou a ocupar os diversos lugares do mundo por meio de variados processos diaspóricos. No Brasil, houve a ideologia do branqueamento:

[...] uma espécie de darwinismo social que apostava na seleção natural em prol da “purificação étnica”, na vitória do elemento branco sobre o negro com a vantagem adicional de produzir, pelo cruzamento inter-racial, um homem ariano plenamente adaptado às condições brasileiras (Bento, 2014, p. 16).

⁴⁴ Discurso do ativista afro-americano dos direitos humanos Malcolm X, realizado em 22 de maio de 1962 em Los Angeles. Disponível em: <https://medium.com/revista-subjetiva/quem-te-ensinou-a-odiar-a-si-mesmo-de-malcolm-x-58c3c837ff7a>

Neste contexto de doutrinação de corpos e mentes, a imposição da ideologia da cultura europeia como hegemônica e superior incutiu na população negra, ao longo dos séculos, uma falsa ideia de inferioridade. Deste modo, “[...] O complexo de inferioridade do negro é construto social do branco a partir do seu complexo de superioridade” (Cardoso, 2014, p. 79). Tal construção histórica e social reverbera nos contextos educacionais da atualidade, por meio das relações étnico-raciais estabelecidas entre os sujeitos deles pertencentes.

Autoras como Trinidad (2011), Cavalleiro (2000) e Bento (2012) afirmam que desde muito cedo, por volta dos 3 anos de idade, as crianças pequenas já estão conscientes das diferenças humanas raciais e das mensagens sociais sobre essas diferenças. Ou seja, elas percebem as diferenças raciais e suas hierarquias, desde a mais tenra idade, apropriando-se das representações sociais sobre o negro e o branco por meio das relações que estabelecem.

4.1.1 “*Ser branco é mais legal*”: o anseio pela brancura em manifestações das crianças

Considerando as crianças observadas como atores sociais e seres imersos na história e na cultura é que buscamos observar suas formas de ser e estar no mundo. Deste modo, identificamos manifestações verbais e não verbais emitidas por algumas crianças negras do grupo observado, as quais revelaram no cotidiano da instituição um ideal de branqueamento desejado por elas. Seja por almejamem possuir características físicas compreendidas como padrão de beleza, hegemonicamente valorizado, ou ainda, na negação de seu pertencimento racial objetivando a aceitação social. Deste modo, as análises aqui desenvolvidas, sinalizam de que modo a branquitude incide sobre a constituição identitária de crianças negras.

Um dos episódios mais marcantes que embasa tal categoria ocorreu por meio do diálogo tecido por mim com o menino Rafael:

Victória (parda), Marina (preta), e Leandro (branco) estão sentados no tapete brincando com legos de madeira.

Rafael (preto) também encontra-se no tapete, porém, não brinca, apenas observa seus colegas. Neste dia, lamentou algumas vezes para professoras que queria ter ficado em casa.

Sento-me próxima à Rafael que me observa se aproximando e diz: - Eu não queria vir hoje pra creche, eu queria ficar em casa!

Pergunto: Por que? Você não gosta da creche?

Rafael: Mas eu prefiro ficar em casa, ver televisão, brincar...

Eu: Mas aqui você não brinca? Aqui você tem amigos pra brincar.

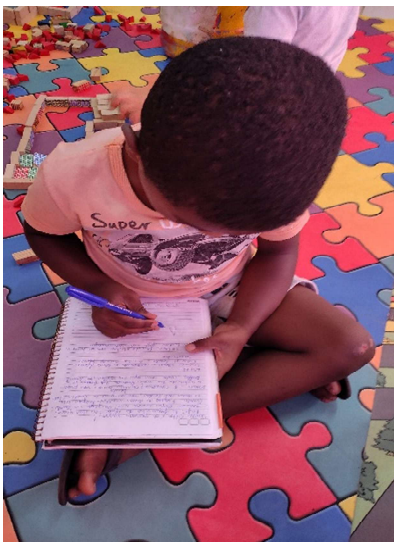
Rafael fica em silêncio, cabisbaixo e pensativo. Após segundos de silêncio, diz: Eu queria ser branco!

Por conta do barulho na sala, desconfio não ter compreendido direito e questiono: - O que foi que você disse?

Rafael repete: Eu queria ser branco!

Pergunto: Por que você queria ser branco?
Rafael: *Por que sim!*
Insisto na pergunta: Mas por que? Eu não entendi. Você pode me explicar?
Rafael: *Por que sim, porque ser branco é mais legal! Só a minha mão é branca mas aqui tudo não é!*
Rafael *me mostra a palma da sua mão e compara com sua perna.*
Continuo questionando: Por que você acha que ser branco é mais legal?
Rafael: *Por que sim!*
Eu passo a mão em seu braço e afirmo: Mas olha a cor da sua pele é muito bonita!
Rafael: *Não é não!*
Eu: Por que não é bonita?
Rafael *baixa a cabeça, fica pensativo e continua: Por que ser preto é uma chatice, né!?*
Eu: Por que você acha que ser preto é uma chatice?
Rafael *parece não conseguir explicar: - Por que é!*
Questiono – É você que acha ou alguém te disse isso?
Rafael: *É...(pausa)... eu vi na televisão, no episódio.*
Início discretamente uma gravação da conversa. Mas o assunto se dispersa.
Rafael: *amanhã eu já vou estar de férias, vou pra praia com meu pai.*
Ele me percebe gravando e diz:- Deixa eu ver o que você gravou?
Mostro a gravação pra ele e pergunto: Você gostou do que eu gravei?
Rafael: *Gostei!*
E me solicita: Posso escrever no teu caderno?
Digo que sim e entrego minha caneta.
Rafael escreve seu nome e depois me solicita: - Me ensina a desenhar uma estrela?
Desenho a estrela e ele reproduz outra estrela ao lado.
 (Diário de campo do dia 15.12.22)⁴⁵.

Figura 14 – Rafael com o caderno.



Fonte: a autora (2022).

No relato supracitado, a “[...] criança experimenta o desejo, impossível, de tornar-se branca e eliminar, assim, a cor indesejável, característica mais perceptível que a liga a seu grupo de pertencimento, o negro” (Cavalleiro, 1998, p. 200).

⁴⁵ Embora os estudos críticos da branquitude coloquem o branco na centralidade da discussão, esse episódio buscou focar em Rafael (menino negro), pelo significativo relato apresentado por ele.

A manifestação de Rafael, menino preto, gerou-me inúmeras inquietações e atravessamentos, ora por meio de seu relato carregado de dor, ora pela forma como optei conduzir nossa conversa, sobretudo acerca das possíveis interpretações advindas desse diálogo. Deste modo, preocupou-me compreender se eu havia, de fato, realizado uma *ausculta* perante seu desabafo, uma vez que a escuta da criança pelo adulto sempre passará por uma interpretação, implicada nas diferenças geracionais (Rocha 2008). Desta forma, para que haja uma escuta atenta às crianças, faz-se necessário considerar sua realidade social para além da dimensão etária, já que,

Para analisar de forma mais abrangente as bases teóricas e as implicações metodológicas de uma pesquisa comprometida com a *escuta* das crianças, será preciso considerar não só a dimensão etária, mas também a geracional, articulada às dimensões de gênero e classe social e à raça e etnia (Rocha, 2008, p. 44, grifos no original).

Corroborando com a discussão, Ferreira (2010, p. 159) afirma que: “São os sentidos subjectivos que aquelas vozes infantis ecoam que importam, mas estes, comunicados muito para além do verbo e da oralidade, nunca podem ser absolutamente compreendidos pela inferência adulta”. Sendo assim, constato que a manifestação de Rafael, uma criança preta, evidencia em mim interpretações incompreendidas, pois trata-se de um diálogo atravessado por dimensões que envolvem a diferença geracional e de raça. Embora se trate de uma estratégia metodológica, quando assumo não compreender sua colocação e solicito para que me explique melhor por que “*ser preto é uma chatice*”, por mais que ele se esforce em me explicar, enquanto mulher branca, desconheço essa dor, pois nunca sofri, nem sofro na pele, as dores que o racismo provoca em crianças e adultos/as negros/as.

Porém, enquanto mulher, nascida e criada em comunidade periférica, os marcadores sociais da diferença - gênero e classe - constituem minha subjetividade e me possibilitam vivenciar e compreender, em partes, a experiência da hierarquia e da subalternização. Vivências essas que me proporcionam elementos para construir com Rafael uma ponte que permita-me entender, no que tange às categorias gênero e classe, o que é ser socialmente discriminada. Contudo, não pretendo aqui equiparar o racismo com a discriminação de classe ou de gênero, compreendendo que as dimensões e especificidades sofridas pela discriminação racial é cruelmente mais danosa aos sujeitos do que quaisquer outros preconceitos sociais. Ademais, também por meio da empatia, busco compreender a dor de Rafael, no acolhimento do seu sentir, bem como enquanto professora, na busca em me aliar ao compromisso com o a luta em prol de uma educação antirracista.

Neste viés, em seminário⁴⁶ sobre a temática da branquitude, Robin DiAngelo (2023) afirmou o seguinte: “Pesquisas nos Estados Unidos mostram, e tenho certeza de que uma pesquisa também mostraria isso no Brasil, que crianças percebem muito cedo que é melhor ser branco. Ninguém perde de vista essa mensagem” (Ibirapitanga; Schucman, 2023, p. 15). A percepção de Rafael já responde a tal questão, ao tecer reflexões de que uma criança negra, aos seus cinco anos de idade, já constituiu em sua subjetividade a compreensão da branquitude normativa como um lugar de privilégio, quando afirma que “*ser branco é mais legal*”. Ao passo que uma criança branca dificilmente teria essa mesma compreensão em tão tenra idade. Isto porque, em nossa sociedade, configura-se um racismo diretamente relacionado à “[...] ideologia do embranquecimento, na qual se é branco via fenótipo. Desta forma, o corpo branco faz a pessoa estar dentro desse grupo, o que significa estar em um lugar de beneficiário desse sistema” (Schucman, 2023; p.45).

No lançamento do livro⁴⁷, fruto do seminário mencionado, o historiador e antropólogo convidado, Willian Luiz da Conceição, homem negro, relata sua experiência com o racismo na infância, dizendo: “*nós perdemos a nossa inocência muito cedo para o racismo*” (Informação oral Willian Luiz da Conceição). Isso se dá devido ao desafio que as crianças negras enfrentam desde cedo, uma vez que “[...] construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as)” (Gomes, 2005, p. 43). Portanto, “[...] o caminho explícito para a sobrevivência política do sujeito negro passa a ser o “embranquecimento” (Santos, 2005, p. 140).

Nesse viés, o filósofo e psiquiatra Frantz Fanon⁴⁸, em um de seus escritos⁴⁹ em que problematiza a violência dos processos de colonização e do racismo, tece reflexões acerca do complexo de inferioridade de seu paciente negro que sinaliza um desejo inconsciente pela brancura, o qual justifica:

Se ele se encontra a tal ponto submerso pelo desejo de ser branco, é que vive em uma sociedade que torna possível seu complexo de inferioridade, em uma sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, em uma sociedade que afirma a superioridade de uma raça (Fanon, 2008, p. 95).

⁴⁶ Seminário “Branquitude: racismo e antirracismo” em cocuradoria com Lia Vainer Schuman, promovida pelo Instituto Ibirapitanga no ano de 2020.

⁴⁷ “Branquitude: diálogos sobre racismo e antirracismo, realizado por Lia Vainer Schucman (psicóloga) e Willian Luiz da Conceição (historiador e antropólogo) no centro de cultura e Eventos - UFSC em 16/08/2023.

⁴⁸ Filósofo e psiquiatra, nascido na colônia francesa de Martinica, cujas obras tornaram-se influentes nos campos dos estudos pós-coloniais, da teoria crítica e do marxismo.

⁴⁹ Livro *Pele negra, máscara branca* (2008)

Deste modo, o desejo pela brancura de seu paciente, tal qual o do menino Rafael e, podemos arriscar afirmar, o de grande parcela da população negra, de modo geral, reverberam na forma como a sociedade, sobretudo como a branquitude, estigmatiza e inferioriza os negros para constituir-se e manter-se superior. Sendo assim, “[...] o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir” (Fanon, 2008, p. 95). Ademais, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, no que tange à educação das crianças, nós professoras/es temos o papel fundamental de reverter essa situação de hierarquização racial, questionando os privilégios da branquitude no contexto educativo, a fim de desconstruir e retirar o lugar de privilégio em que as pessoas brancas se colocaram desde o processo colonial até os tempos atuais.

Ao longo da pesquisa de campo, algumas crianças manifestaram em momentos espontâneos que reconheciam seus pertencimentos raciais. Outras, em contrapartida, não os reconheciam ou buscavam nega-los. O excerto abaixo revela mais um dos anseios de branqueamento das crianças observadas, por meio da cor de pele branca, a exemplo do relato de Sofia, menina parda, em uma de nossas conversas:

Sofia, uma menina parda, está sentada ao meu lado na mesa retangular desenhando.

Pergunto: O que você tá desenhando?

Sofia: Eu e minha irmã.

Sofia: Não achei o lápis preto pra fazer o nariz. Ah, vou fazer de marrom!

Sofia continua a delinear seu desenho com lápis marrom.

Ao finalizar o desenho, escolhe um lápis bege claro para colorir os braços e rosto.

Pergunto: Que cor é esse lápis que você escolheu?

Sofia: É um marrom bem clarinho!

Pergunto: E que cor é a sua pele?

Sofia olha para o braço que segura o lápis, me olha, sorri discretamente e diz: Ah, um pouco branca!

Sofia segue colorindo a si própria e sua irmã ao lado.

Eu questiono: E que cor é a pele da sua irmã?

Sofia imediatamente responde: É igual a minha!

Questiono novamente: Que cor?

Sofia: É ... não sei... ela é branquinha!

Sofia volta a colorir seu desenho.

(Notas de campo do dia 09.10.22).

O desenho de Sofia, menina parda, a escolha pelo lápis rosado, definido por ela de “marrom bem clarinho”, e a resposta diante do meu questionamento sobre a cor de sua pele: “um pouco branca” e de sua irmã “branquinha” revelam uma provável negação do seu pertencimento étnico-racial. Ou seja, um desejo pela brancura para ser socialmente aceita.

Para compreendermos essa possível dissociação identitária construída por Sofia, buscamos subsídios em Schucman (2023, p. 46), a qual afirma que: “Quando nascemos, significados construídos ou a atribuição de sentidos ao que é ser branco recai sobre um corpo.

As ideias de beleza, de progresso, de civilização e de inteligência recaem sobre esse corpo”. Sendo assim, tais significados contribuem, por vezes, de maneira negativa no desenvolvimento emocional da criança negra, sobretudo, para a sua construção identitária e de sua subjetividade, condicionando-a a não aceitação de suas características físicas.

Algumas dissertações presentes no nosso levantamento de produção científica também apontaram para o anseio de branqueamento das crianças, reflexo de como percebem a branquitude e seus privilégios.

Sileide de Nazaré Brito Gonçalves (2018) constatou na fala das crianças “[...] a negação da sua cor, pois elas agregam sentidos negativos ao seu pertencimento racial, por conseguinte, produzem relações sociais negativas de si e não necessariamente de outras crianças” (Gonçalves, 2018, p. 117). No que concerne à representação de si, a maioria das crianças negras representam-se de forma negativa, estas representações estão ancoradas na negação de sua cor: “A negação objetivou-se em falas que demonstram o não gostar de ser negro (a)” (Gonçalves, 2018, p. 151). A autora ainda ressalta a influência da mídia no imaginário infantil, de forma que impacta negativamente na construção da identidade racial das crianças, bem como na percepção do outro:

Os resultados revelam que a mídia tem forte influência no imaginário infantil e consequentemente na representação social de Si e do Outro, nas quais a influência da ideologia do branqueamento se processa, passando a fazer parte da constituição da identidade racial das crianças. Essa influência, portanto, impacta negativamente na construção da identidade racial delas e na maneira como percebem o Outro (Gonçalves, 2018, p. 151).

Ana Carolina B. A Farias (2016) observou em sua pesquisa que, ainda que a professora do grupo de crianças se mostre comprometida com o debate étnico-racial, o racismo institucional presente na instituição contribui para “[...] o sentimento de muitas meninas desejarem ardentemente uma estética branca e etnicamente distinta das suas características naturais: serem loiras e terem cabelo liso” (Farias, 2016, p. 7).

Segundo Trinidad (2011) esse anseio em se aproximar dos padrões estéticos europeus, cabelos loiros e olhos claros, também foi observado por crianças brancas, que por vezes apresentavam alguns traços fenotípicos semelhantes aos da população negra. Tal situação foi evidenciada em um dos momentos quando conversava com uma menina branca com cabelos cacheados e olhos escuros. Embora a criança se autodeclarasse branca, gostaria de se parecer com a personagem Bela Adormecida, ter olhos claros e “pele rosa”. O conto da Bela Adormecida, um dos clássicos da literatura infantil, baseado em uma história com viés

eurocêntrico, faz parte do imaginário infantil e contribui para a construção de uma imagem social idealizada pelas crianças, ou seja, cabelos lisos, loiros e olhos claros.

Entre as crianças brancas, o processo perverso de, quanto maior a aproximação com traços negros, maior o desejo de mudanças, foi evidenciado quando os cabelos, os olhos e, evidentemente, a cor da pele foram alvos do desejo de transformação. A força desse processo parece ser tal que imobiliza as crianças entre o anseio e a realidade. Se existe, de um lado, a vontade de se assemelhar à imagem do ideal social, que é o da brancura, de outro, não há como negar aquilo que se vê e se tem, que são os atributos de outro grupo étnico-racial, no caso o dos negros (Trinidad, 2011, p. 139).

Como podemos observar, o ideal de beleza inculcado na nossa sociedade brasileira é tão perverso que atinge e influencia, negativamente, a construção da subjetividade de todas as crianças, sejam elas negras ou brancas. A supervalorização social das características físicas compreendidas como superiores que consistem nos traços eurocêntricos, cabelos loiros e lisos, olhos claros e pele branca, é tão presente no imaginário infantil que interfere na auto aceitação da criança negra, bem como faz com que as crianças brancas desejem igualmente as características que mais a afastem do dito padrão hegemônico. Como vimos, o cabelo é outro fator preponderante na representação social do imaginário infantil, tema que abordaremos a seguir.

4.1.2 “*Tu não acha esse feio?*”: Significações sociais construídas sobre o cabelo

*Acorda, Omolabake!
Vem trançar seus cabelos!
E puxa, que puxa!
E trança, que trança!
- Ai! Não puxa que dói!
Tô bonita?
Panos, tranças
Miçangas e danças...
Doce princesa negra.
(Solange Cianni)*

Nessa categoria específica, nomeada como “*Tu não acha esse feio?*”: *Significações sociais construídas sobre o cabelo*, reunimos os dados que emergiram do campo e tinham em comum ações, falas, brincadeiras e relações entre as crianças e, com as profissionais docentes, em que as marcas sociais do cabelo eram o elemento central de suas relações. Santiago (2014, p. 72) advoga que “[...] O processo de racialização no Brasil toma como elementos norteadores os fenótipos (aparência), nariz, lábios, cabelos e outras partes do corpo que são adornados por

princípios coloniais e criam a imagem do *locus* social que os/as negros/as devem ocupar na sociedade”. Nesta categoria, as crianças negras observadas nos sinalizaram como a branquitude normativa incide no processo de constituição de suas identidades.

Deste modo, como pudemos observar, as tramas relacionais que influenciam a construção da identidade das crianças no contexto da educação infantil perpassam as dimensões do corpo (cor de pele), sobretudo o cabelo. Diversas investigações que enfocam as relações étnicas e raciais no contexto da educação infantil ressaltaram a ênfase para este dueto.

Gomes (2003) afirma que “[...] o cabelo é um dos elementos mais visíveis e destacados do corpo”, visto que: “Em todo e qualquer grupo étnico ele é tratado e manipulado, todavia sua simbologia difere de cultura para cultura. Esse caráter universal e particular do cabelo atesta a sua importância como símbolo identitário” (Gomes, 2003, p. 174).

Uma das manifestações infantis acerca do cabelo foi observada quando estávamos sentados à mesa e as crianças manuseavam livros de literatura. Rafael (preto) escolhe um livro em que um dos personagens é negro. Sentou-se ao meu lado, questionou minha opinião sobre a aparência física do personagem e expressou a sua:

Estamos em sala, as crianças sentam-se às mesas, pegam livros e jogos para brincar enquanto se organizam para lavar as mãos e almoçar.

Rafael (preto), pega um livro, me mostra a capa com três personagens brancos e um negro. Aponta para o personagem negro e me questiona: - Prof. tu não acha esse feio?

Devolvo a pergunta: Você acha?

Rafael: Eu acho!

Questiono: Por que você acha esse feio?

Rafael: Por causa do cabelo dele, é careca!

Rafael aponta para o menino branco com cabelo liso de boné, dizendo: Eu gosto desse!

Eu: Por que você gosta desse?

Rafael: Porque o cabelo dele é assim oh!

Rafael faz movimentos com o indicador na ilustração apontando os cabelos do personagem para baixo (lisos).

Questiono: E o seu cabelo parece com qual?

Rafael responde apontando para o personagem negro: **Com esse que não é!**

Rafael é um menino negro e tem cabelo raspado parecido com o cabelo do personagem cuja semelhança ele negou.

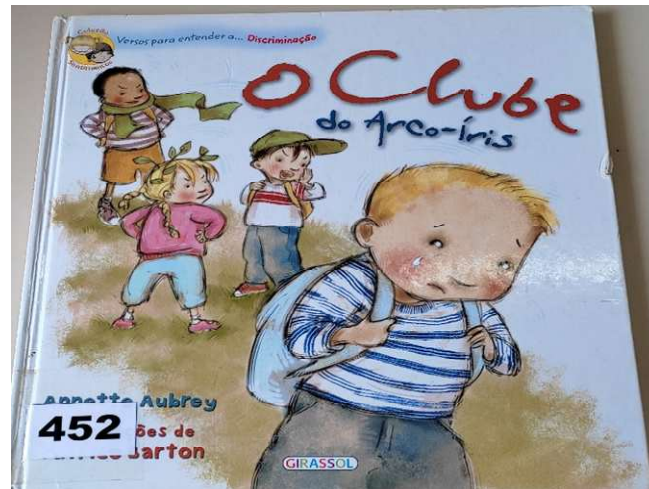
Rafael: Prof. conta essa história?

Eu: Conto.

Quando inicio a contação, Rafael é chamado para o almoço e a história teve que ser interrompida.

(Notas de campo do dia 20.10.22).

Figura 15 – Capa do livro.



Fonte: a autora (2022).

Diante de seu relato, indagamos: quais influências sociais contribuem para a recusa do menino acerca de seu cabelo crespo ou sua cabeça raspada? E, sobretudo, quais interferências sociais contribuem para sua subjetividade ao valorizar o cabelo liso do personagem branco estampado no livro?

Gomes (2003) tece reflexões acerca das representações sociais sobre cabelo crespo, cuja negação do negro como ideal de beleza reverbera como referência para construção da identidade do branco:

O cabelo crespo é um dos argumentos usados para retirar o negro do lugar da beleza. O fato de a sociedade brasileira insistir tanto em negar aos negros e às negras o direito de serem vistos como belos expressa, na realidade, o quanto esse grupo e sua expressão estética possuem um lugar de destaque na nossa constituição histórica e cultural. O negro é o ponto de referência para a construção da alteridade em nossa sociedade. Ele é o ponto de referência para a construção da identidade do branco (Gomes, 2003, p. 80).

Dialogando com as pesquisas de nosso levantamento de produções, Santiago (2014, p. 65) afirma que: “O colonialismo presente na adjetivação dos cabelos negros como “ruins” cria elementos para o descolamento de um pertencimento corpóreo dos sujeitos negros, desencadeando um processo de negação de si mesmo e de seu grupo étnico”.

A pesquisa de Ana Carolina B. A. Farias (2016) também constatou a relação entre as crianças, sobretudo entre as meninas, que alisavam os cabelos crespos, tal qual suas mães, como forma de corrigi-los:

Os cabelos afro/étnicos são pensados em diversas esferas. Aqui vistos como algo negativo, que gera insatisfação e precisa ser modificado para ser “corrigido”, ser tornado bom. Parece muito natural para essas crianças pesquisadas que os cabelos

corretos são os lisos. Ao longo das conversas e escutas não houveram depoimentos em que as meninas e meninos positivassem os cabelos crespos (Farias, 2016, p. 132-133).

Dentre as pesquisas reunidas durante o levantamento, a dissertação de Aline de Oliveira Braga (2016, p. 5) conclui em suas análises que “[...] que os cabelos crespos das crianças são considerados marcadores de uma identidade negativa”. Ademais, alerta que: “A criança introjeta na sua formação identitária as experiências vividas. O processo de rejeição/aceitação, portanto, irá permear o seu estar no mundo” (Braga, 2016, p. 20).

A pesquisa de doutorado de Lucimar Dias (2007) teceu excelentes discussões sobre o momento de cuidado com os cabelos das crianças no contexto educativo, ao qual denominou: “*momentos de pentear*”. A pesquisadora relatou, dentre outros episódios, o ponto de vista das professoras acerca dos conflitos entre as crianças diante da desvalorização dos cabelos crespos. Visto que:

[...] a reação mais comum entre as meninas é chorar ou reclamar. Entre os meninos, há duas atitudes diante da desvalorização dos cabelos crespos: há os que buscam a auto-afirmação com novos penteados e há os que cortam os cabelos bem curtos ou, mesmo, completamente. Claro que, nesse processo, há a forte atuação da família. Para as educadoras, a estratégia mais utilizada pelas famílias, para o menino, ainda é a eliminação dos cabelos (Dias, 2008; p. 204)⁵⁰.

No caso de Rafael, não pude me certificar se partiu dele ou da família a opção por ter a cabeça raspada. Porém, pela forma frequente como nega seus atributos físicos, suponho que deva vivenciar na família tais relações, os quais, supostamente, reproduz com intensidade em suas interações, reflexos das relações de poder e da manifestação de superioridade da branquitude, como legítimo padrão de beleza, presente em todos os espaços em que convive.

Observei que alguns dos meninos do grupo também tinham os cabelos bem curtos ou cabeça raspada. E nos *momentos de pentear*, coincidentemente ou não, com os dias em que eu estava presente, não os presenciei recebendo o toque e a atenção das professoras como as demais crianças. Situação essa relatada por Dias (2008) em sua investigação:

Tal fato faz com que os meninos negros sejam privados de carinho e atenção nos “momentos de pentear”, porque as educadoras, geralmente, entendem que os cabelos muito curtos ou cabeças raspadas dispensam o toque, isto é, o cuidado. Apesar das formas distintas com que cada um vive a situação de desprestígio dos cabelos crespos, essa é uma dura situação tanto para o menino quanto para a menina (Dias, 2008, p. 205).

⁵⁰ “Cabelos crespos, gênero e raça: práticas pedagógicas de combate ao racismo na educação infantil.” Artigo que apresenta alguns dos aspectos abordados na tese de doutorado de Dias (2007).

Durante o período de observação participante, tanto a ausência do toque em meninos com pouco ou nenhum cabelo como em meninas, (uma em particular) com cabelos crespos, revelou-se de forma marcante em algumas situações. Ao passo que determinadas crianças brancas eram privilegiadas por receberem o toque, o afago e o afeto diário. Conforme afirma Neves (2008) *apud* Silva e Luz (2010, p. 28):

[...] as necessidades de afeto dos meninos não pareciam entrar nas referências das educadoras. Percebemos, também neste caso, uma imagem de masculino e de constituição do sujeito masculino desprovida da necessidade de cuidados básicos, ou, pelo menos, suavizada, se comparada com o pretendido para as meninas.

Ao final dos dias, vez ou outra, uma das professoras do turno vespertino realizava alguns penteados nas crianças para irem embora. Porém, havia dias em que não eram todas as crianças que recebiam penteado. Leandro, o menino branco de cabelos longos e loiros era, geralmente, o primeiro ou ainda um dos que era penteado quase que diariamente, e, por vezes, exclusivamente.

*Professora com um pente e creme em mãos, chama **Leandro** para pentear o cabelo. Faz um “rabo de cavalo”, em seguida seu irmão chega para buscá-lo. Professora diz ao irmão: Calma aí que eu tô dando um “cheiro” nele! A professora deu um abraço demorado em **Leandro**, o orientou para pegar sua mochila. **Marcelo** (pardo) correu até **Leandro**, deu um abraço no colega. A professora comentou comigo: Os pais do Leandro têm cinco filhos e todos muito educados! Os penteados sessaram após a despedida de Leandro. (Notas de campo do dia 08.09.22).*

Em outros momentos, de fim de tarde, os penteados contemplavam quase todas as crianças do grupo:

***Leandro** (menino loiro de cabelos longos) é chamado pela professora para pentear os cabelos. A professora passa creme, penteia e prende os cabelos de Leandro antes do jantar. Ao retornar do jantar os penteados continuam. A professora chama **Bárbara** (menina branca com cabelos longos e loiros) **Bárbara** vai até a professora que penteia seus cabelos e enfeita-os com tique-taques coloridos. **Marina** (menina preta) fica ao lado observando e admirando a colega penteada que recebe elogios da professora. A professora chama: Vem **Daniel!** (menino branco de cabelos ondulados) **Daniel** vai até a professora. Recebe creme e seu cabelo é penteado por ela. **Marina** fica próxima à professora observando. Enquanto **Daniel** é penteado, **Taila** (branca, cabelos longos e lisos, se aproxima): Também quero! Professora: Tá bom, espera ali! Carlos (menino preto): Depois vou querer tá prof.? **Taila** (branca), **Carlos** (preto), **Ana** (branca) e **Gustavo** (pardo) formam uma fila indiana para aguardar sua vez de serem penteados. **Marina** (preta) também entra na fila.*

Taila é penteada, seus cabelos são trançados e ela vai sorridente se olhar no espelho do banheiro, agradecendo: Obrigada, prof.!

Carlos (menino preto de cabelos encaracolados) recebe creme nos cabelos.

Gustavo recebe creme e seus cabelos são penteados.

Ana é penteada, recebe creme e tranças.

Laura (parda, cabelos longos encaracolados) é penteada em seguida. Recebe creme e tranças.

Marina (preta) foi a única que sobrou na fila, fica em seu lugar, olhando fixamente para a professora e aguardando sua vez.

A Professora guarda os pentes, cremes e elásticos no armário.

Marina observa os movimentos da professora sem dizer nada.

Enquanto a professora guarda os objetos Cristiano (preto) solicita à professora: O prof. também quero pentear!

A professora responde: Agora chega! O salão já fechou!

Marina se afasta cabisbaixa com expressão de tristeza.

Percebendo que eu observava a interação das crianças no salão de beleza e fazia anotações no meu caderno, a professora vem até mim para justificar:

- Eu não penteio os cabelos da Marina porque a mãe dela não deixa. Uma vez eu inventei de pentear, soltei as tranças dela. Ela tem uma cabelos bem cheio, enorme! É bem bonito, com cachos bem pequenos, fininhos. Mas nesse dia a mãe reclamou que não quer que penteie os cabelos dela, daí não penteio mais. Eu vi que ela ficou ali na fila esperando, mas se eu fizer, depois fico ouvindo. Por isso não fiz.

(Nota de campo do dia 09.10.22).

Embora a professora tenha justificado para mim o motivo pelo qual não penteou os cabelos de Marina, tal justificativa expressou a mensagem de que a menina foi, conscientemente, invisibilizada pela professora. Ademais, tal argumento não eliminou a dor nem o sentimento de exclusão vivenciado por Marina naquele momento em que ficou sozinha na fila esperando pelo toque que não recebeu. A professora poderia estar sensível à temática étnico racial e, como posição política, de defesa dos direitos de todas as crianças, como indicam as DCNEI (Brasil, 2009), “[...] promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância”; ao menos ter lhe tocado, ajustando suas tranças, passando um creme em seus cabelos, como um “ato pedagógico” e respeitoso, de valorização aos seus cabelos crespos, sobretudo à sua identidade, E ainda, compreendendo-a como sujeito competente, ter lhe justificado o motivo pelo qual talvez não ter arrumado seu cabelo como ela desejava, uma vez que educar para as relações étnico-raciais vai além do simples ato de pentear os cabelos,

[...] essas práticas ultrapassam o sentido de simplesmente cuidar, caminhando em direção a uma preocupação de educar para as relações étnico-raciais, ou seja, o fato de pentear os cabelos por si não constitui prática de combate ao racismo. Ao pentear os cabelos, é necessário realizar “o ato pedagógico” que desafie a desvalorização social dos cabelos crespos para que de fato haja contribuição nesse aspecto (Dias, 2008, p. 203).

Ademais, nos dias em que estive presente, não observei nenhum dos meninos que possuíam o cabelo raspado sendo convidados ou, ao menos, tomando a iniciativa em ir até a

fila para solicitar pela atenção da professora. Talvez, pelo conformismo de não ser tocado por não possuírem cabelos. Mesmo o menino Cristiano (preto de cabelos crespos) ter reivindicado seu direito de ser cuidado, contudo, recebeu da professora, “*o salão já fechou!*” como resposta. Neste viés, fica evidente a dificuldade da professora em:

[...] compreender que cabelos curtos também devem receber atenção, pois não se trata de uma questão meramente estética, mas de atenção e carinho, isto é, de afetividade, tão importante nessa faixa etária. [...] Evidencia, sobretudo, o processo de valorização da criança que é capaz de fazer valer seu direito de ser cuidada (Dias, 2008, p. 206).

Como mencionado, Cristiano tentou fazer valer seu direito de ser cuidado, porém, sem sucesso. Outro ponto que merece reflexão é o fato de, na experiência relatada, o pente utilizado não ser adequado para os cabelos crespos, pois possui dentes finos, sendo apropriado para pentear cabelos lisos, porém, era utilizado para pentear todas as texturas de cabelos.

Neste viés, cabe recordar que a instituição pesquisada possui orientações sistematizadas no documento nomeado de Orientações Curriculares para Educação Infantil da RME de Florianópolis (2012), que enfatizam as sutilezas com que as diversas formas de discriminações se configuram, cotidianamente, nos contextos educativos, nas relações com as crianças. Dentre elas, o uso inadequado do pente para o cabelo crespo.

Muitos dos valores de discriminação são cotidianamente cultivados sem que nos demos conta do que é enunciado às crianças, verbalmente ou por mensagens implícitas. Seja a utilização do pente impróprio para o cabelo afro, a divisão das caixas de brinquedo para menino e para menina, a repreensão do que são “modos” julgados inadequados, as demonstrações afetivas diferenciadas para crianças, a escolha da história em que o mocinho ou a princesa são sempre brancos, as limitações impostas às crianças com necessidades especiais. Em todas essas situações, não muito raras ainda de ocorrer, estamos constituindo relações com e entre as crianças, impregnadas de sentidos ideológicos que as educam sob um determinado modelo de ser humano (Florianópolis, 2012, p. 63).

Rosa (2009 *apud* Santiago 2014) corrobora com a discussão ao refletir em sua dissertação de mestrado acerca da ausência do pente ideal para pentear os cabelos crespos das crianças negras observadas em uma instituição particular de educação infantil, alertando para o fato de que:

[...] muitas vezes as instituições de educação infantil produzem racialmente as diferenças das crianças pequenininhas. Como exemplo, a pesquisadora expôs que muitas creches não apresentam pentes adequados para pentear os cabelos dos meninos e das meninas pequenininhas/as negros/as, limitando às crianças negras à cuidados inadequados, construindo a ideia de que seus cabelos são ruins e por isso não é possível penteá-los adequadamente por pentes usuais (Rosa 2009 *apud* Santiago, 2014, p. 84).

Deste modo, as ações educativo-pedagógicas das/os profissionais docentes, bem como a interação das crianças com os artefatos ofertados (ou negados) para elas repercutem na construção da identidade das crianças. Ademais, as ações de cuidado e afetividade das/os profissionais, ou suas ausências, “ensinam” às crianças a se relacionarem, assim como contribui para suas autoestimas na construção de suas identidades raciais, uma vez que é “[...] por meio do cuidado afetivo, na Educação Infantil, que se exerce uma forma de ação educativa que ensina às crianças a se relacionarem com outros seres humanos, bem como se produz marcas na construção de suas identidades raciais” (Rosa, 2014, p. 05).

No grupo havia Leandro, um menino branco, de cabelos lisos, loiros e longos que despertava a admiração dos colegas e de alguns profissionais da instituição por seus traços, tipicamente europeus e, pelos cabelos longos, dificilmente observados em crianças de sexo masculino. Certa vez, em uma brincadeira de salão de beleza, Marcos (preto) penteava seus cabelos e Rafael (preto) chegou próximo, elogiando: “*que cabelo bonito, Leandro!*” (Nota de campo do dia 29.09.22). A admiração por Leandro e o desejo em acariciar seus cabelos foi observado em diversos momentos da rotina do grupo. A exemplo, em um momento de roda de conversa, Victória, menina parda, senta-se ao lado do colega e passa longo tempo acariciando seus cabelos, enquanto o grupo conversa (Nota de campo do dia 20.10.22).

As manifestações das crianças sobre o cabelo seguiram como pontos significativos entre as expressões infantis. Observei uma exaltação das crianças, sobretudo das crianças negras, ao se referirem ao cabelo liso, características físicas pertencentes geralmente às pessoas brancas, socialmente valorizadas. Como é possível constatar, por exemplo, nas falas e atitudes de Marina (menina preta) que, vez ou outra, pedia para pentear meus cabelos, elogiando-os ao término de seus penteados. Quando retribuo seu elogio, enaltecendo seus cabelos crespos, ela ignorava ou desaprovava minha fala:

Como em outros momentos, Marina (preta) me observa de cabelo solto, os acaricia dizendo: - Que linda!

Eu retribuo dizendo: - Você também tá linda!

Marina sorri mas sua atenção se volta para meu cabelo. Arruma com as mãos, mexe, joga de um lado para o outro, penteia, usando um lápis para simular o pente.

Arruma, cantarolando de tempo em tempo, me olha e diz: Você tá linda!

Novamente retribuo: Você também tá linda!

Marina ouve e fica em silêncio.

Continuo: - Seu cabelo também é lindo! Quem fez suas tranças?

Marina responde, depois de repetir o questionamento: A mamãe!

Pergunto: Você gosta do seu cabelo?

Marina somente sorri discreta e nada responde. Repito: Você gosta do seu cabelo, Marina?

Depois de certa insistência, Marina responde negativamente com a cabeça mas nada diz. (Notas de campo do dia 14.12.22)

Como pudemos observar, a supervalorização social do fenótipo do branco como ideal de beleza e superioridade influencia diretamente na construção da identidade, bem como na subjetividade de todas as crianças inseridas no contexto educativo, inculcando-as o anseio pela aparência física de outro grupo social, em detrimento da negação de seus corpos, suas belezas e especificidades. Portanto, tal desejo por branqueamento é reflexo da posição das vantagens materiais e simbólicas ocupadas pela branquitude, privilégios esses percebidos pelas crianças desde a tenra idade, sobretudo pelas crianças negras. Deste modo, as crianças negras nos indicaram como a branquitude incide sobre seus corpos na constituição de suas identidades, explicitando o privilégio das crianças brancas e o sofrimento das crianças negras que, mesmo ao reivindicarem seus direitos, expressam um sofrimento imenso. Ou seja, desejam ser brancas, porque não querem sofrer.

4.1.3 Das materialidades: um olhar sobre as vantagens simbólicas das crianças brancas

Ao pesquisar a organização dos tempos e espaços na educação infantil, a pesquisadora Adriana Broering (2014) conceituou o termo materialidade como *cultura material da educação infantil*, por compreender sua cultura e especificidades atreladas ao cuidar e educar de forma indissociáveis. Assim, “[...] pensar na cultura material da educação infantil não deixa de ser uma importante ferramenta teórica por revelar tensões, contradições, escolhas, inovações presentes nas relações entre sociedade, cultura, política e educação das crianças pequenas (Broering, 2014, p. 139).

As materialidades, ou artefatos pertencentes à cultura negra foram tema da pesquisa de doutorado de Marlina Schiessl (2023), para os quais a autora cunhou o termo ACMAB – Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-Brasileira⁵¹. A partir desta conceituação, Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-Brasileira:

[...] refere-se a todo e qualquer bem, material e imaterial, portador de referência à memória, identidade e/ou ação dos diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira – atrelando à ideia de materialidades, utilizadas como recursos didáticos-pedagógicos no contexto da Educação Infantil (Schiessl, 2023, p. 38).

⁵¹ A composição da nomenclatura foi inspirada no *Congresso Internacional – Artefatos da Cultura Negra*, iniciado no ano de 2009, no Estado do Ceará.

Nessa categoria específica, nomeada como *Das materialidades: um olhar sobre as vantagens simbólicas das crianças brancas*, reunimos os dados que emergiram do campo e tinham em comum ações, falas, brincadeiras e relações entre as crianças e, com as profissionais docentes, em que as vantagens simbólicas das crianças brancas ganharam destaque por meio das materialidades ofertadas a elas ou, por elas selecionadas. Embora houvesse na instituição alguns artefatos culturais presentes da cultura africana, tanto nas pinturas dos muros, como na decoração e ambiência dos corredores, na sala do grupo, bem como livros de literatura disponibilizados às crianças em espaços coletivos.

Contudo, observei que dessas materialidades, a maioria ainda apresenta um predomínio da cultura e estética que privilegia as pessoas brancas como centralidade, pois a branquitude está tão imposta em nossa sociedade como universalidade que tais artefatos passam quase que despercebidos e não são constituidores da intencionalidade pedagógica da maioria das professoras, cujo grupo é composto por crianças majoritariamente negras. Obviamente, como já discutimos, a educação das relações étnico-raciais não deve ser exclusivamente pensada para as crianças negras. Porém, quando elas são maioria e não são ou são, minimamente, representadas, torna-se mais evidente a branquitude como normalidade.

Um dos exemplos foi o jogo de quebra-cabeça do corpo humano, em que os personagens (menina e menino) eram representados por pessoas brancas:

*Enquanto as crianças dançam, **Laura** (parda) e **Luísa** (branca) brincam na mesa. **Luísa** enfileira peças de dominó sob uma base de madeira e **Laura** encaixa peças de quebra-cabeça que ilustra o corpo humano. O jogo é composto por três imagens: dois com figuras representando o sexo feminino e masculino de um menino e uma menina (ambas imagens ilustradas por personagens brancos) e a terceira imagem é um esqueleto.*

(Notas de campo do dia 01.11.22).

Figura 16 – Quebra-cabeça.



Fonte: a autora (2022).

O jogo de quebra-cabeça revela, mais uma vez, o sujeito branco como referência de humanidade, evidenciando-o como única imagem de ser humano e de cultura, ou seja, mantém o branco como norma de humanidade e universalidade.

Ao dialogar com autoras/es do nosso levantamento, observamos o quanto a discussão da pouca, ou da inexistência, representatividade racial das crianças negras nas pesquisas realizadas nos contextos educativos são reflexos relacionais da reiteração de uma única representação de ser humano, ou seja, da cultura branca. Aldia Andrade (2021) alerta para as ações educativo-pedagógicas que adotam, equivocadamente, o sujeito branco como universal ao significar a diversidade brasileira:

[...] os/as profissionais precisam estar atentos aos modos pelos quais apresentavam o ser humano para as crianças. Não é mais possível escolher a pessoa branca como o sujeito universal ou mesmo a cultura atribuída a esse grupo como capaz de significar a diversidade do Brasil. Desse modo, as instituições precisam reconhecer a diversidade como um princípio, na medida em que compreendem que há reiteração de uma única representação de ser humano e que privilegia a identidade e a cultura branca (Andrade, 2021, p. 24).

Nesse processo de interações com artefatos culturais, sejam eles os brinquedos, as brincadeiras e as imagens com a representatividade de personagens negras/os, Elândia dos Santos (2020) evidenciou, em sua pesquisa, que a pouca interação e acesso à figura humana do negro nas materialidades não permite que as crianças negras se vejam representadas, fazendo com que essas experiências sociais, causem conflitos identitários.

[...] no que se refere as interações e os artefatos culturais, sejam eles os brinquedos, as brincadeiras, as imagens dentre outros, o estudo apontou que a pouca exposição a personagens negros, possibilitaram que as crianças vivenciassem outras culturas, que nem sempre as representavam. A ausência de representatividade dos povos negros são experiências sociais que trazem alguns conflitos de identificação nas vivências e na cultura de pares (Santos, 2020, p. 124).

Neste caso, ao refletir sobre a interação de Laura, menina parda, com o brinquedo cujas representações da figura humana são pessoas brancas, é possível imaginar os conflitos internos de identificação que tal interação venha causar nela e em suas/seus colegas negras/os. Tal análise nos remete a observação que Flávio Santiago (2014) faz quanto ao processo de construção identitária que as crianças estabelecem com o mundo, por meio das interações, dos apoios ou das interdições:

O processo de construção identitária é fundado nas relações que estabelecemos com o mundo, sendo o resultado da somatória de forças que cortam nossas subjetividades. As interdições, os apoios, fundam a ideia e trajetória que nós, sujeitos, devemos assumir na vida, criando elementos de referência para que os sujeitos se enquadrem nas estruturas sociais (Santiago, 2014, p. 69).

Por este motivo, as materialidades que são ofertadas, ou simplesmente deixadas à disposição das crianças, precisam ser cuidadosamente e pedagogicamente selecionadas, no sentido de questionar quais subjetividades elas produzem nas crianças ao interagirem e compartilharem tais artefatos.

Outra materialidade problematizada por nós durante as observações, foi o jogo da memória dos esportistas, um dos jogos mais explorados pelas crianças. Trata-se de um brinquedo de madeira com silhuetas de pessoas, com personagens meninos que simbolizavam esportistas de várias modalidades: tenista, ciclista, surfista, jogador de basquete, piloto, lutador de karatê, de boxe, nadador, corredor, jogador de golfe, ginasta e jogador de futebol. Apenas o lutador de boxe era ilustrado com personagem com a pele preta, dentre essa diversidade de esportes apresentados. Porém, a textura do cabelo do personagem negro era liso, seguindo o padrão dos demais personagens brancos. Somente o cabelo do surfista (personagem branco) apresentava uma especificidade: encaracolado e loiro. No jogo também havia um personagem asiático que correspondia ao lutador de karatê. Este, com exceção da especificidade dos olhos, seguia a mesma característica fenotípica dos demais (Notas de campo do dia 28.09.22).

Figura 17 – Jogo da memória dos esportistas.



Fonte: a autora (2022)

O brinquedo exposto nos provocou inúmeras inquietações, tanto concernentes às relações de gênero que demarcam a masculinidade hegemônica ao representar somente meninos, quanto pelas relações étnico-raciais. Uma delas foi o fato de que, embora o cabelo e a cor da pele da população negra se configurem em suas principais marcas identitárias (Gomes, 2003), no processo de racialização engendrado pelo sujeito branco, neste caso, quando a indústria mercadológica fabrica brinquedos direcionados às crianças, seu público alvo segue sendo, predominantemente, as crianças brancas. Por este motivo o jogo nos provoca a

questionar o porquê de tantos personagens brancos representando a humanidade que é tão diversa?

Pois, como podemos observar na imagem, apenas um personagem foi representado com a pele preta. Contudo, sua especificidade fenotípica relacionada ao tipo de cabelo foi ignorada, enquadrando-o ao modelo de cabelo liso, pertencente, majoritariamente, à população branca, como padrão hegemonicamente vigente. Fato que não ocorreu com o personagem surfista branco, que, neste caso, preocupou-se em especificar, seus cabelos encaracolados, e, suponhamos, naturalmente loiros, tonalizados pela exposição ao sol. Tal imagem desvela a reiteração da figura do branco, sobretudo suas características físicas europeias, como referência de humanidade. Isso mostra a manifestação da branquitude que sustentada no racismo é “[...] a maneira pela qual ele aprisiona o outro em imagens fixas e estereotipadas, enquanto reserva para os racialmente hegemônicos o privilégio de serem representados em sua diversidade” (Carneiro, 2004, s.p.).

Neste caso, na produção desta materialidade houve a preocupação em representar apenas o boxeador com a pele preta. Aliás, de forma estereotipada, provavelmente usando como referência os esportistas boxeadores norte-americanos, representados pela mídia com a figura dos negros, em sua maioria. Contudo, tal brinqueado transmite uma mensagem subliminar, de forma estereotipada e preconceituosa de que, o lugar do negro (e das meninas que não são representadas se analisarmos também as relações de gênero) não corresponde a ascensão social referenciada nos outros onze esportes apresentados, além do boxe.

Outra materialidade que nos inquietou sobremaneira foi uma música selecionada para as crianças em um momento de brincadeira de baile. Enquanto as crianças se divertiam dançando, a professora revelou que “*banho de lua*” era a música favorita de Marina (menina preta). Busquei prestar atenção na letra e constatei que seu conteúdo reforçava o racismo na negação da pele preta, compreendida socialmente como inferior. Além de reforçar o branco como padrão de beleza socialmente valorizado. Tal vivência fez refletir como é preciso atenção e intencionalidade a tudo que propomos para as crianças.

Professora Francisca colocou a música “banho de lua”, disse: É a música preferida da Marina (preta). Ela adora essa música!

Marina vestia um vestido da sala, de princesa, na cor lilás. Dançava e cantava alegremente, saltitando bem alto, interagindo com a professora.

Outras crianças que aparentam ser mais tímidas, também entraram na dança: Daniel (branco), Luiz (branco) e Fábio (branco).

O início dela diz:

“Fui à praia me bronzear, me queimei, escureci. Mamãe bronqueou, nada de sol. Hoje só quero a luz do luar”.

O refrão da música dizia: “tomo um banho de lua, fico branca como a neve, se o luar é meu amigo, censurar ninguém se atreve. É tão bom sonhar contigo, oh luar tão cândido.”

Fui pesquisar sobre a letra da música. É uma versão brasileira de uma música italiana “Tintarella di luna”, composta pela cantora italiana Mina Mazzini (mulher branca). A música foi gravada no ano de 1960 pela cantora Celly Campello (mulher branca), a qual repercutiu grande sucesso comercial sendo a mais tocada do ano nas rádios brasileiras.

(Nota de campo do dia 01.11.22).

A música tem papel fundamental no processo de construção da identidade da criança, por meio da socialização. São importantes recursos de manifestações de nossas culturas e tradições que promovem o sentimento de pertencimento social e cultural. As crianças adoram ouvir músicas, dançar, fazer movimentos, expressar-se por meio do corpo ao mínimo ruído de um som: “Por meio da música ela aprende a conhecer o próprio corpo e a observar o corpo do outro. Quase sempre, ouvir música, no espaço infantil, se torna uma atividade coletiva, já que é um convite para que juntos façam uma dança acontecer” (Brasil, 2012, p. 133).

No contato com a música a criança é capaz de expressar suas emoções, conhecer seu corpo e ao outro. Uma proposição musical coletiva pode ser muito significativa para as crianças. Porém, é preciso cautela. As letras de música carregam ideologias, mensagens simbólicas e subliminares. Por mais que se apresente um ritmo contagiante que envolva as crianças, faz-se necessário analisar, de maneira crítica e intencional, o que ela comunica e para quem comunica e quais mensagens e conhecimentos “transmitem”. Ademais, músicas como essas, carregadas de conteúdos de cunho racista, como a mencionada no excerto, influenciam na construção de identidades que não somente privilegia um determinado grupo racial – a branquitude - quando afirma que é preciso tomar “*banho de lua*” para ficar “*branca como a neve*”, como também determina qual é o modelo estético, hegemonicamente, valorizado. Uma simples interação como esse repertório, aparentemente inofensivo, perpetua o lugar de vantagens das crianças brancas, bem como influencia negativamente no processo de subjetivação das crianças negras e indígenas, na negação de seus corpos, ao ouvirem: “[...] *fui à praia me bronzear, me queimei, escureci. Mamãe bronqueou, nada de sol [...]*”; à medida que reforça a cor de pele escura como algo simbolicamente negativo, ruim ou mal.

Alerta semelhante é feito por Aretusa Santos (2005), que reunimos em nosso levantamento da produção, que nas análises dos dados da pesquisa, relacionou o anseio de algumas crianças por “embranquecer” como consequência de práticas pedagógicas cotidianas, que, tal qual a proposição da música “*banho de lua*”, revelavam ideologias secularmente construídas, cujas associações simbólicas relacionavam a figura do negro de forma negativa enquanto que a cor branca foi associada a aspectos positivos da vida humana.

Tais práticas reforçam estereótipos em relação aos negros, influenciando-os a desejar ser brancos e a ver no branco a ideia de poder, do bem, do mais sublime, mais humano, por isso o melhor, o superior, enquanto o branco passa a ver o negro como uma falha, como algo errado, incompleto que precisa ser melhorado. Esse melhorado é, na realidade, o “embranquecimento” (Santos, 2005, p.112).

Em sua pesquisa de mestrado, Cintia Cardoso (2018) também problematizou uma proposição destinada às crianças envolvendo música na instituição observada, no viés da branquitude, a qual teceu a seguinte reflexão:

[...] a cor branca está estritamente ligada à pureza, as palavras estão carregadas de historicidades e a cor branca está sempre fazendo alusão a coisas positivas. “A Branca de Neve é a mais bela afinal, ela é ‘branca como a neve’, uma brancura ‘superior’ torna-a mais bela (Cardoso, 2018, p. 127).

Corroborando com a discussão, Dias (2012) analisa os diversos aspectos culturais do meio social que influenciam os saberes das crianças na construção de sua representação sociais sobre o sentido de ser negro ou branco, para além das músicas que ouvem:

Os saberes da criança sobre o sentido de ser negro ou branco na sociedade brasileira têm origem na família, na educação informal, no ambiente de vida, na experiência com os pares, **nas músicas que ouve**, nas revistas e propagandas que vê, nas piadas que escuta, nos gestos que identifica, enfim na sua convivência social em diferentes âmbitos e por diferentes meios de linguagem (Dias, 2012, p.669, grifos nossos).

Assim, podemos observar que, em sua maioria, as materialidades direcionadas às crianças foram e seguem sendo utilizadas no espaço educativo, anunciando a cor branca com mensagens ligadas à pureza e positividade, mantendo as crianças brancas em lugares de vantagens e estigmatizando as crianças negras, pois a alusão à pele negra nessa letra é atrelada ao que é ruim e menos valorizado socialmente. Práticas como essas contribuem para a constituição identitária das crianças negras de maneira depreciativa. Deste modo, elas “[...] acabam vendo a si mesmas como inferiores, feias e todos os atributos com os quais a sociedade ocidental designa o diferente, o outro” (Oliveira; Abramowicz, 2010, p. 214).

Novamente, trazendo para o diálogo as pesquisas reunidas em nosso levantamento da produção, encontramos na pesquisa de mestrado de Liliam Teresa Freitas (2016) provocações acerca das influências negativas do contexto social para a construção subjetiva e identitária das crianças negras, uma vez que os artefatos sociais e a mídia, de modo geral, inferiorizam o sujeito negro na medida em que supervalorizam o sujeito branco em suas representações sociais.

Como as crianças negras constroem identidade positiva de si mesmas numa sociedade racista? Como realizar essa construção num país em que o ideal predominantemente é branco, e ele está visível na maioria dos desenhos animados, dos apresentadores de programas infantis e de televisão, nos personagens de histórias infantis (reis e

rainhas), nas capas de revistas, embalagens de produtos para crianças, nos murais e cartazes das creches e pré-escolas? De que maneira elas vão responder a partir das representações com que têm contato, que geralmente inferiorizam o negro e supervalorizam o branco (Freitas, 2016, p. 61-62).

Ao analisar as indagações da autora, sobretudo quando questiona de que maneira as crianças negras vão responder, a partir das representações sociais com que têm contato, visto que tais influências tendem a supervalorizar um grupo racial a que não pertencem, podemos exprimir algumas respostas, com base nos dados da pesquisa aqui em análise nessa categoria, qual seja, o anseio pela branquidade, já que as crianças negras recebem poucas referências positivas do seu meio social que valorizem seu grupo de pertença, fazendo com que passem a se identificar com os elementos culturais que lhes são apresentados como referência cultural. Tais significações sociais refletem na preferência pessoal das crianças brancas e negras, afetando seus gostos na seleção das materialidades e brinquedos, o que gera conflitos entre elas em contextos de educação coletiva.

Os dados de campo da pesquisa evidenciam que mesmo havendo em algumas proposições realizadas com as crianças materialidades, características que remetiam à cultura afro-brasileira, bem como um número razoável de bonecas negras na sala do grupo observado, ainda havia um predomínio da branquitude nos objetos, assim como nas relações estabelecidas entre as crianças. Foi possível observar que esse predomínio da branquitude nas escolhas de objetos esteve presente também na seleção dos brinquedos e das materialidades escolhidas, pela grande maioria das crianças, durante algumas brincadeiras:

Sobre a mesa havia três bonecas: uma Barbie branca com cabelos loiros, uma parda (cabelos castanhos e lisos) e uma negra (cabelos crespos). A boneca branca foi a mais disputada, circulando de mão em mão. A parda também foi escolhida para brincar e a boneca negra ficou sobre a mesa.

As meninas pegaram as bonecas e foram brincar no tapete.

Observei que a boneca negra havia ficado na mesa sem ser escolhida. Em seguida, Ana (branca) se aproxima para brincar com as colegas, foi até a mesa e pegou a boneca negra. Ana colocou um vestido na boneca e a largou no tapete, reclamando: Ah queria uma boneca, eu não tenho nenhuma!

***Victória** (parda) pegou a boneca negra do chão: Tem sim essa daqui!*

***Ana** (branca): Ah, mas essa não cabe a roupa, fica caindo!*

Porém, ninguém cedeu à reclamação de Ana.

***Ana** parecendo contrariada, aceita brincar com a boneca por pouco tempo e logo desiste da brincadeira.*

(Notas de campo do dia 30.09.22).

Figura 18 - Brincadeira com bonecas Barbie.



Fonte: a autora (2022).

No excerto da interação, ficou nítida a preferência das crianças pela boneca de olhos claros, cabelos loiros e lisos. E, não coincidentemente, foi a boneca cujos atributos físicos mais se aproximavam aos padrões de beleza europeu, hegemonicamente valorizados em nossa sociedade. O segundo brinquedo que despertou a preferência das crianças foi a boneca parda que, embora não fosse branca com cabelos loiros e olhos claros, ainda havia traços que as assemelhavam: os cabelos lisos. A boneca preta de cabelos crespos ficou sob a mesa. Quando Ana se aproxima para brincar, recorre a ela por falta de opção.

Ana coloca um vestido na boneca e a ignora no tapete, reclamando com suas parceiras de brincadeira o fato de “*não ter boneca para brincar*”. Tal afirmação de Ana leva a supor que ela desconsidera a boneca negra como um brinquedo apropriado para brincar, por não estar à altura de sua preferência. E, quando Victória (parda) afirma que ela tinha uma boneca para interagir, apontando para a boneca negra, Ana imediatamente justifica que a roupa não estava servindo, embora todas as bonecas apresentassem, praticamente, a mesma estatura e dimensão. Como vimos, preferências e gostos são socialmente construídos. As crianças, em sua maioria, moldam seus gostos a partir daquilo que lhes é apresentado como referência cultural. Neste caso, a imposição do capitalismo, por meio da indústria mercadológica e midiática vem consolidando a venda de brinquedos, sobretudo símbolos, como no caso da boneca Barbie, como sinônimo de brinquedo que impõe uma referência de humanidade feminina, cujo padrão de beleza universal referencia-se à mulher, branca, magra, alta, loira de olhos claros⁵². Neste caso, poderíamos, novamente, cruzar as análises das relações e dos padrões de gênero com as do predomínio da branquitude e das relações étnico raciais. Desta forma, todas as outras

⁵² Embora haja atualmente um avanço do mercado na produção e oferta de bonecas de variados pertencimentos étnico-raciais.

bonecas que não possuem tais características não são vistas como legítimas, logo, consideradas “falsificadas”. Essas mensagens ideológicas são disseminadas na sociedade em que as crianças interagem, e, portanto, internalizadas por elas desde muito cedo. Deste modo, como profissionais docentes, precisamos atentar a todas essas questões quando disponibilizamos materialidades e brinquedos para as crianças, desde bebês, em contextos coletivos de educação.

Outra situação que revelou essa realidade foi na brincadeira de bonecas, cuja seleção pelos brinquedos, com características voltadas aos padrões da branquitude, gerou relações de conflitos entre as crianças:

*Estamos brincando na casinha: eu, **Victória** (parda) e **Gabizinha** (branca).*

Victória: *Eu sou a mamãe.*

Pego uma boneca negra no colo e embalo.

Gabizinha (branca) *olha para a boneca em meu colo e observa minha ação manifestando estranhamento, olhando-me fixamente.*

*Pergunto à **Victória**: Você é a mamãe dela? Ela tá chorando!*

Victória (parda) *vem até mim, pega a boneca no colo, vira para prateleira e imediatamente troca a boneca negra por uma boneca branca.*

Observo sua atitude e pergunto: Cadê a tua neném, você deixou ali?

Victória *sorri e nada responde.*

Pergunto novamente: Você trocou de neném? Por que você trocou?

Victória *sorri novamente e, parecendo sem graça, olha para Gabizinha ao lado que também sorri.*

Victória *responde: Por que sim! (embalando os ombros).*

Gabizinha *justifica a reação da colega: Por que essa é mais molinha!*

*Então, a brincadeira segue. Pego novamente duas bonecas negras na prateleira, brinco com elas e as coloco no sofá ao meu lado. **Victória** segue cuidando da boneca branca. Faz carinho, serve a mamadeira.*

Victória *me entrega a boneca e solicita: Coloca ela aí no sofá?*

Coloco a boneca branca ao lado das duas bonecas negras no sofá.

Victória *vai para o fogão fazer comida.*

Marina (preta) *se aproxima e pede para brincar.*

Ninguém responde.

Então, das três bonecas que estão no sofá (duas negras e uma branca), Marina pega a boneca branca.

Victória *intervém: Eu tô usando essa, **Marina**!*

Marina *continua embalando a boneca e **Victória** puxa a boneca da mão dela.*

Marina *reclama iniciando um choro baixinho.*

*Com a boneca no colo, **Victória** olha fixamente para **Marina**.*

Marina *pega a boneca negra e começa a embalar, me dizendo: Lu, ela vai dormir! (Notas de campo 01.11.22).*

No excerto supracitado, quando me insiro na brincadeira, na qual fui convidada, ao ouvir o anúncio de Victória (parda): “*eu sou a mamãe*”, opto por pegar uma boneca negra que está na estante, acalento-a e nela simulo carinhos. Tal ação gera certo estranhamento em Gabizinha, que observa a boneca em meus braços, bem como minha reação de afeto para com “a bebê”, com olhar intrigante, observando fixamente minha ação, sem nada dizer.

Quando entrego a bebê negra à Victória, a menina a recebe e, imediatamente, volta-se à estante, troca pela boneca branca e segue a brincadeira. Seu movimento foi tão rápido e silencioso que suponho o ter realizado para que eu não percebesse. Diante do meu questionamento, sobre a troca das bonecas, Victória parece ficar sem graça, correspondendo com um riso de constrangimento. Suponho que busca apoio de Gabizinha com o olhar, na tentativa de solicitar ajuda para tal indagação, mas esta, também esboça um sorriso constrangido. Observo que, por meio de olhares de cumplicidade, as meninas buscam as respostas, sem ter que dizer o óbvio. Então Victória responde: “*porque sim!*”. E Gabizinha complementa: “*porque essa é mais molinha!*”. Observei que, de fato, o material da boneca era diferente do material da boneca negra trocada, pois havia pano em seu tronco, já a outra era toda de plástico. Quando coloco a boneca no sofá, por solicitação de Victória, ao lado de duas bonecas negras, observo que essas também possuem o mesmo material “molinho” da boneca branca preferida.

Marina (preta) se aproxima, observa e tenta se inserir na brincadeira; ela escolhe justamente a boneca branca que estava no sofá ao lado das duas pretas. Tal atitude faz com que Victória e Marina (negras) entrem em conflito, desejando ambas brincar com a única boneca branca presente na brincadeira, mesmo havendo mais duas bonecas pretas de mesmo material. Então, constato que o material pelo qual as meninas justificaram a escolha pela boneca branca parece não proceder. Contudo, julguei pertinente uma análise reflexiva, visto que poderia ser meu olhar ‘viciado’ de pesquisadora, que via nas escolhas das meninas elementos das relações raciais e branquitude. Julguei que poderia estar enganada, visto que o material ‘molinho’ poderia mesmo parecer uma justificativa consistente por ser mais agradável para manuseio na brincadeira. Porém, foi possível ratificar minha hipótese quando ambas meninas negras manifestam o desejo em brincar com a mesma boneca branca, o que revela, mais uma vez, a preferência de algumas crianças pela brancura na escolha das materialidades. Preferência construída socialmente e legitimada, dia após dia, nos diversos âmbitos das relações sociais, por nós adultas/os e reproduzido pelas crianças.

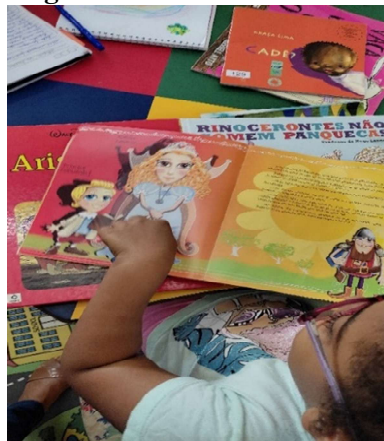
Essa suposta cumplicidade entre as crianças por meio dos olhares seria uma tentativa de elaborar uma resposta convincente à minha pergunta? O que tal ação pode nos revelar? Talvez o fato de que elas sejam capazes de identificar suas escolhas baseadas na supervalorização da cultura do sujeito branco? E mais, que elas demonstram compreender as diferenças raciais e suas hierarquias socialmente construídas, uma vez que seus gestos e atitudes falam muito mais do que o não dito?

Objetivando manter o diálogo com o levantamento da produção realizado, recuperamos a pesquisa de Aretusa Santos (2005), que ao investigar a brincadeira de faz-de-conta entre as crianças no viés das relações raciais, observou interação semelhante de uma menina negra, cuja preferência era por bonecas brancas, embora a instituição também ofertasse um número expressivo de bonecas negras. A autora analisou sua atitude como “[...] um enunciado encoberto de valores e ideologias secularmente construídas que tendem a ver no sujeito branco, o ideal de sujeito a ser seguido e, por isso, aquele a quem se destina os afetos, as receptividades e as admirações” (Santos, 2005, p. 67). Afetos esses que as meninas negras Marina e Victória, em suas brincadeiras, demonstraram desejo em ofertar, exclusivamente, à boneca branca. Os mesmos afetos que causaram estranhamento em Gabizinha (branca) quando observou-me acalentando uma boneca preta, como se essa, assim como as pessoas negras, não fossem dignas de carinho, atenção e afeto da forma como o são as pessoas brancas.

A escolha de livros de literatura infantil cujas personagens apresentam como referência de beleza a branquidão também foi enaltecida em algumas das preferências infantis, embora houvesse, na instituição pesquisada, a oferta de livros com personagens de variados pertencimentos étnico-raciais disponíveis para as crianças no acervo da biblioteca:

*Estamos na biblioteca. Estou sentada em uma cadeira, próxima à mesa. **Marina** (preta) vem ao meu encontro, senta-se ao meu lado e pega um livro para folhear! Escolhe um livro com uma princesa (branca e loira) na capa e vem me mostra: Olha a princesa, que linda, prof.! Enquanto mostra, **Marina** parece acariciar seu rosto e cabelos com a mão. Respondo: Você também é linda! As suas tranças também são lindas. **Marina**: Não, ela é linda! Questiono: Por que ela é linda **Marina**? **Marina** apresenta dificuldade na dicção, por isso não pude compreender o que disse. Apenas percebi que acariciava a imagem da personagem enquanto falava. (Notas de campo 21.11.22)*

Figura 19 – Marina com livro.



Fonte: a autora (2022).

Neste excerto, Marina (preta) dispensa seu tempo acariciando a personagem branca do livro e, quando elogia suas tranças, ela demonstra resistência ao meu elogio, contrariando meu apreço à sua beleza, revertendo-o para a princesa branca com traços europeus, como se ela é que fosse digna de tal admiração. Deste modo, concordamos com Elândia dos Santos (2020), pesquisa localizada no levantamento que realizamos para nos aproximar e conhecer as pesquisas sobre a temática, ao afirmar que “[...] as interações entre as crianças pequenas e o outro, seja este objetos artefatos culturais ou adultos, vão ao longo do tempo contribuindo para suas (re)significações” (Santos, 2020, p. 125).

Podemos afirmar, portanto, que nossas escolhas e preferências são construídas e forjadas socialmente. Sobretudo, as preferências e os gostos das crianças emergem e são construídas nas/das diversas influências sociais em que elas estão imersas. Na medida em que as crianças negras, assim como as crianças brancas, internalizam a ideologia “brancocêntrica”⁵³, dado essas influências, tendem a identificarem-se com o sujeito branco por meio da supervalorização social da brancura como referência de beleza, moralidade e inteligência. O que reflete diretamente na negação de suas identidades, causando danos na construção de subjetividades das crianças negras. Deste modo, acreditamos que as crianças (sejam elas negras ou brancas) precisam de referências negras positivas para construir suas identidades, já que essas construções acontecem nas interações e relações sociais entre elas, mediadas por valores, conhecimentos, muitos deles, concretizados nas materialidades.

Vale ressaltar que, em se tratando das materialidades voltadas para cultura africana e afro-brasileira, como pentes apropriados para cabelos crespos, bonecas/os negras/os, jogos, livros de literatura e brinquedos de modo geral, cabe à Secretaria Municipal de Educação – SME ofertá-las devidamente para que a educação das relações étnico raciais seja efetivada em ações concretas. Neste caso, atentamos para a responsabilidade do poder público no cumprimento de políticas públicas, tal qual a política de promoção da igualdade racial, dentre outras ações, em ofertar as materialidades específicas para não cairmos nos julgamentos ou na responsabilização única das profissionais docentes. Ademais, faz-se necessário questionar quem são as pessoas responsáveis pela aquisição dessas materialidades. Importante que essas pessoas tenham conhecimento e atentem para os pertencimentos étnico-raciais marcados nessas materialidades, bem como assumam um comprometimento com uma educação antirracista nestas aquisições.

⁵³ Segundo Cardoso (2014, p.102), o termo branco-centrismo refere-se quando “o branco se impõe como figura central, secundarizando outras identidades a começar pela negra”.

Contudo, diante do cenário nacional, conforme exposto em nosso levantamento no que tange às políticas públicas, Alves (2018), Suzuki (2019) e Jandiroba (2020), dentre outras/os autoras/es, atentam para a falta de investimento das secretarias, as quais atuam para o cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/2008. Realidade que difere da rede municipal de ensino de Florianópolis, onde a pesquisa aqui em análise foi realizada, que vem investindo na educação das relações étnico-raciais, como em ações permanentes de formação continuada, compra de materiais, a exemplo: cremes para pentear, bonecas negras e livros de literatura infantil, conforme Thaís Carvalho (2013) revela e inventaria em sua pesquisa.

Todavia, compreendemos que é preciso avançar na aquisição de outras materialidades, como, por exemplo, oferta de pentes apropriados para cabelos crespos, bem como na quantidade de brinquedos e artefatos da cultura africana e afro-brasileira que represente as crianças negras na mesma proporção em que existem as materialidades voltadas para a representatividade racial das crianças brancas.

Contudo, a oferta de materialidades específicas não é o bastante, pois, enquanto professoras/es, precisamos compreender que nosso fazer docente deve estar atrelado com o compromisso social e político, no cumprimento da Lei 10.639, das diretrizes curriculares e, por meio da intencionalidade pedagógica, construir uma pedagogia antirracista no contexto educativo contemplando as crianças, desde bebês. Outro fator que podemos apontar como possibilidade de reflexão acerca da ausência de tais materialidades, bem como a oferta desproporcional entre os artefatos que representem as crianças negras na mesma medida em que contemplam as brancas, seria problematizar tais ausências com as próprias crianças, de acordo com faixa-etária, realizando uma comparação com seus atributos físicos, como forma de inseri-las na reflexão sobre a diversidade humana.

Portanto, é imprescindível que as/os profissionais docentes, munidas/os de intencionalidade pedagógica, conduzam as crianças para esse olhar e essas reflexões. Inclusive envolver as crianças de modo a possibilitar a escuta e participação ativa na discussão, pois compreendemos que participar, “[...] implica ter parte nas decisões e não apenas ser informado ou receber parte de alguma coisa” (Wertetheim; Argumedo, 1985, pp. 16). Ter parte nas decisões ainda precisa passar pela prova de fogo, que envolve não somente “[...] o quanto se toma parte, mas como se toma parte” (Bordenave, 1983, p. 23), revelando que se trata de um processo que precisa ser construído coletivamente para uma efetiva participação, uma vez que as compreendemos como atores sociais e seres competentes capazes de falarem sobre si mesmas, seus pares e sobre o mundo que as cercam.

4.1.4 “Ela é uma querida, faz tudo que a gente pede!”: branquitude nas relações educativo-pedagógicas

Nessa categoria específica, nomeada como “*Ela é uma querida, faz tudo que a gente pede!*”, reunimos os dados que emergiram do campo e tinham em comum ações, falas, brincadeiras e relações entre as crianças e com as profissionais docentes, em que o protagonismo de algumas crianças brancas ganhou centralidade e evidência. As ações educativo-pedagógicas de algumas professoras do grupo observado revelaram uma preferência por determinadas crianças do grupo, sobretudo algumas meninas brancas, que, segundo os registros, eram solicitadas pelas professoras, de forma recorrente, para realizarem tarefas e favores, tais como: buscar algo fora da sala, entregar e solicitar objetos a alguém, distribuir materiais para os/as colegas do grupo, dentre outros, ocupando, assim, um lugar de liderança e destaque.

Ao longo das visitas em campo, observei que fazer favor às professoras eram momentos que proporcionam prazer às crianças e, ao mesmo tempo, as colocavam em destaque com relação aos demais crianças do grupo, embora a maioria das crianças demonstrassem o desejo em deslocar-se da rotina para realizar tais favores, solicitando vez ou outra com o dedo levantado: “eu!”, diante da escolha das professoras. Quando na presença da pesquisadora, segundo as notas de campo, de maneira recorrente, as meninas Luísa (branca) e Ana (branca) eram as que mais desempenham tais funções, assim como eram também as que mais recebiam elogios por seus comportamentos e ações, tais como: “*ela é ótima*”, “*ela é uma querida, faz tudo que a gente pede*”, “*obrigada meu amor*”, “*olha que linda*”, “*Tchau minha gata, me dá um beijo!*” (Notas de campos dos dias: 19/10; 21/11; 21/11; 19/10 e 28/09, respectivamente).

As ações e relações que algumas professoras estabeleciam com as crianças, colocando-as em posição de privilégios, verberavam, por vezes, nas relações entre as próprias crianças, pois, segundo as observações e anotações de campo, Ana (branca) e Luísa (branca) eram também as crianças que mais lideravam as brincadeiras (sobretudo entre o grupo das meninas), além de suas companhias serem as mais desejadas por seus pares, uma vez que atribuíam a elas poder de liderança e prestígio, desejando interagirem e participarem de suas brincadeiras. O excerto a seguir apresenta um momento em roda em que revela como a relação de algumas professoras do grupo se tornavam, por vezes, determinante nas relações estabelecidas entre as crianças:

Professora Luana (branca) chama as crianças para sentar na roda.
Luísa (branca): Prof. vamos fazer a rodinha do abraço?
Luana: Vamos sim. Vou pegar as chamadas.
Luana solicita: Luísa conta quantas crianças têm hoje.
Cristiano: (preto) observa ao redor e responde imediatamente: tem 11!
Luana: Cristiano, eu não pedi pra você, você sempre se mete quando não é sua vez e não respeita a vez dos colegas. Luísa, quantas crianças têm?
Luísa: tem 9
Luana: Conta de novo!
Luísa voltou a contar e responde: tem 11 crianças
Luana: Tá certo tem 11!
Cristiano: Eu não disse que tinha 11?!
 (Notas de campo do dia 02.09.22).

Nessa vivência, a professora atribui exclusivamente à Luísa (menina branca) a tarefa de contar a quantidade de crianças. Quando Cristiano (menino preto) tenta participar da contagem, a professora intervém e ignora sua contribuição, mesmo ele respondendo corretamente à questão. Luísa erra a contagem e a professora lhe dá mais uma oportunidade de contar. Ao corrigir a resposta, a professora consente com sua participação. Esse diálogo, tal como em outros momentos observados, revela explicitamente o lugar de privilégio que a menina branca ocupa no grupo, visto que mesmo sua resposta sendo equivocada, é a participação dela que a professora deseja, ao mesmo tempo em que, silencia o menino preto, transmitindo-lhe uma mensagem de que sua contribuição e seu comportamento são inadequados.

Porém, em um ato de resistência, Cristiano não se deixa silenciar e reitera: “*eu não disse que tinha 11?*”, enfatizando que, desde o início, ele estava certo de sua resposta. Essa cena traz à tona dois tensionamentos. O primeiro que, mesmo de forma inconsciente, a professora exclui Cristiano do diálogo, reprimindo sua participação. Supomos que, tal ação seja influenciada pela supervalorização da liderança de pessoas brancas e sua hegemonia, nas relações de poder, engendradas nos diversos segmentos e âmbitos de nossa sociedade, de modo que a profissional docente não percebe sua repressão como uma exclusão ao menino negro, uma vez que naturalizou-se em nossa sociedade o protagonismo das pessoas brancas de maneira proporcional à invisibilidade da população negra. Em segundo momento, o excerto revela na ação de Cristiano que as crianças negras, sobretudo, estão clamando por seus direitos de participação, de serem ouvidas e reconhecidas como sujeitos de direitos, por meio de seus atos de resistência. Para Dias (2008), uma das questões inquietantes que a investigação lhe gerou como pesquisadora, foi “[...] compreender as formas de resistências que as crianças nessa faixa etária apresentam diante das situações de discriminação” (Dias, 2008, p. 207).

Ações educativo-pedagógicas como essas desvelam que: “Sutilmente, a criança branca é levada a cristalizar um sentimento de superioridade, visto que, diariamente, recebe provas

fartas dessa premissa” (Cavalleiro, 1998, p. 201), e, não só, pois, se por um lado ações deste modo produzem nas crianças brancas a cristalização da superioridade, por outro lado, nas crianças negras a cristalização da inferioridade. Deste modo: “À criança branca resta a compreensão de sua superioridade étnica, irreal, e o entendimento da inferioridade, também irreal, dos indivíduos negros” (Cavalleiro, 1998, p. 199).

As sutilezas dessas interações e relações sociais foram também capturadas por Vera Lúcia Neri Silva (2002) em sua pesquisa, a qual detectou como um problema racial existente no cotidiano educacional da criança negra, o que a levou a constatar que a instituição:

[...] muitas vezes, através de práticas sutis e inconscientes, oferece à criança negra e à branca oportunidades de desenvolvimento social, cognitivo e educacional diferentes e desiguais. Entretanto, podemos perceber que nem sempre a comunidade escolar está consciente e preparada para compreender e enfrentar os problemas gerados pelos preconceitos vividos pela criança negra (Silva, 2002, p.98-99).

Tal falta de consciência ou de conhecimento para lidar com a discriminação racial das crianças negras, bem como a superioridade construída no imaginário da criança branca, é fundada numa ideologia brancocêntrica por meio das sutilezas pelas quais o racismo se manifesta, no contexto das práticas sociais para além dos muros das instituições. Desta maneira, “[...] o racismo é exercido subjetivamente e objetivamente, de forma maliciosa e sutil e, com muita “naturalidade”, vai se perpetuando no âmbito simbólico da cultura brasileira” (Silva, 2002, p. 97).

Cíntia Cardoso (2018), em sua pesquisa cunhou a expressão *paridade racial* como uma das enunciações da branquitude na relação adulta branca x criança branca. Para a autora, a paridade ou assimetria racial é “[...] uma das gêneses, o estágio inicial para consolidação e perpetuação da branquitude nas relações entre professoras brancas e crianças brancas” (Cardoso, 2018, p. 162). Tal paridade é “[...] cercada de códigos de vivências que marcam as experiências educativo pedagógica de crianças brancas e negras no espaço da unidade educativa” (Cardoso, 2018, p. 146).

Deste modo, a predileção de algumas professoras brancas do grupo observado por crianças brancas pode ser justificada pela paridade racial, uma homogeneidade estabelecida nessas relações, ou seja, há uma identificação, por meio do pertencimento racial, entre semelhantes, que perpetua a manutenção dos privilégios das crianças brancas como forma de solidariedade racial (Cardoso, 2018).

Porém, ainda que haja a existência de uma suposta *assimetria racial* entre profissionais brancas e crianças brancas, conforme abordamos, as crianças negras não parecem estar neutras

nesse processo. Conforme inquietações expressas por Dias (2008), elas reagem às experiências excludentes e um dos desafios enfrentados pela pesquisadora foi compreender as diversas formas de manifestações expressas por elas. Santiago (2014) observou também ações de resistências das crianças negras diante de práticas racistas e pôde compreender suas expressões ao constatar que elas manifestam suas insatisfações por diversas linguagens. Para o autor:

Os choros, as rebeldias e as brigas deixaram de ser compreendidas como “birras”, incômodos individualistas e passaram a significar movimentos de resistências e melodias de enfrentamento ao racismo, expressando que crianças negras pequenininhas percebem as práticas racistas presentes nas posturas pedagógicas adotadas pela educação infantil, deixando explícito que não aceitam os enquadramentos que as fixam em posições subalternas na sociedade (Santiago, 2014, p. 3).

Conforme mencionado anteriormente, pudemos observar que a relação de algumas professoras com as crianças reverberava nas relações que as próprias crianças estabeleciam com seus pares. A exemplo de Leandro, menino branco, com traços europeus, já mencionado anteriormente, admirado por seus pares, pelas professoras e por alguns profissionais da instituição por seus atributos físicos e comportamento educado. Conforme relatado, Leandro geralmente era a primeira criança a receber penteados para ir embora e, por vezes, a única criança a ser penteadada.

Em uma apresentação da música *Linda Rosa Juvenil*, realizada pelo grupo, no refeitório da instituição para as demais turmas, Leandro ganhou destaque, interpretando o príncipe, juntamente com Ana (menina branca), que interpretou a Linda Rosa. Observei alguns gestos de admiração e elogios à Leandro de diversas profissionais da instituição que assistiam à apresentação⁵⁴. Certo dia, as crianças brincavam de jogos na mesa enquanto aguardavam para almoçar, quando Leandro foi chamado para alimentar-se, a professora lhe orientou: “*Vai meu príncipe, que eu guardo o jogo pra você*” (Nota de campo de 07.10.22).

Outra vivência significativa que revela a relação que algumas professoras estabeleciam com as crianças e que reverberava na relação entre as próprias crianças por meio da expressão de suas narrativas se deu em uma proposição com tinta, a qual apresentaremos a seguir:

Em uma proposição com cola colorida, as crianças recebem recortes em formato de corações para colorir.
Ana (branca) observa a pintura da Luísa (branca) e elogia: Que lindo o teu Luísa!
Luísa (branca) sentada ao meu lado, ouve o elogio e justifica pra mim: - Tô bem concentrada!

⁵⁴ Não pude acompanhar como se deu escolha dos papéis representativos da apresentação, de quem seria o príncipe e a Linda Rosa, pois os ensaios aconteceram antes de minha entrada em campo. Ocorreu-me questionar às professoras como essa escolha se deu, porém, devido à rotina e a dinamicidade dos acontecimentos, acabei esquecendo de sanar essa dúvida durante o processo de observação.

Ana (branca): *O meu tá bem lindo!*

Luísa (branca) - *Olha o meu, Ana!*

A professora Luana observa os desenhos de **Ana** e da **Luísa**: - *Que lindos, meninas! Observa o desenho de **Marina** (preta): **Marina** o teu tem muita tinta!*

Marina que estava concentrada em sua pintura para de pintar e fica observando seu desenho e o das colegas que receberam elogios.

Ana (branca) observa a pintura de **Daniel** (branco) e comenta: *Que lindo, Daniel, parece que tá no espaço!*

As crianças vão finalizando a pintura, mas **Marina** para o que estava fazendo e não parece motivada a concluir.

Luísa (branca) solicita: *Prof. posso lavar os pinceis?*

A professora consente e convida: *Quem terminou a pintura do coração pode vir aqui na outra mesa pra pintar a bandeira do Brasil.*

As crianças saem da mesa e **Marina** fica sozinha com sua pintura inacabada, apoia a cabeça sobre os braços na mesa e inicia um choro discreto.

Laura (parda): *Oh prof. a **Marina** tá chorando!*

Marcos (preto) responde: *Ela não tá chorando, ela tá assim ...*

Demonstra com gestos baixando sua cabeça sobre os braços.

Laura: *Oh prof. a **Marina** tá com manha!*

A professora responde: *A **Marina** tá com manha e a gente finge que não tá vendo!*

Professora Luana: **Luísa**, pode me ajudar? Solicita à **Luísa** (branca) distribuir os pincéis limpos para os colegas.

Luísa imediatamente vai até a professora, pega os pinceis e inicia a distribuição para os colegas que estão sentados à mesa redonda para iniciar a pintura da bandeira do Brasil.

A professora Francisca retorna do lanche.

Marina levanta e vai para o banheiro lavar seu pincel.

Professora Luana relata à Francisca: *A **Marina** do nada já “virou a chave”!*

Francisca: *Ela “vira a chave” do nada!*

Professora Luana explica para Francisca a proposição e vai para o seu lanche.

Francisca solicita: *Vem duas pessoas para pintar o losango.*

Ana (branca) e **Luísa** (branca) vão correndo na frente: *Eu, eu!*

Francisca: *Tá vem vocês duas!*

Ambas comemoram batendo nas palmas da mão uma na outra.

(Notas de campo do dia 02/12/2022).

No relato exposto, as meninas Luísa e Ana (brancas) trocam elogios sobre suas produções, que são igualmente reforçados pela professora. Observamos que a professora também se comunica com Marina (preta), porém em outro sentido, com tom de alerta sobre o excesso de tinta. Tal atitude parece desmotivar a menina que após comparar sua pintura com a das colegas, fica cabisbaixa.

Como exposto anteriormente, Luísa (branca) é a crianças que mais apareceu em evidência nas observações e nos registros realizados. Ao finalizar sua pintura, a menina solicita para lavar os pinceis sujos e, imediatamente, recebe o consentimento da professora. Ao retornar à sala ela quem distribui os pinceis, a pedido da professora. Ao final do excerto, quando a professora Francisca chama duas crianças para participar da próxima proposição, as meninas Luísa e Ana (ambas brancas) antecipam-se, solicitando serem escolhidas. Diante do consentimento das professoras, ambas realizam um gesto de comemoração com as mãos, como se, novamente, tivessem na liderança de um jogo.

Observamos que Luísa mostra-se motivada em solicitar para realizar as tarefas, pois, na maioria das vezes, seus pedidos são prontamente atendidos, o que contribui não somente para a construção de sua autoestima, como também para um sentimento de superioridade em relação aos seus pares. As observações e registros também nos revelaram o quanto a menina é requisitada para brincar e mostrou-se seletiva na escolha de suas parcerias, que, por vezes, iniciavam conflitos para conquistar o direito de lhe acompanhar em suas brincadeiras, atitudes essas que atribuíam a Luísa papel de poder na relação com as/os colegas grupo.

Corroborando com a discussão no que tange à manutenção dos privilégios simbólicos da criança branca no contexto educativo, em sua tese de doutorado Arleandra Cristina Talim do Amaral (2015, p. 213) aponta que a criança branca:

[...] constrói sua identidade de modo equivocado, acreditando-se pertencente a um grupo superior, percepção que faz com que elas se mostrem assertivas e com condutas de demonstração de segurança, autoconfiança, iniciativa e predisposição a contatos mais frequentes com adultos não familiares. Ao lado disso, consolidam o falso ideário de que suas vontades são mais importantes e devem se sobrepor às vontades das crianças negras.

Outra situação do excerto que cabe reflexão se refere à ação de contestação de Marina, por não ter recebido, da professora, o mesmo tratamento dispensado às outras crianças, quando desiste da pintura, na nossa avaliação como um ato de resistência. Tal atitude é interpretada e nomeada por Laura (parda) como “manha”, sendo que esse mesmo termo fora algumas vezes utilizado por algumas professoras para nomear as ações de contrariedade de Marina.

A professora Luana consente com Laura de que Marina *está “com manha”* sem ao menos buscar um diálogo para tentar compreender o porquê de sua tristeza e, complementa “[...] e a gente finge que não tá vendo!”, elaborando com as crianças um combinado coletivo para ignorá-la. Professora Francisca adentra à sala e a professora Luana relata o ocorrido dizendo que Marina *“já virou a chave”*, ou seja, já mudou de comportamento como era de se esperar. Francisca, que não acompanhou o desenrolar da situação, consente reforçando que a menina *“vira a chave do nada”*, isto é, sem motivo aparente. Essas falas demonstram o quanto Marina (preta) está estigmatizada no grupo como uma criança manhosa que reclama por qualquer coisa, independentemente do que ocorra, esse rótulo já foi pré-concebido sobre seu comportamento.

Para Cardoso (2018), práticas como essas não são isentas de neutralidades, já que “[...] tudo isso tem uma intencionalidade, talvez não pensada do ponto de vista pedagógico e seus desdobramentos, mas certamente orientados pela normatividade branca que se recusa a

perceber-se também racializadas” (Cardoso, 2018, p. 150). Segundo a autora, “A branquitude está colocada, é uma prática de poder que alimenta as crianças brancas” (Cardoso, 2018, p. 133). Deste modo, elas “[...] apreendem esse lugar hierárquico nas relações raciais” (Cardoso, 2018, p. 135).

A situação apresentada revela novamente o quanto as relações que as professoras estabelecem com as crianças reverberam nas relações construídas pelas próprias crianças, seja de afeto, admiração ou indiferença, sendo por isso imprescindível que, no âmbito da educação infantil, se compreenda que faz parte da docência, e de uma intencionalidade pedagógica as relações, as falas e até os olhares mais sutis.

As crianças, pelas quais algumas professoras apresentam predileção, são na maioria das vezes com as quais as demais crianças do grupo mais desejam interagir. As crianças preteridas por determinadas profissionais docentes são negras e recebem (por parte de algumas delas) certos estigmas, sendo igualmente estigmatizadas por determinadas crianças nas relações que estabelecem, pois, não coincidentemente, observamos algumas marcas e estereótipos produzidos por determinadas professoras do grupo com relação à algumas crianças negras serem reproduzidos nas relações entre as crianças.

Uma delas foi Rafael, o menino preto que “*queria ser branco*”, que se mostrou sensível em diversos momentos da rotina na instituição. Por vezes, chorou, pediu pra ir embora, se recusando a brincar ou participar de algumas proposições. É o mesmo menino que, certo dia, chorava sentado no tapete por alguns minutos, solicitando-nos atenção com o olhar, enquanto a professora (substituta) brincava com o grupo. E quando pedi sua permissão para tentar tranquiliza-lo, ouvi dela a justificativa “*não sei o que ele tem hoje, deve estar doente*” (Nota de campo do dia 14.09.22). Neste momento, a professora estava sem uma parceira para auxiliá-la, compreendo o desafio, uma vez que, no papel de professora, também vivenciei essa experiência, por diversas vezes. E, é preciso não desconsiderar que a dificuldade aumenta quando se é observada por uma pesquisadora.

Porém, acreditamos que, por conta do papel de educar e cuidar que nos compete, invisibilizar uma criança que chora com a suspeita de estar doente não foi a melhor estratégia. Isso porque sua justificativa seria um motivo a mais para que a atenção ao menino fosse prioridade, mesmo precisando recorrer ao meu auxílio ou a ajudas externas, se fosse o caso. Esse episódio remeteu-nos a algumas inquietações: e se fosse uma criança branca, seria igualmente invisibilizada? E se fosse uma menina branca, a professora teria o mesmo posicionamento? Sobre o atendimento voltado aos meninos, para Silva e Luz (2010) “[...] há

uma dimensão de exclusão que envolve tanto práticas culturais como algumas possibilidades de trocas afetivas, marcadas por concepções do masculino presentes entre as educadoras” (Silva; Luz, 2010, p. 36). Essas práticas culturais reverberam na relação de afeto e cuidado diferenciado ofertado às meninas e aos meninos em que se construiu socialmente, de que meninas são mais sensíveis e necessitam de mais afeto e proteção, ao passo que os meninos precisam ser fortes. Essas questões, portanto, se potencializam quando influenciadas pelos atravessamentos raciais para além das relações de gênero, tornando o menino negro duplamente prejudicado na negligência de acolhimento e afetos.

Em outro episódio, certa tarde, Rafael mostrava-se bem sensível, chorando em diversos momentos durante as brincadeiras de parque em que a professora Lucia o colocou para sentar alegando que ele “*não estava sabendo brincar, só chorava*” (Notas de campo do dia 28.09.22). Entre os registros de campo, Cristiano (preto) mostrou-se uma criança comunicativa e confiante. Porém, em determinados momentos, foi impedido de expressar-se, recebendo estigmas como: “*intrmetido*” ou “*desobediente*”, como pudemos observar no relato anterior, em momentos de roda, sobre a contagem das crianças. O mesmo que reivindicou à professora pelo seu direito de ser penteado, porém, sem sucesso.

Marcelo (pardo), no episódio sobre as escolhas dos nomes, ao ser oportunizado escolher seu nome de faz-de-conta, optou por “*vento-sul*”, justificando que a professora o chamava assim, termo que, em nossa região, representa vento forte, furacão, agitação. Ou seja, Marcelo foi estigmatizado como o bagunceiro, agitado do grupo. Quando lhe questiono se gosta de ser chamado dessa forma, ele imediatamente responde que não. Certo dia, ao ter conhecimento sobre uma particularidade sobre sua mãe, a professora Lucia expõe a situa em roda para o grupo de crianças. Diante da ironia da professora, todos riem satirizando o comentário. Pude observar o constrangimento na expressão de Marcelo que, imediatamente, me olhou para se certificar se eu estava compartilhando daquela situação, ao me observar com expressão de compaixão, o menino baixa a cabeça e nada diz. Coincidentemente, ou não, nesse dia ele foi rejeitado pela maioria de seus colegas em diversas brincadeiras realizadas no parque, principalmente, pelas meninas, com quem Marcelo mais buscava interagir (Notas de campo do dia 26.10.22).

Marina (preta) é uma criança que, na visão de algumas professoras “*vira a chave, do nada*”, isto é, muda de comportamento repentinamente, expressando-se por meio do choro. Certo dia, quando chego à instituição, ao ser alegremente recebida por ela, quando retribuo seu abraço, recebo a orientação da professora Lucia: “*não dá muita confiança pra ela, tá muito manhosa hoje!*” (Nota de campo do dia 05.10.22). Em outros momentos, presenciei situações

em que Marina era exposta pela mesma professora no grupo de crianças, bem como em outros espaços coletivos como no refeitório, diante de outras profissionais da instituição, com estigmas de “*folgada*”, “*chorona*” e “*manhosa*”.

Mighan Nunes (2013) levanta uma reflexão sobre sua percepção, fruto de sua caminhada como pesquisadora, de que o racismo em nossa sociedade não é visto como um problema, isso dificulta a representação social das crianças negras quando não atendem à critérios de comportamentos e valores estipulados como legítimos no contexto educativo, resultando nos estigmas construídos sobre elas.

Uma das questões que posso perceber sensivelmente é que, por não percebermos o racismo com um problema em nossa sociedade, as crianças negras, quando sentem-se deslocadas no espaço escolar, são vistas como “mimadas”, “mal-criadas” ou “desobedientes” (Nunes, 2012, p. 14).

Vera Lúcia Neri Silva (2002) dissertou sobre os estereótipos racistas nas verbalizações de professoras de educação infantil e suas implicações no cotidiano educacional da criança negra, defendendo que:

As falas das professoras foram reveladoras de uma imagem da criança negra carregada de estigmas indelévels e de estereótipos negativos [...] A ocorrência dessas falas também nos pareceu confirmar uma suposta superioridade do modelo comportamental social da criança branca. No papel de importantes agentes privilegiados na mediação do processo educacional e no desenvolvimento da criança, essas professoras, muitas vezes, e mesmo sem perceber, conferiram às crianças negras a incerteza de sua aceitação e uma auto-referência negativa (Silva, 2002, p. 98).

Nesse caminho acerca dos estereótipos direcionados às crianças negras em pesquisas, buscamos dialogar com algumas autoras do nosso levantamento da produção científica, embora tais diálogos estejam também presentes ao longo das reflexões aqui apresentadas, entre elas destacamos a contribuição de Elândia dos Santos (2020) ao advogar que:

O não reconhecimento ou a ausência do elogio, torna o sujeito subjugado, estigmatizado, pois, quando se tem menos elogio e, por outro lado, percebe-se que há outros que são constantemente elogiados, isso chama atenção, leva a uma compreensão de que há algo diferente naquela pessoa que a coloca em destaque (Santos, 2020, p. 87).

Entre as pesquisas reunidas, a de Ellen de Lima Souza (2012) contribui ao alertar para a falta de percepção da infância das crianças negras, resultando em uma atmosfera de desprestígio e segregação dessas crianças. Segregação que as invisibiliza e constrói uma falsa imagem da criança branca, como pertencente a um padrão de infância.

A referida atmosfera de desprestígio e segregação é tão densa, que impossibilita que as professoras percebam a infância das crianças negras. Essa atmosfera ressalta tudo

aquilo que o negro/a não é, destaca todos os estereótipos e permite enxergar apenas as desigualdades, por isso a criança negra, em muitas vezes, fica sendo aquela que não é bem tratada, não tem auto-estima, não é feliz, não é branca, etc. Tal cenário encobre os negros e cria inverdades sobre os brancos, assim o padrão de infância passa a ser um só, padrão branco de infância, dessa forma cabe perguntar como ficam as infâncias de quem não são as crianças brancas? (Souza, 2012, p. 111-112).

Assim, para Souza, (2012, p. 114), as crianças negras acabam sendo aquelas que “[...] não são, como as brancas, ou aquelas que não têm autoestima, alegria, vontade de se comunicar e materiais que valorizam a cultura de seu povo. Ser o que não é [branco] e não ter o que se tem”. Deste modo, as crianças negras são, geralmente, deslocadas no e pelo contexto educativo, para a “zona do não-ser” (Fanon, 2008), tal qual a população negra em nossa sociedade.

Nesse processo social complexo, como salienta Cíntia Cardoso (2018), todas as crianças são reféns de um sistema reprodutor de discriminação racial, porém:

[...] é preciso considerar que as crianças brancas contam com vantagens e as crianças negras desvantagens. As primeiras se veem representadas, contam com a elevação da autoestima e uma supervalorização em pertencer ao grupo racial branco, já as negras tem toda uma estrutura institucional de desvantagem que vai desde a representação nas imagens, que são mínimas, até a negação de afeto por parte das professoras (Cardoso, 2018, p. 139).

Expomos aqui as influências das relações das professoras na construção da identidade das crianças, o quanto essas relações reverberam nas relações estabelecidas entre as crianças. Porém, não podemos deixar de lembrar que estas, enquanto sujeitos imersos na sociedade, constroem suas significações sociais por meio de vários segmentos sociais com os quais interagem para além do contexto educativo, como bem nos lembra Santos (2020, p. 124):

[...] levamos também em consideração o que a criança vivencia em seu grupo familiar, num emaranhado de significações, pois é no meio social que a criança vai construindo sua subjetividade, identificando as marcas e traços que aparecem ou não ao longo de sua constituição identitária, as quais, provavelmente, serão mantidas, mudadas e/ou renegociadas nesse processo externo e internos de interações.

Deste modo, a categoria aqui presente buscou refletir sobre os privilégios simbólicos e materiais da branquitude em nossa sociedade, bem como problematizar tais vantagens presentes no contexto educativo, mais precisamente na instituição e grupo observado durante o período de observação participante.

Ainda que a instituição observada tenha um trabalho consolidado com a educação das relações étnico-raciais, enunciados em suas materialidades, como na pintura dos muros, artefatos culturais e nas produções das crianças, as vantagens das pessoas brancas pertencentes à instituição, por meio das materialidades, dos afetos e tratamento diferenciados à determinadas

crianças brancas, ainda sobressaem nesse espaço, reflexo da ideologia do branco como universalidade hegemônica presente em nossa sociedade.

Tal ideologia interfere, diretamente, na construção da identidade de crianças negras em desejarem ser brancas para terem a devida atenção, usufruírem dos prestígios sociais, da visibilidade, vantagens essas, asseguradas à branquitude; a mesmo tempo que, tal ideologia influencia diretamente nos processos identitários das crianças brancas ao internalizarem uma falsa ideia de merecimento e superioridade.

Para que haja de fato a construção de uma educação antirracista, é necessário antes de mais nada, problematizar os privilégios da branquitude no contexto educacional, a fim de romper com o “pacto da branquitude” (Bento, 2002), que mantém as crianças brancas em um pedestal e estigmatiza as crianças negras. Para isso, concordamos com Santiago (2014, p. 66) quando propõe “[...] a construção de uma pedagogia da infância que se arquitecte no encontro das diferenças, desarticulando as amarras do hegemônico, do postulado como correto, do verdadeiro, do único”. Ou seja, faz-se necessário que “[...] as professoras possam perceber a infância de crianças negras a partir da herança negra que estas percebem, e não a partir da herança branca socialmente imposta aos negros/as” (Souza, 2012 p. 113).

Portanto, enquanto profissionais docentes, precisamos “[...] escapar da ordem hegemônica produtora de desejos, estéticas, prisioneiros para realizar práticas educativas que acolham e produzam diferença, como estratégia pedagógica” (Oliveira; Abramowicz, 2010, p. 224), pois, no que compete às crianças, sobretudo às negras, pudemos observar que elas não apresentam passividade diante de manifestações racistas, pelo contrário: “Contrapondo a este processo, existem inúmeras formas criadas pelos meninos pequeninhos negros e pelas meninas pequeninhas negras de resistência ou tentativas de romper com este processo” (Santiago, 2014, p. 80), visto que elas estão tentando resistir, a seus modos, à norma da branquitude, que orienta as relações raciais na unidade educativa, tentando realizar rupturas nas amarras da dita normalidade (Cardoso, 2018).

4.2 RELAÇÕES SOCIAIS: ENTRELAÇAMENTO AFETIVOS, ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO

Para buscar compreender as relações sociais entre as crianças observadas, no que tange à manifestação da branquitude imersa nas relações étnico-raciais, direcionamos o olhar para os

dados dos registros de campo, dos quais emergiram três dimensões nas relações sociais estabelecidas pelas crianças, foram elas: relações afetivas, étnico-raciais e de gênero.

Compreendemos que essas três dimensões: afetividade, étnico-raciais e de gênero se entrelaçam nas relações sociais engendradas pelas crianças. No entanto, por questões didáticas, com a finalidade de dar visibilidade para cada uma delas, reunimos os excertos e para nomear a categoria, buscamos separá-las de maneira que as três dimensões ganhassem evidência, contudo, nas análises dos registros selecionados, foi inevitável sua junção, visto que são dimensões interligadas, revelando que a realidade nas/das relações afetivas se entrecruzam com as relações étnico-raciais e de gênero, evidenciando suas tramas relacionais.

Concordamos com Rosinete Schmitt (2011) quando afirma que as relações sociais são estabelecidas entre os sujeitos para além da presença física, já que são atravessadas por significações sociais e culturais de forma relacional, ou seja:

[...] é preciso compreender que as relações sociais não se fundem na mera presença física subjetiva ou na existência de duas ou mais pessoas, embora seja necessário o encontro delas para sua concretização. Além da condição da existência humana e do aparato biológico que lhe permite interagir, é preciso considerar que as relações entre pessoas são atravessadas por determinações e significações sociais/culturais que constroem suas posições um frente ao outro (Schmitt, 2011, p. 18).

Deste modo, corroborando com a autora, defendemos que “[...] as significações daquilo que somos, falamos, sentimos e pensamos, passou primeiramente pelo outro, pelo externo; portanto, são de origem social” (Schmitt, 2011, p. 18).

Com o objetivo de compreendermos a importância das relações sociais estabelecidas pelas crianças no contexto educativo, buscamos respaldo no Parecer n. 20/2009 das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, o qual concebe o currículo da Educação Infantil como:

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (Brasil, 2009b, p.6).

Para melhor compreensão das relações sociais estabelecidas pelas crianças, buscamos em Corsaro (2002) subsídios no conceito de *reprodução interpretativa*, engendrada nas *culturas de pares*. Para o autor, as crianças, enquanto sujeitos competentes e produtoras de culturas, não se limitam a internalizar individualmente a cultura do mundo adulto no seu meio externo, ao contrário, elas contribuem com sua reprodução por meio de negociações com os adultos. Desta forma, as crianças agregam nessa reprodução uma “[...] produção criativa de séries de culturas de pares com outras crianças” (Corsaro, 2002, p. 113). Ou seja, as crianças

não reproduzem a cultura do mundo adulto como mera repetição, mas fazem uma apropriação criativa, na medida em que internalizam essa cultura, suas informações e conhecimentos, aperfeiçoando-a, ressignificando-a e produzindo suas próprias culturas e seus próprios mundos sociais nas *relações de pares*. Por este motivo, a socialização na infância pode ser compreendida mais como um processo reprodutivo (interpretativo) do que como um processo linear (Corsaro, 2002).

Uma mudança importante nestes mundos é o movimento das crianças fora do seu meio familiar. Através da interacção com os colegas no contexto pré-escolar, as crianças reproduzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar do mundo adulto (Corsaro, 2002, p. 114).

As *culturas de pares*, portanto, podem ser definidas “[...] como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (Corsaro, 2009, p. 32). Neste viés, a *cultura de pares* se constitui como processo estruturante do cotidiano das crianças, sendo produzida e partilhada por elas através da experiência social nos modos como elas sentem, pensam e relacionam-se, empreendendo os conhecimentos pertencentes à estrutura social dos adultos. Deste modo, as crianças trazem consigo vozes e marcas de outras relações sociais, sobretudo as que fazem parte de seu contexto familiar (Schimitt, 2014).

4.2.1 “Oi meu amigo, dá aqui um abraço”: dos afetos construídos e partilhados

Ao longo da observação participante, no que concerne às relações sociais estabelecidas pelas crianças, além da branquitude, os dados nos revelaram alguns vínculos e relações afetivas, supomos nós, reflexos dos laços por elas construídos e partilhados ao longo das vivências no NEIM, desde bebês, quando a maioria das crianças ingressou na instituição no grupo 2, bem como, o vínculo construído com duas professoras que acompanharam o grupo em dois anos consecutivos.

No que tange às relações afetivas, o sociólogo David Le Breton (2009, p. 137) defende que “[...] o homem está afetivamente presente no mundo. A existência é um fio contínuo de sentimentos mais ou menos vivos ou difusos, os quais podem mudar ou contradizer-se com o passar do tempo e de acordo com as circunstâncias.” Para tal, Le Breton (2009) contribui ao elucidar nossa compreensão acerca dos conceitos de sentimento e afetividade, para ele:

O sentimento é a tonalidade afetiva aplicada sobre um objeto, a qual é marcada por sua duração e homogênea em seu conteúdo senão, em sua forma. O sentimento manifesta “uma combinação de sensações corporais, de gestos e de significados culturais apreendidos por intermédio das relações sociais” (Gordon, 1981 *apud* Le Breton, 2009, p. 140).

Segundo Le Breton (2009), de acordo com o senso comum, em primeiro contato a afetividade parece ser:

[...] um refúgio da individualidade, um jardim secreto onde se cristaliza a intimidade de onde brota uma indefectível espontaneidade. Mas, mesmo quando ela é sincera e genuinamente oferecida, a afetividade permanece uma emanção característica de certo ambiente humano e de determinado universo social de valores (Le Breton, 2009, p.139-140).

Um dos episódios registrados que revelou algumas das relações afetivas entre as crianças, permeadas pela dimensão corporal, foi no momento de roda de conversa, em que se realizava, dentre outras interações, a chamada para verificar e contar as crianças presentes e ausentes. Nessa ocasião, uma das proposições das professoras era a realização da *chamada do abraço*. Vivência essa que as crianças manifestavam preferência, uma vez que era muito solicitada por elas. As chamadas eram elaboradas em etiquetas de identificação com o nome das crianças impressos em caixa alta. Nessa proposição, as etiquetas eram espalhadas pelo chão, no meio da roda, com os nomes virados para baixo. Cada criança pegava uma chamada aleatoriamente, tentava reconhecer de quem era o nome e depois dava um abraço no/na colega correspondente. Em alguns momentos, determinadas crianças apresentavam timidez para abraçar. Mas, na maioria das vezes, a brincadeira fluía de forma alegre. Nesta interação, observávamos o envolvimento de crianças negras e brancas, meninas e meninos, todas/os entregues na brincadeira que perpassava a dimensão corporal, os abraços e os afetos. Com exceção de algumas crianças, que, apresentando maior timidez, por vezes, não iam ao encontro dos/as colegas que buscavam por seu abraço, mas, deixavam-se abraçar.

Neste sentido, concordamos com Rosinete Schmitt (2014, p. 233) ao afirmar que “[...] as crianças como os adultos, são seres naturais e culturais, e considerar o corpo como categoria importante na análise das relações sociais, implica observá-lo de forma interconectada com a cultura, considerando mútuas interferências”. No caso exposto, as interferências que atravessavam essas relações afetivas elaboradas pelas crianças eram marcadas pelas relações étnico-raciais e de gênero.

A presença do afeto, atravessado pela dimensão corporal, também foi observada em outras manifestações infantis, como no momento de organizar os colchões para o descanso,

quando, por meio de uma brincadeira de faz-de-conta, as crianças expressaram o desejo de estarem próximas de seus colegas, por meio dos toques físicos, dos carinhos, cafunés e abraços:

***Victória** (parda) e **Ana** (branca) deitaram nos colchões uma ao lado da outra.*

Taila** (branca) se aproximou dizendo: **Vamos brincar de professora?

Senta no meio das duas colegas, fazendo cafuné em ambas ao mesmo tempo, conforme as professoras costumam fazer para as crianças descansarem.

Luísa:** deita no colchão e chama: **Prof. Taila, faz carinho?

***Taila** levanta e vai fazer cafuné em **Luísa**.*

***Marcos** (preto), observando a brincadeira, sentou ao lado de **Victória** (parda) e também começou a fazer carinho em sua cabeça.*

Cristiano** (preto) retornou do almoço, observou a brincadeira que ocorria na sala e solicitou à professora: **Oh prof. também posso brincar de ser professor? Também posso fazer carinho?

A brincadeira se encerra quando as crianças são convidadas a deitar.

(Notas de campo do dia: 30/09/22).

O referido excerto é mais uma cena que revela os entrelaçamentos relacionais observados no grupo de crianças, em que as relações afetivas se entrecruzam com as étnico-raciais e de gênero, apresentando a dimensão corporal como centralidade mediadora dessas relações, aspecto observado por Buss-Simão (2012) em sua pesquisa:

A partir da indicação inicial das crianças da centralidade da dimensão corporal nas relações que elas estabelecem entre si e com os adultos, elas também revelaram que essa dimensão corporal, enquanto mediadora das relações, traz elementos não somente cognitivos, mas também sensoriais e emocionais nos usos dados por elas a esse corpo (Buss-Simão, 2014, p. 104).

Para compreender como se dão as relações sociais pautadas no afeto entre as crianças, destacamos também algumas situações que reverberaram suas afinidades, expressas por meio das ações de carinho e gentilezas.

Uma das crianças, que nos chamou atenção por sua amabilidade e atitudes carinhosas, foi o menino Carlos (preto), que, vez ou outra, chegava à instituição com flores para presentear as professoras e ofertava cordialidades aos colegas (meninas e meninos) diariamente. A exemplo do excerto a seguir:

*Enquanto observo as crianças brincando no parque, **Gabizinha** (branca) se aproxima de mim, com uma flor vermelha em mãos, caída da árvore: **Oh prof. pra você!***

*Agradeço a flor e recebo um afetuoso abraço de **Gabizinha**.*

Luluca** (parda) observando o gesto da colega, colhe algumas flores pequenas da cor lilás e vem ao meu encontro: **Prof. é pra você!

*Recebo com encantamento, elogio a beleza das pequenas flores e agradeço à **Luluca** com um abraço.*

Carlos** (preto) se aproxima e sugere à **Luluca** (parda) – **Vamos colher mais dessa flor pra dar para as professoras?

Luluca:** **Vamos!

***Carlos** vai até o cesto, pega um balde de plástico, mas não percebe o fundo rachado. **Carlos** e **Luluca** vão pelo bosque selecionando apenas as flores pequenas da cor lilás para colocar no balde.*

Carlos colhe a flor do chão e questiona à **Luluca**: - Essa pode, **Luluca**?

Luluca responde: Essa sim!

E **Carlos** coloca no balde.

Carlos novamente: E essa, pode?

Luluca: Pode!

Carlos: - Essa tá boa, **Luluca**?

Luluca observa, com atenção, a pequena flor na mão de **Carlos** e responde: Essa tá! Na medida em que ambos vão enchendo o balde de flores, elas vão caindo pelo buraco e ficando pelo caminho.

Depois de colherem algumas flores e de perderem outras pelo chão. **Luluca** olha para trás e percebe as flores caindo pelo fundo do balde: Olha, tá caindo!

Carlos observa as flores que ficaram para trás: - Ih... é mesmo! Vamos trocar de pote!

Carlos e **Luluca** vão até o cesto de brinquedos e trocam o balde quebrado por um copo de alumínio, transportando cuidadosamente as flores colhidas.

Carlos segue repetindo o mesmo gesto, recolhe as flores do chão, mas não guarda sem o consentimento de **Luluca**.

Carlos junta uma flor com as pétalas amassadas: E essa **Luluca**, pode?

Luluca: Essa não!

Carlos joga de volta no chão.

E ambos seguem com o mesmo ritual, colhendo as flores pequenas da cor lilás. **Carlos** solicitando o consentimento de **Luluca** e esta, avaliando criteriosamente cada flor, a fim de presentear as professoras.

(Notas de campo do dia 21.11.22).

Figura 20 – Carlos e Luluca colhendo flores.



Fontes: a autora (2022).

Nesta cena, em que o parque parecia *um quintal maior que o mundo*, as crianças *ligadas em despropósitos*, aproveitaram aquele tempo ao ar livre em movimentos lentos e sutis, parecendo prezar mais pela *velocidade das tartarugas* e dando *respeito às coisas desimportantes*, quais sejam, colher pelo chão as pequenas flores desprezadas. Supomos que, para as crianças, muito mais importante do que encher o balde de flores fosse o compartilhar a vivência, na delicadeza de escolher, com atenção, cada flor caída pelo caminho. Na medida em que o menino enchia o balde de flores, algumas iam ficando para trás, talvez porque gostasse

mais do vazio, do que do cheio. Ainda assim, mantinha-se concentrado, compartilhando com sua colega as sutilezas daquele momento, tal qual *o menino que carregava água na peneira*⁵⁵.

A gentileza de Carlos, consultando a colega Luluca na colheita de cada flor, demonstrou sua delicadeza e empatia para com a menina. Suas ações de sensibilidade revelaram a forma amável como o menino estabelece suas relações, tanto nas dimensões étnico-raciais como nas de gênero. Nesta cena, o menino demonstrou respeito perante à Luluca, apresentando, além da relação étnico-racial, uma relação de igualdade de gênero, pois suas ações mostraram-se isentas das influências das hierarquias sociais, que, usualmente, por meio do machismo e do sexismo, alimenta na figura masculina o papel de superioridade e poder, sobretudo nas tomadas de decisões, frente à representação feminina. Os gestos de docilidade do menino Carlos em ofertar, diariamente, flores às professoras, colhidas no caminho de sua casa até a instituição, revelou também sua relação de apreço e admiração para com as mulheres, bem como contaria o falso discurso de gênero, moralista e hegemônico, de que aos meninos e homem lhes cabem comportamentos rudes, dado que, segundo tais ideologias, atitudes de sensibilidade e doçura não condizem à figura masculina. Significados sociais também apresentados nos estudos de Daniela Finco (2015, p. 50):

Os significados de gênero – habilidades, identidades e modos de ser – são socialmente configurados, impressos no corpo de meninos e meninas de acordo com as expectativas de uma determinada sociedade. Se, por um lado, é possível observar o controle da agressividade na menina, o menino sofre processo semelhante, mas em outra direção: nele são bloqueadas expressões de sentimentos como ternura, sensibilidade e carinho.

No excerto de campo supracitado, bem como em suas imagens, podemos observar uma relação afetiva e corporal de aproximação estabelecida por Carlos e Luluca durante a brincadeira, ao avaliarem, cuidadosamente, as flores que seriam selecionadas. Deste modo, corroborando com Buss-Simão (2014, p. 104), tal vivência nos revela que as crianças apontam uma maneira “[...] particular de se relacionar corporal e fisicamente com seus pares e com o mundo, tocando e se aproximando de seus pares e também dos adultos, chegando perto, bem perto, para juntos verem algo”.

Outras relações que gostaríamos de realçar envolvem Luísa (menina branca) e Laura (menina parda), pois ambas apresentaram grande aproximação, compartilhando juntas as sutilezas da infância, nos diversos tempos e espaços da instituição. Luísa mostrou-se mais desinibida e comunicativa, já Laura, por sua vez, foi enfrentando sua timidez ao longo do ano

⁵⁵ Analogia da brincadeira das crianças Carlos e Luluca com os poemas do escritor Manoel de Barros: “*O menino que carregava água na peneira*” (1999) e “*O apanhador de desperdícios*” (2008).

letivo. Nos momentos de roda de conversas, recusava-se a participar oralmente, escondendo o rosto entre os braços. Mas, ao longo das vivências, Laura foi demonstrando maior desenvoltura, dialogando com mais segurança ao final do ano. Luísa conhecia sua dificuldade e buscava encorajar a amiga a enfrentá-la.

Pudemos observar a solidariedade de Luísa para com a amiga Laura em diversos momentos, como, por exemplo, quando Laura retorna à instituição, após ter se ausentado por alguns dias, por ter adoecido.

*Na roda, professora **Luana** mostra uma revista sobre corrida com a ponte Hercílio Luz na capa.*

***Luana:** Vocês lembram que no dia do passeio nós passamos na ponte?*

***Luana** tira algumas medalhas pessoais da sacola e distribui entre as crianças.*

***Victória** (parda) pega a medalha de fita rosa.*

***Luísa:** (branca) solicita: Prof. eu quero a rosa!*

***Ana:** Eu também quero!*

Observo que a medalha com fita rosa está sendo a mais disputada entre as meninas.

***Victória** (parda) tira a medalha com fita rosa do pescoço e sem argumentar, entrega nas mãos de Luísa (branca).*

***Ana** (branca) observa a cena e reclama: Ah... eu também queria!*

*Enquanto as crianças brincam com as medalhas, **Laura** (parda), está sentada ao tapete com expressão de tristeza, e logo começa a chorar.*

*Professora **Francisca** que também está sentado no tapete diz: A **Laura** tá sentida porque esteve doente, ficou em casa alguns dias. Deve estar com saudade da mãe. Vem cá que a prof. te dá um colo!*

***Laura** (parda) foi para o colo de Francisca e recebeu um abraço afetuoso e um beijo.*

***Luísa** (branca) percebendo sua colega triste a oferece a medalha (concorrida) com fita rosa, colocando-a em seu pescoço, como forma de consolá-la.*

***Luísa** (branca) pega outra medalha com tira azul e vem me mostrar: Olha Lu eu troquei com a **Laura**!*

(Nota de campo do dia 14.10.22).

O excerto é instigante, pois nos conduziu à algumas reflexões. Como nesta pesquisa nosso objetivo consiste em problematizar os privilégios da branquitude no contexto da educação infantil, conforme analisado na categoria anterior, observamos que Luísa, a menina branca protagonista da cena exposta, é a criança que mais ocupava lugar de destaque no grupo, tanto na relação com seus pares como com as professoras. É interessante observar que, nesta situação, diante do primeiro pedido de Luísa (branca) pela medalha concorrida com a fita rosa, Victória (menina parda), parecendo contrariada, a entrega, imediatamente, sem argumentar, mesmo tendo conquistado primeiro o direito por ter recebido o objeto das mãos da professora.

A renúncia ao objeto desejado demonstra certo conformismo de Victória, pois seu meio social a ensina, diariamente, que pessoas brancas possuem seus lugares de vantagens e prioridades, em detrimento de suas próprias vontades, enquanto criança negra. Assim, Luísa recebe a medalha com entusiasmo, sem que precisasse negociar sua aquisição com Victória. Porém, observamos que Luísa abre mão da medalha (embora outras crianças a desejem) e a

oferece à colega Laura (parda) como forma de alegrá-la, sem que essa atitude lhe causa arrependimentos. Na ocasião, Luísa vem me relatar entusiasmada que trocou de medalha com a Laura para consola-la. Podemos refletir com esse episódio, que, neste momento, Luísa (branca), por ora, abre mão de sua posição de privilégio, em que acessou facilmente a medalha com a fita rosa desejada também por outras meninas, para entregar à Laura (menina parda). Porém, embora se trate de um gesto solidário, de todo modo, Luísa ainda se manteve em posição de vantagem, uma vez que teve a oportunidade de escolher a quem repassar o objeto tão querido, diante do desejo de outras crianças.

Em nosso levantamento da produção científica, constatamos, por meio da pesquisa de Sara Pereira (2019, p. 110), ações de solidariedade semelhantes às relações afetivas entre as crianças observadas, sobretudo entre Luísa (branca) e Laura (parda), quando a autora afirma identificar entre as crianças “[...] várias atitudes de solidariedade, a exemplo de Bruna que sentada ao lado de Luanda mostrava-se protetora com a amiga, que já não estava mais chorosa e nem solicitava a avó constantemente como quando a conhecemos”.

Um outro momento de interação entre as crianças que foi muito significativo se deu no dia 8 de novembro, quando Artur (menino preto), filho de pais haitianos, estava se despedindo do grupo para retornar com a família ao Haiti (país de origem dos pais). Neste dia, a professora Liz sugeriu às crianças produzirem desenhos e cartões para que Artur pudesse levar de recordação do grupo. As crianças se empenharam em desenhar: bolas de futebol, carrinho, super-heróis, flores, árvores, unicórnios, recortes de corações e diversos objetos que remetessem ao colega, como forma de homenageá-lo.

Professora Liz anuncia às crianças: - Pessoal, hoje é o último dia do Artur (preto) na creche, ele está indo embora.

Gabriel (pardo) contesta: Ah não!

Professora: Vamos fazer um desenho bem lindo pra ele?

Cristiano (preto): Vamos! Prof. como é que escreve Artur?

A professora escreve o nome do colega em uma folha com letras grandes e deixa sobre a mesa.

Cristiano inicia seu desenho dizendo: Não pode ver, Artur, é surpresa!

Rafael (preto) completa: Ele tá fazendo uma surpresa!

Artur solicita: Faz uma caixa de presente!

Cristiano: Mas não pode ver, só pode ver depois!

Cristiano: vai até à professora Francisca, mostra seu folha e pergunta: Prof. aqui tá escrito o quê?

Francisca lê: Artur!

Daniela (branca) desenha um unicórnio, levanta e entrega para Artur: Oh Artur, pra você!

Artur recebe o desenho e diz: É um unicórnio, é de menino!

Leandro (branco) sentado ao meu lado me explica: Hoje é o último, dos últimos, dos últimos dias do Artur. Ele vai pro Haiti e os haitianos falam um pouco do inglês e um pouco igual a nós. Dá pra escutar um pouco!

Cristiano continua seu desenho e de tempo em tempo, olha para **Artur** para se certificar de que ele não está vendo: *É surpresa, não olha agora!*

Cristiano levanta de seu lugar, oferece um brinquedo de plástico para **Artur**, como estratégia para ele se distrair enquanto o desenho é realizado - *Vai brincando aqui, tenta adivinhar o que é!*

Artur pega o brinquedo e sorri.

Cristiano faz uma barreira com o braço ao lado do desenho: *Não pode olhar!*

Luluca (parda) me mostra o desenho que está fazendo para o colega: *Olha prof, eu fiz o Artur! De um lado da folha tem um castelo e do outro um parque com o meu nome e o nome do Artur.*

Cristiano: *Artur, eu vou te dar um sorvete e figurinhas da copa do Neymar! (Jogador de futebol).*

Luluca termina seu desenho, mostra para **Artur**: *Olha, fiz pra você dois desenhos. Toma!*

Artur recebe os desenhos sorridente.

Rafael (preto) me conta: *O Artur vai embora, visitar os parentes dele!*

Rafael volta para seu lugar e faz uma barreira com uma folha para que **Artur** não veja seu desenho.

Taila (branca), **Ana** (braca), **Luísa** (branca) e **Laura** (parda) estão em outra mesa recortando corações para colar no cartão do colega Artur.

(Notas de campo do dia 08/11/22).

Nesse registro, as crianças demonstram o carinho pelo colega de diversas formas: seja lamentando com a notícia de sua partida, seja utilizando de estratégias para que as surpresas se concretizem. A vivência despertou nas crianças certa empatia e interesses em aprender a escrever o nome do colega, bem como compreender e explicar sobre o país de origem de seus pais.

Esta cena, dentre outras descritas, também revelou os entrelaçamentos nas relações afetivas, de gênero e étnico-raciais entre as crianças, visto que enquanto as crianças construíam a surpresa para presentear o amigo que estava de partida, organizaram-se, assumindo diversas tarefas como: desenhos, recortes, escritas e barreiras de proteção para a manutenção da surpresa. Observamos que a vivência, entre meninas e meninos, crianças negras e brancas foi permeada pelas dimensões de afeto pelo Artur (menino preto), que, a partir daquele dia, não faria mais parte do convívio das crianças.

Segundo Campos e Ramos (2022), as relações afetivas entre as crianças, no contexto educativo, sofrem influências das dimensões relacionais, sobretudo no compartilhamento das vivências e de objetos, ou seja:

[...] a compreensão das relações de amizade, das crianças do contexto em questão, envolve não apenas a dimensão relacional e interativa do brincar e fazer coisas entre pares, mas a apreensão de uma compreensão de amizade relacionada ao compartilhamento de ações conjuntas e de objetos/brinquedos (Campos; Ramos, 2022 p. 233).

A relação de gênero também fica evidente quando Artur recebe de Luluca um desenho de unicórnio colorido na cor azul, remetendo ao masculino, como a cor é socialmente compreendida. Ao passo que Artur recebe, exclama: “*É um unicórnio, é de menino!*”. O personagem, muito apreciado pelo universo infantil das meninas, é geralmente representado na mídia com as cores do arco-íris, destacado em cor de rosa, socialmente atribuída ao feminino. Cor essa que geralmente é reproduzida pelas meninas quando desenhavam o referido personagem. Porém, Luluca o adaptou em seu desenho, atribuindo-lhe a cor azul, como estratégia para presentear Artur, visando sua aceitação.

Segundo as/os autoras/es Edna Silva, Eli Rosa, Luiz Portella, Marcos Tavares e Megg Oliveira (2021), os diversos signos, presentes nos artefatos culturais, tais como vestimentas, brinquedos, decoração dos espaços, sobretudo suas cores, são alguns dos signos que reforçam e naturalizam entre as crianças, cada vez mais cedo em seus meios sociais, ideias binárias de gênero masculino e feminino, os papéis de gênero, as divisões sociais e segregações de raça.

O contato com signos, diversos, que reforçam o binarismo de gênero masculino e feminino, acontece cada vez mais cedo, e chegam até as crianças através de ferramentas as mais diversificadas, naturalizando os papéis de gênero, as divisões sociais e de raça, que já foram apresentados a elas através das roupas, brinquedos, brincadeiras, decorações de cômodos, nomes, cortes de cabelos, adjetivos, pronomes de tratamentos, etc. (Silva *et al.*, 2021, p. 65).

Além da vivência entre as crianças de diferentes pertencimentos étnico-raciais, as relações raciais se evidenciam, também, quando Leandro, menino branco, me relatou sobre o Haiti: “*ele vai pro Haiti e os haitianos falam um pouco do inglês e um pouco igual a nós. Dá pra escutar um pouco!*”. Suponho que ele queira dizer que dá pra “compreender um pouco”. Neste relato, o menino mostra-se interessado em me explicar sobre o Haiti (país de população majoritariamente negra), demonstrando, sobretudo, seu interesse sobre o país, bem como acerca da forma de comunicação de sua população.

No excerto, as crianças apresentaram suas relações de afeto, na expressão de suas emoções, manifestadas de diversos modos, ao homenagear Artur que estava se despedindo, durante a vivência em grupo. Para Le Breton (2009, p.158):

[...] a afetividade dos membros da mesma sociedade se inscreve num sistema aberto de significados, de valores, de ritualismos, num vocabulário etc. Cada emoção sentida emana do interior desta trama, oferecendo possibilidades de interpretação aos autores a respeito daquilo que eles sentem e percebem na atitude dos outros.

Deste modo, compreendemos o contexto educativo como um dos lugares privilegiados que possibilitam às crianças socializarem seus afetos. Sendo assim, Le Breton (2009) destaca

que a socialização afetiva não ensina somente as maneiras como as crianças devem reagir em determinadas situações, mas também sugere o que elas devem sentir, bem como o que e como se pode verbalizar a respeito desse sentimento em determinadas ocasiões.

Como exposto, os gestos de gentileza refletidos nas relações afetivas entre as crianças do grupo foram observados em diversos momentos da pesquisa de campo. Dentre eles, podemos destacar também, as ações de Cristiano (menino preto). Cristiano é um menino comunicativo, extrovertido, bem humorado e muito querido por seus pares, por seu carisma, sobretudo por sua desenvoltura com o futebol, sendo muito requisitado por eles nessa brincadeira. O relato a seguir comprova as ações de gentileza de Cristiano para com alguns de seus pares.

No refeitório, durante o jantar sentam-se à mesa: Cristiano (preto), Marcelo (pardo), Gabriel (pardo), Dadinho (pardo) e Gustavo (pardo).

Cristiano avista em outra mesa um menino negro, menor de outro grupo, levanta da cadeira e vai ao seu encontro dizendo: - Oi meu amigo, dá aqui um abraço!

O menino se levanta sorridente e recebe o abraço de Cristiano.

Cristiano volta para mesa dizendo aos seus colegas: - Ele é meu amigo!

Marcelo (pardo) termina de se alimentar e diz: Essa comida tá muito boa, vou lá repetir!

Cristiano: vai lá que eu cuido do teu lugar, tá?

Marcelo: Tá!

Dadinho: Lu, sabia que o Cristiano é o bonitão da creche?

Questiono: É mesmo?

Gustavo complementa: É sim! Eu também acho!

(Nota de campo do dia 23.11.22).

Conforme exposto, a popularidade de Cristiano foi justificada por suas ações de gentileza, bem como sua vaidade, pois durante o período da pesquisa, ele surgiu na instituição com variados cortes e colorações de cabelo, aspectos que contribuíram para ele ser considerado o “*bonitão da creche*”. Um dos fatores que comprovou a aceitação e apreço dos pares por Cristiano, foi o fato de Gabriel (menino pardo), ao escolher seu nome fictício, optar pelo nome de Cristiano. Mas, diante da minha ressalva de que não poderia ser um nome já existente no grupo, o menino optou pelo segundo nome do amigo⁵⁶.

Para Buss-Simão (2014), nas situações de saudações, as ações das crianças com seus deslocamentos, como a ação de Cristiano, no refeitório, em direção a seu amigo, não desempenham apenas ações motoras, mas expressam emoções e significados, tanto para as próprias crianças como para os outros, apontando a centralidade do envolvimento emocional e sensorial como uma particularidade nos usos sociais do corpo. Além disso, “[...] nessa gestualidade, nesse uso social do corpo, está presente o envolvimento sensorial e emocional,

⁵⁶ Relato apresentado no capítulo II, em: *As primeiras aproximações com o campo*.

traduzido na necessidade de abraçar, de pegar nas mãos, de beijar, ou seja, de tocar o corpo do outro” (Buss-Simão, 2014, p. 106).

Acerca da relação afetiva entre os meninos, concordamos com Rafaely Campos e Tacyana Ramos (2002) quando afirmam que as crianças constroem suas identidades sociais, “[...] cultivando e mantendo amizades revelando o quanto elas expressam a preocupação em ser e ter amigos evidenciando o reconhecimento social das crianças em seus contextos de vida” (Campos; Ramos, 2002, p. 236).

Já no que concerne às relações de gênero, podemos refletir como positiva a relação afetiva expressa por Cristiano com seus pares, ao externalizar suas emoções e afetos por eles mediante o toque físico e o abraço. Ações essas, compreendidas, socialmente, como inadequada entre meninos e homens. Por meio dos afetos construídos e partilhados, pudemos constatar vivências significativas nas relações étnico-raciais estabelecidas pelas crianças. Deste modo, as próximas reflexões pretendem enfatizar essas relações.

Optamos por iniciar nossas reflexões acerca das relações étnico-raciais relatando a potente presença e participação do menino Cristiano no grupo, durante as observações. Cristiano (menino preto) contribuiu sobremaneira com a pesquisa, com suas formas de se relacionar com seus pares e professoras. O excerto a seguir⁵⁷ é mais um exemplo da maneira como o menino estabeleceu suas relações com seu meio social. O registro foi realizado, na ocasião, em um contexto mundial de jogos da copa do mundo. Neste caso, o assunto relacionado ao futebol, bem como aos nomes dos jogadores de diversos países, estava fazendo parte das narrativas das crianças naquele momento, sobretudo de Cristiano, que apresentou adoração por tal esporte.

Cristiano (preto) me observa no parque aproximando-me com o celular em mãos e diz: - Prof. fica gravando eu jogar! Eu vou imitar o Mbappé, como ele joga e como comemora quando faz um gol!

Pergunto: Quem é Mbappé?

Cristiano: É um jogador que joga na França. Ele é muito bom, eu gosto dele!

Questiono: Como ele é?

Cristiano: O Mbappé? Ele é negro... e faz bem assim... deixa eu te mostrar...

Cristiano: Fica filmando, ele faz assim oh...

Eu: Então mostra que eu vou filmar!

Cristiano: É assim que ele faz, viu? Gravou?

Respondo: Sim, gravei!

(Nota de campo do dia 24.11.22).

A manifestação de admiração expressa na fala de Cristiano, menino preto, referindo-se ao jogador Mbappé, quando diz: “*ele é muito bom, eu gosto dele!*”, sobretudo quando o

⁵⁷ O excerto foi extraído de forma parcial do capítulo II, Intitulado: *Dos procedimentos eleitos*. O relato foi propositalmente repetido para analisar a cena por outro prisma.

descreve: “*ele é negro e faz bem assim...*”, revela a importância de as crianças negras se verem representadas socialmente em personalidades que ocupam papéis de prestígio como os jogadores de futebol, que, geralmente, alcançam o reconhecimento social por meio da fama. A representatividade racial é aspecto de extrema importância para o empoderamento das crianças negras, pois ela atua diretamente em sua autoestima, contribuindo positivamente na construção de sua identidade, proporcionando-lhes o sentimento de pertencimento racial.

Neste referido excerto, Cristiano, menino preto, amante do futebol, se viu representado socialmente na imagem do jogador Mbappé, esta projeção lhe permitiu um leque de possibilidades acerca de sua trajetória de vida. Ademais, Cristiano traduziu em suas ações e relações as possibilidades de infâncias negras felizes com seus corpos. Além do mais, a forma alegre, perspicaz e autoconfiante como Cristiano, menino preto, vive sua infância foi observada em vários momentos durante nossas observações, a exemplo, no episódio quando rapidamente ele descobriu a senha do meu celular, na maneira como distribuiu gentilezas aos seus pares, como refirmou suas virtudes com segurança, como no dia em que jogávamos jogo da memória, e ele ganhou facilmente de mim, argumentando: “*É que eu sou muito espertinho no jogo, sabia prof.?*”, e como fez solicitações complexas do tipo: “*prof. faz uma prova de português normal, pra eu resolver?*”. O mesmo que, quando no momento de roda, na tentativa da professora em silenciá-lo, não se deixou calar, e que reivindicou pelo direito ao cuidado e ao afeto, quando não foi penteado.

Portanto, o protagonismo desempenhado por Cristiano, menino preto, heteroclassificado por sua família como branco⁵⁸, revelou-se como um ato de resistência contra hegemônica de uma lógica social ideológica que tenta invisibiliza-lo e silenciá-lo enquanto sujeito negro, atribuindo-lhe o lugar de subalternidade, ao passo que privilegia o sujeito branco, assegurando-lhe vantagens materiais e simbólicas.

Desta maneira, as ações de Cristiano revelaram, na relação entre seus pares e os adultos, o que foi denominado por Mighan Nunes (2017) como a *ação social das crianças negras*, realizadas por elas, para negociar suas existências em um mundo adulto, como potente mecanismo para o enfrentamento da lógica adultocêntrica e racista. Tal ação estabelecida pelas crianças, foi cunhado pela autora como “*mandingas*⁵⁹ *da infância*”, que, tal qual um jogo de capoeira, faz com que as elas movimentem-se:

⁵⁸ Conforme tabela de heteroclassificação realizada pelas famílias, presente no capítulo II, intitulado: *As crianças, suas famílias e as professoras do G5/6*.

⁵⁹ O termo *mandinga*, segundo a autora foi “[...] identificado como um dos elementos da capoeira, possui uma relação com o contexto e com o grupo social estudado, além de traduzir os aspectos observados no campo, a partir da forma como as crianças lidavam com as pessoas e os objetos à sua volta.” (Nunes, 2017, p. 9)

[...] através de gingas de corpo e gingas de palavra, organizadas individual e coletivamente para burlar os espaços-tempos definidos pela escola e as ordens institucionais adultas ocidentais. Entre mandingas e gingas, as crianças “brincam” não apenas com brinquedos, pessoas e coisas, mas também com a própria vida, recuando e atacando, tal qual num jogo de capoeira e, ao mesmo tempo, se acomodam, resistem e transformam. Nestes movimentos, recuperam suas existências no instante-agora em que estão crianças (Nunes, 2017, p. 10).

As *mandingas da infância*, por meio da resistência e do protagonismo negro das crianças, foram também observadas em algumas das pesquisas de nosso levantamento da produção científica, em que constatamos, nas falas e nas relações, crianças negras empoderadas e felizes em se reconhecerem como negras. Como aponta a pesquisa de Sandra Pires (2020, p. 120), em que uma criança orgulhosamente afirma: “*Eu sou um menino preto e bonito!*”. A autora constatou que as crianças ao falarem sobre si mesmas mediante suas expressões verbais e não verbais “[...] valorizavam as suas características fenotípicas [...] e, também, demonstraram apreço por algumas manifestações da cultura afro-brasileira, identificando-as como suas” (Pires, 2020, p. 140).

Outra pesquisa interessante que revelou a potência da criança empoderada e feliz com seu corpo negro foi o caso da investigação de Sara Pereira (2019), que observou nas expressões de uma menina preta sua autoestima elevada ao se reconhecer como preta, dado que, quando a criança era comparada com a cor marrom ela, imediatamente, corrigia: “*não sou marrom, sou preta!*”. Relato esse observado pela pesquisadora em uma proposição em que a criança:

[...] sorria muito, contemplando-se no espelho e dizendo: “Eu so peta, tenho cacho, so linda, ó!”. A menina estava sempre sorridente. Tivemos que pedir que se sentasse, pois não queria sair da frente do espelho e permitir que os colegas pudessem se olhar. De imediato, constatamos que a criança apresentava uma percepção positiva de si, com uma autoestima elevada, mostrava uma identidade bem construída e se reconhecia como negra (Pereira, 2019, p. 115-116).

A autora afirma, em sua pesquisa, cuja metodologia buscou respaldo na pesquisa-ação, que por meio da contação de histórias referente a diferenças étnico-raciais, utilizando como ferramenta livros de literatura infantil com personagens negros, as crianças brancas aprenderam a respeitar seus pares e, já as crianças negras, foram construindo uma identidade de pertencimento racial com a vivência. Pereira (2019) relata que as crianças brancas aprenderam a respeitar o outro na convivência com a diversidade étnico-racial presente nos personagens dos livros de literatura. As crianças negras descobriram seu valor, pois, ao reconhecerem-se nas histórias, elevaram sua autoestima e construíram um sentido de pertencimento (Pereira, 2019).

Logo, por meio dos relatos e das reflexões aqui tecidas, é possível constatar que as crianças, como atores sociais, são agentes de processos nos quais a educação das relações étnico-raciais é positivada.

Concordamos com Lucimar Dias, Cintia Cardoso e Andrea Barbosa⁶⁰ (2019) ao afirmarem que, entre avanços e possibilidades:

[...] as crianças negras como sujeitos da história vêm rompendo com esse enquadramento racista, produzindo um discurso infantil de resistência e de orgulho do seu pertencimento, ou seja, em meio ao discurso hegemônico do racismo brasileiro, há fissuras que geram contradições nesta hegemonia e nesse sentido é para nós Resistência (Dias; Cardoso; Barbosa, 2019, s/p.)

No que concerne às investigações acerca da infância negra como potência, a pesquisa de Andrea Barbosa de Andrade (2020)⁶¹ refere-se às crianças negras que atuam no universo virtual como *youtubers*. Por meio dessa ferramenta de comunicação, objetivou-se a escuta de suas narrativas sobre racismo a partir da lógica infantil, apresentando-se como protagonistas na luta pela igualdade racial.

É importante demarcar o lugar da infância que age e reage, que fala, porque as crianças são comumente compreendidas como incapazes, mas elas podem e são poderosas no sentido que reagem, empreendem lutas contra o racismo a partir do seu lugar de criança e, portanto, com estratégias próprias desta etapa (Andrade, 2020, p. 111).

Para tal, a autora retratou as vozes e trajetórias de seis crianças com idade entre 5 e 13 anos, que transmitem ao seu público narrativas constituintes de ações de educação antirracista, além de mensagens de autoestima e valorização da beleza negra, bem como da cultura afro-brasileira de maneira geral. Deste modo, suas narrativas:

[...] educam e (re) educam ao ensinar outras crianças a questionar e indagar o mundo ao seu redor, buscando compreender o racismo, o preconceito e a discriminação racial das quais são vítimas e elaboram suas respostas, suas estratégias de resistência de modo singular a etapa geracional na qual estão: a infância (Andrade, 2020, p. 124).

A autora afirma que a pesquisa a possibilitou “[...] conhecer as crianças participantes, ouvi-las, admirar suas habilidades de comunicação e principalmente a potência em suas palavras, posicionamentos e posturas” (Andrade, 2020, p. 123).

⁶⁰ Em sua dissertação e em seu currículo lattes, o nome da autora está como Andrea Barbosa de Andrade. Deveríamos cita-la por Andrade, como é comumente utilizado nas pesquisas. Porém, o referido artigo a refere como Barbosa, mesma referência usada por sua orientadora Lucimar R. Dias na banca de qualificação ao citar sua pesquisa dentre as sugestões de leitura. Gostaríamos de sugestão e/ou sanar essa dúvida na banca na defesa.

⁶¹ Dissertação de mestrado intitulada: “Sou criança, sou negra, também sou resistência”: narrativas que re(educam) produzidas por meninas negras no *youtube*.

Deste modo, algumas narrativas são de crianças negras que se colocam em posição de igualdade com as crianças brancas, por meio do tipo de conteúdo que produzem, exploram seu cotidiano, apresentando-o a outras crianças de modo positivo, tornando-se referências para crianças negras e brancas, rompendo, assim, com as representações comumente estereotipadas quanto a figura do negro (Andrade, 2020).

Podemos analisar esse fenômeno de empoderamento e resistências negras infantis, como nas ações do menino Cristiano, resultantes e decorrentes de uma influência do Movimento Negro, que, juntamente com a atuação de outros movimentos sociais, participou da luta para que a infância passasse a ser compreendida como categoria social e a criança como um sujeito de direito. Tal influência culminou na Lei nº 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (Dias, Cardoso e Barbosa, 2018), visto que as autoras identificaram que as narrativas de Soffia, uma das meninas participantes da pesquisa, é “[...] totalmente sintonizada com os argumentos do Movimento Negro, brasileiro (Dias; Cardoso; Barbosa, 2019, s/p.).

Desta maneira, coadunamos com Gomes (2017) quando ressalta a contribuição do Movimento Negro na constituição da subjetividade da população negra e suas formas de luta e resistência, destacando sua atuação como educador, na produção do conhecimento. Ou seja, “[...] a reação e a resistência do corpo negro no contexto do racismo produzem saberes” (Gomes, 2017, p. 79), como os saberes estético-corpóreos, que concedem emancipação ao corpo negro.

Portanto, as relações de Cristiano, bem como de algumas crianças observadas, nos mostraram o quanto as crianças “[...] estão construindo seus ativismos a partir de diferentes lugares sociais e todos tem sua importância. Ambos constituem novos discursos do lugar social da criança negra” (Dias; Cardoso; Barbosa, 2019, s/p.).

Embora tenhamos destacado, na categoria analisada anteriormente, certa preferência pelo padrão de branqueamento (pele branca e cabelos lisos) manifestado pelas crianças nas suas relações, observamos também crianças que expressaram outras preferências. Como foi o caso da manifestação de Taila (menina branca) em seu desenho, no relato a seguir.

*Estamos no refeitório, as crianças estão utilizando as mesas para brincar e desenhar. Em uma das mesas estão **Taila** (branca) e **Cristiano** (preto), ambos desenhando. Sento-me à mesa e **Taila** logo me diz: Eu desenhei eu e a minha mãe. A gente tá de costas!*

***Cristiano** completa: A **Taila** e a mãe dela são muito iguais.*

***Taila**: É... A gente tem o cabelo liso, mas eu gosto de desenhar cacheados porque eu acho mais bonito!*

Pergunto: É mesmo? Cabelos cacheados igual aos de quem, você acha bonito?

***Taila**: responde: Da **Ana** (branca), da **Victória** (parda), da **Laura** (parda), e da **Marina** (preta), é bem lindo!*

(Nota de campo do dia 21/11/22).

Figura 21 – Desenho de Taila.

Fonte: a autora (2022).

As relações que Taila (branca) estabeleceu com seus pares chamou atenção pelo fato de a menina transitar em diversas brincadeiras, com variados grupos de crianças; ora entre as meninas, ora entre os meninos, não restringindo, suas relações a sexo e pertencimentos étnico-raciais.

Na brincadeira de desenhar, compartilhada com Cristiano (preto), Taila desenha-se com sua mãe e justifica que ambas têm cabelos lisos. Mas, ela adaptou no desenho conforme seu gosto pessoal: “*mas eu gosto de desenhar cacheados porque eu acho mais bonito!*”. Quando questionada iguais aos cabelos de quem ela acha bonito, Taila compara aos cabelos de Ana (branca): Ana, e de suas colegas negras Victória, Laura e Marina. O gosto pessoal de Taila contraria o padrão esteticamente imposto pela sociedade em que os cabelos lisos das pessoas brancas são compreendidos como superiores, fato que influencia diretamente na autoestima de muitas crianças, adolescentes e jovens negras, recorrendo, geralmente, a procedimentos estéticos agressivos para se aproximarem deste padrão, na busca por aceitação social.

Observamos que a relação de Cristiano (preto) e Taila (branca) é muito próxima. Ao contrário de algumas meninas que não costumam relacionar-se com Cristiano, supomos que, por estarem construindo suas relações pautadas na lógica binária de gênero, apresentando certa seletividade, Taila, vez ou outra, esteve próxima a Cristiano, conversando, desenhando e jogando futebol. Ambos apresentam afinidade, inclusive, por morarem próximas e suas famílias se conhecerem, a ponto de Cristiano me informar aspectos de âmbito pessoal de Taila, como nome de sua mãe (suas semelhanças físicas) e nome de seu pai. As relações estabelecidas entre ambos novamente revelam os entrelaçamentos relacionais observados neste grupo: relações de gênero e étnico-raciais, permeadas pelo afeto.

Assim como observamos, de um modo geral, algumas crianças brancas e negras brincando de forma, aparentemente, harmoniosa. Conforme relatou Leandro durante uma

brincadeira de futebol no boque: *Eu, o Cristiano, (preto) e o Marcos (preto) somos muito amigos!* (Notas de campo do dia 08.12.22).

Cabe contextualizar, novamente, que referente ao que tange às relações étnico-raciais, propriamente ditas, foco desta pesquisa, observamos na documentação pedagógica da instituição educativa, segundo seu projeto político pedagógico e por meio da atuação de algumas profissionais docentes, de forma mais pontual, que já é de praxe no NEIM observado a presença da temática étnico-racial entre as algumas profissionais docentes e crianças. Resultado este construído por longos anos de estudos e debates realizados nas diversas gestões que atuaram na instituição. Embora determinadas professoras abordem, com maior ou menor intensidade, a temática étnico-racial durante o ano letivo, tal discussão se faz presente nos muros da instituição e na organização dos espaços com materialidades utilizadas de forma decorativa, bem como na presença de livros de literatura infantil disponibilizados às crianças, presentes, sobretudo, na biblioteca. Livros estes que contemplavam a diversidade étnico-racial, de modo geral. Além, das bonecas abayomis que, lindamente, enfeitavam os corredores da instituição, revelando iniciativas e organizações dos espaços que proporcionavam uma familiaridade para as crianças acerca do acesso aos artefatos e às discussões sobre a cultura africana e afro-brasileira.

Assim como no grupo 6/5 observado, algumas professoras buscaram contemplar, de forma mais pontual, a cultura africana e afro-brasileira em seus planejamentos e ações educativo-pedagógicas. Tal constatação pode ser evidenciada nas materialidades e produções construídas pelas crianças⁶², elaboradas, mais precisamente, ao longo do primeiro semestre (período anterior à entrada em campo). Pode-se observar que, via de regra, a discussão sobre a temática racial não esteve ausente no grupo, dado que a presença da temática em algumas das narrativas das crianças, dos artefatos relacionados à cultura afro-brasileira, bem como a construção das produções das crianças comprovam tal constatação. Desde modo, observamos que tal discussão e a familiaridade das crianças com a temática reverberou de maneira positiva nas relações estabelecidas entre as crianças, de modo geral.

Dentre as materialidades, há na sala do grupo 6/5 um número considerável de bonecas pretas para as crianças, ainda que a quantidade de bonecas brancas se sobreponha, e estejam, via de regra, na preferência das crianças. Certo dia, Luísa (menina branca) escolheu uma boneca preta para brincar e passou o dia inteiro afagando “seu bebê”. Para os diversos lugares por onde

⁶² As materialidades e produções do grupo observado foram apresentadas no capítulo II, intitulado: *As crianças, suas famílias e as professoras do G5/6*.

se deslocava, durante toda a manhã, a boneca esteve presente, seja no parque, durante as brincadeiras, no lanche e na hora de descansar, sua bebê a acompanhou, como podemos observar no excerto a seguir:

*Professora Francisca sugere que organizem a sala para as crianças irem brincar no parque. **Luísa** (branca), **Laura** (parda) e **Ana** (branca) vão organizar a casinha.*

***Luísa** (branca) que estava brincando com uma boneca preta, mantém ela sempre em seu colo. Ao terminarem de organizar a casinha, as meninas vão sentar no tapete com os demais colegas.*

***Luísa** senta na roda, coloca a boneca em seu colo e diz: - Óbvio que eu não vou esquecer da minha filha, né?*

*Antes de sairmos para o parque, **Luísa** solicita: - Tira uma foto com o meu neném?*

Acolho seu pedido e mostro a foto a ela, questionando: Você gostou?

***Luísa**: Gostei!*

***Luísa** leva a boneca para o parque, sobe no escorregador e brinca de soltá-la lá de cima. Depois desce no escorregador, a recolhe do chão e volta a subir pela escada, senta a boneca no escorregador, me observa do lado de baixo e solicita: - Lú da pesquisa, segura o meu neném?*

*Seguro a boneca e **Luísa** desce em seguida, a pega do meu colo e vai ao balaço de pneu brincar com o **Leandro** (branco).*

***Luísa para Leandro**: Finge que você é tio dela, tá bom?*

***Leandro**: Tá bom!*

***Leandro** coloca a boneca em seu colo, faz carinho, afaga sua cabeça e continua se balançando.*

*Após a brincadeira, **Luísa** solicita: - Agora me dá meu neném, vou levar pra brincar na gangorra. Dá tchau pro tio **Leandro**!*

***Luísa** interage com a boneca: Vamos lá minha linda, minha fofinha! Segura bem, hein!*

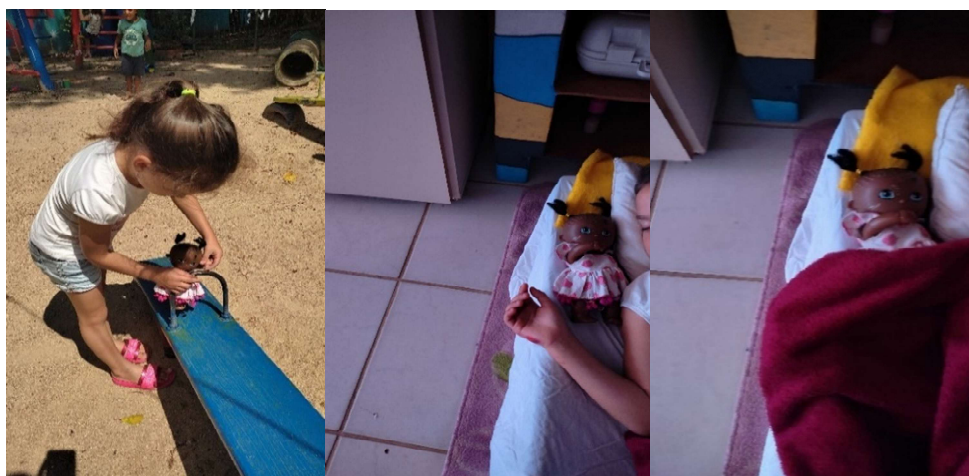
*Entramos em sala, **Luísa** coloca seu neném para dormir no sofá da casinha enquanto sai para o almoço.*

*Após o almoço, no momento do descanso, **Luísa** busca a boneca preta para dormir com ela. A coloca no colchão, ao seu lado e faz cafuné.*

Cobre-se com a coberta. Vira-se para o lado para descansar. Ao perceber sua neném descoberta, vira-se lentamente para cobri-la e adormece em seguida.

(Nota de campo do dia 08/12/22)

Figura 22 – Brincadeiras de Luísa com a boneca preta.



Fonte: a autora (2022).

A boneca é compreendida como um artefato cultural que faz parte do processo de produção do simbólico e do afeto entre as crianças. Segundo Andrea Cordeiro (2021)⁶³, ao brincar com uma boneca ou com um boneco “[...] a criança exerce o direito fundamental de experimentar o mundo através da linguagem do afeto”.

Os relatos anteriores resultados dos dados de campos, bem como algumas pesquisas nos indicaram que, geralmente, as crianças brancas e negras dão preferência às bonecas brancas, cujos fenótipos são, socialmente, mais valorizados. Porém, observamos que Luísa, menina branca, realiza fissuras⁶⁴ na estrutura, rompendo com o *pacto da branquitude* quando escolhe e destina sua atenção à boneca preta, pelo modo como dedicou seu tempo, seu carinho e atenção à “sua filha”, representada por essa boneca. Sua relação afetiva revela, de modo geral, um vínculo de Luísa construído com a boneca, assim como podemos inferir uma sensibilidade e disposição de afeto às pessoas negras, representadas pela boneca.

Contudo, observamos que a boneca negra possui olhos verdes, característica das pessoas brancas. O brinquedo nos remete, portanto, à reflexão sobre o avanço de se ter bonecas negras na instituição educativa, porém, revela os limites da presença de bonecas negras que continuam reafirmando alguns aspectos das pessoas brancas no espaço educativo. Vale frisar que a presença de bonecas negras, bem como a oferta de materialidades que remetam à cultura africana representa a potencialidades em se ter disponível os artefatos, mas não é suficiente para se consolidar uma educação antirracista, se toda a equipe pedagógica não estiver envolvida com a educação das relações étnico-raciais.

A Andrea Cordeiro (2021) (de acordo com o vídeo mencionado), atuou no projeto intitulado “Bonequeiras sem fronteiras”, que, juntamente com um grupo de artesãs de várias localidades nacionais, presenteavam crianças de diversas comunidades do Brasil, com bonecas e bonecos de pano. Neste contexto, a professora constatou uma situação também contraditória aos dados apresentados nas pesquisas, que, por vezes, apresentam a preferência de crianças negras e brancas por bonecas brancas. Essa contradição se deu porque, considerando que as/os bonecas/os eram pensadas/os e produzidas/os, respeitando os diversos pertencimentos étnico-raciais e, sobretudo, seguindo princípios estéticos, sem traços estereotipados, essa produção reverberava nas escolhas, de modo que, “[...] nem sempre as crianças negras escolhiam bonecas negras. Mas, na maioria das vezes, sim” (Cordeiro, 2021). Ou seja, com a possibilidade de

⁶³ Relato da pesquisadora Andréa Cordeiro (UFPR) em 2021 sobre o projeto “Bonequeiras sem fronteiras: uma experiência sobre bonecas de pano, representatividade e afeto”. Primeira *live* da série do Projeto de Extensão: Bonecas negras e a educação para as relações étnico-raciais, do grupo de estudo Erêyá - UFPR. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xod5ZHmdxa4&t=1509s> Acesso em: 10/10/2023.

⁶⁴ Termo utilizado por Cardoso (2018).

escolha, na maioria das vezes, as crianças negras optavam por bonecas/os negras/os semelhantes a elas. Desta forma, o brinquedo provocava a possibilidade de afeto com a/o boneca/o que se parecia consigo mesmas.

Segundo Aparecida de Jesus Ferreira (2021)⁶⁵, as bonecas negras devem estar presentes nos diversos segmentos sociais como forma de representação social para as crianças negras de maneira equitativa, assim como são ofertadas as bonecas brancas. A pesquisadora defende a importância de incluir as crianças no processo de problematização sobre o número desproporcional de bonecas brancas e negras presentes nos diversos meios sociais, com o objetivo de realizar com as crianças um letramento racial crítico, que, segundo a autora, consiste em:

[...] refletir sobre raça e racismo, nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais (Ferreira, 2015, p. 138).

No contexto educativo, o letramento racial crítico possibilita que as/os professoras/es reflitam sobre questões raciais dentro de seu próprio contexto educativo, proporcionando às crianças uma consciência de suas próprias identidades raciais, ao se observarem representadas nos diversos contextos (Ferreira, 2015).

Nesse viés, Cintia Cardoso (2018) relata em sua pesquisa, realizada em uma instituição educativa de educação infantil, que, certo dia, a unidade educativa recebeu doações de bonecas, o que foi motivo de muita alegria entre as profissionais docentes. Para a distribuição das mesmas, a equipe diretiva organizou os brinquedos em uma mesa e chamou uma criança de cada sala para que escolhessem quais bonecas queriam levar para suas salas. Nessa escolha, havia crianças negras e brancas, porém as bonecas doadas eram todas brancas.

Ficar contente com este processo não é um problema. Porém, me incomodou a maneira como a ação pedagógica foi encaminhada. Chamar crianças de diferentes pertencimentos raciais e apresentar para elas escolha apenas bonecas brancas. Essa falta de reflexão do grupo gestor (todos brancos) em utilizar tal estratégia com as crianças reforça a branquitude, a brancura como norma (Cardoso, 2018, p. 128).

⁶⁵ Relatos da pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira (UEPG) em 2021 intitulada “Os sentidos e significados da minha coleção de bonecas negras”. Live do projeto de extensão: Bonecas negras e educação para as relações étnico-raciais, do grupo de estudo Erêyá - UFPR. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zvZRrPgXq9E> Acesso em: 10/10/2023.

A inquietação da autora se fez quando a organização para a distribuição das bonecas privilegiou somente as crianças brancas, deixando as crianças negras em desvantagens, uma vez que essas não tiveram a possibilidades de escolher uma boneca se as representassem.

Podemos refletir também que nessa experiência não houve uma problematização da branquitude compreendida como norma. Neste caso, vale sublinhar a importância do letramento racial crítico entre as/os professoras/es e a equipe diretiva, uma vez que tal reflexão possibilitaria formas outras de organização que contemplassem as crianças negras e não contribuíssem com a manutenção dos privilégios das crianças brancas.

A relação das crianças com a temática étnico-racial foi evidenciada também na exploração das crianças com meu diário de campo. Como utilizei um caderno com motivos africanos (desenho da capa e figurinhas relacionadas), certo dia as crianças descobriram as figurinhas adesivas na primeira capa e manifestaram interesses, além de diversas opiniões acerca das imagens, o que serviu como uma boa estratégia para a pesquisa.

Ao retornar do parque, estamos sentados à mesa.

Luísa (branca) me observa com o caderno em mão e solicita: - Posso ver teu caderno?

Respondo: Pode sim!

Luísa vai folheando folha por folha e diz: - Nossa! Você escreveu tudo isso da gente?

Digo: Sim, tá vendo quanto coisa legal vocês fazem? E eu aprendo muito com vocês! Como meu caderno contém o tema da cultura africana, possui figurinhas adesivas dessa temática na primeira página.

Luísa avista as figurinhas e diz entusiasmada: Olha, figurinhas, posso pegar uma?

Respondo: Pode sim, qual você quer?

Luísa escolhe um coração colorido.

Ana (branca), **Taila** (branca), **Laura** (parda), **Marcos** (preto) e **Leandro** (branco) que estavam à mesa desenhando, observam que **Luísa** ganhou uma figurinha e também solicitam.

As crianças se organizam para cada uma escolher uma.

Ana (branca) identifica: Olha é figurinha da África!

Taila (branca) se aproxima do caderno: É de pessoas negras!

Ana: A primeira sou eu! Posso escolher uma? Vou pegar a do baobá!

Taila: Eu também quero!

Taila pega o caderno: É figura de duas mulheres negras! Ah, as duas são lindas, não sei qual escolher!

Taila fica indecisa, mas logo escolhe uma delas.

Leandro: Agora pode ser eu?

As crianças consentem e **Leandro** escolhe uma figura: - Essa é bonita!

Eu: Deixa eu ver o que foi que você escolheu?

Leandro: Uma mulher, com o cabelo assim... Faz movimento com as mãos, encostando na cabeça e apontando para cima.

(Notas de campo do dia 14/12/22).

Figura 23 – Leandro escolhendo figura africana.



Fonte: a autora (2022).

A vivência em torno do meu caderno de registros, sobretudo a descoberta das figurinhas, serviu como boa estratégia para observar as manifestações verbais das crianças acerca da cultura africana: “As crianças pedem mais figurinhas de temática africana e vão colando-as em suas camisetas, na etiqueta de identificação de seus nomes, nos ganchos das mochilas, como decoração” (Notas de campo do dia 14/12/22).

Quando Ana (branca) identifica: “*Olha, é figurinha da África!*”, a menina realiza uma conexão com os conhecimentos e informações construídos no grupo sobre a cultura africana e afro-brasileira, discussão que esteve presente nas práticas educativo-pedagógicas de algumas professoras do grupo. Em seguida, Ana (branca) anuncia sua escolha dizendo: “*Vou pegar a do baobá!*”. Nesta fala, a menina menciona o reconhecimento sobre a árvore africana, cujo assunto e imagem também foram abordados entre as crianças, culminando na proposição do baobá (de papel) construído na sala, bem como o nome dado carinhosamente à árvore do parque, pela qual as crianças apresentavam grande relação, interagindo nela, balançando-se em seus galhos.

Taila (branca), assim como Leandro (branco), demonstraram apreço pelas figuras das mulheres negras, reconhecendo suas belezas, pois ambos dizem, respectivamente: “*Ah, as duas são lindas, não sei qual escolher! E Essa é bonita!*”, ao passo que comenta sobre a especificidade de seu cabelo da personagem que escolheu. Os relatos entre as crianças brancas são de extrema importância para refletirmos sobre a educação das relações étnico-raciais, sobretudo para essas crianças. Para que possam construir o reconhecimento, o respeito e o sentimento de alteridade, pelo outro, bem como identificar belezas outras e compreenderem que não são superiores nas relações que estabelecem. Contudo, a fala mais significativa do excerto ocorre quando Taila (branca) utiliza de categorias raciais para expressar seu conhecimento sobre a cor das personagens: *É de pessoas negras!* E posteriormente, constata: *É figura de duas mulheres negras!*

As verbalizações acerca das categorias raciais realizadas pelas crianças é tema de estudo da pesquisadora Cristina Trinidad (2011), quando afirma que é por volta dos três ou quatro anos de idade que ocorre o reconhecimento pelas crianças de que as pessoas podem ser brancas ou negras. A autora constatou que as crianças em idade de frequentarem a pré-escola já fazem uso das várias categorias utilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, sendo que os atributos mais utilizados por elas para definir a identidade étnico-racial foram: a textura e a cor do cabelo, além da cor da pele.

Em nossa pesquisa, observamos que as crianças (também em idade e frequentando a pré-escola) reconhecem as distintas cores das pessoas e utilizaram vocabulário próprio para nomeá-las. No excerto abaixo, observamos uma brincadeira em que, de maneira espontânea, Marcos utilizou categorias raciais para descrever seus pares:

*Os meninos **Marcos** (preto), **Artur** (preto), **Cristiano** (preto), **Leandro** (branco) e **Rafael** (preto) estão no parque brincando de queimada com a bola.*

***Marcos** pega a bola, corre atrás dos colegas tentando acertar a bola neles. Quando **Marcos** acerta a bola nas costas de **Artur**, comemora dizendo: **Peguei um negão!** Todos sorriem e continuam correndo.*

***Marcos** corre atrás de **Rafael**, e o acerta dizendo: **peguei um neguinho!** As crianças dão risada, descansam e voltam a brincar de futebol.*

*Em seguida, **Marcos** senta ao meu lado para descansar. Questiono de que estavam brincando e ele responde: De queimada.*

Pergunto: E quando você disse: peguei um negão e peguei um neguinho, faz parte da brincadeira?

***Marcos**: É que eles estavam sem camisa.*

E precisa dizer a cor dos colegas na brincadeira?

*Eu falei porque o **Artur** é preto e o **Rafael** é preto.*

Pergunto: E qual é a sua cor?

***Marcos**: eu sou preto. Olha lá todo mundo ali é preto. Referindo-se a **Cristiano**, **Rafael** e **Artur**.*

*Passa um grupo de meninas e **Marcos** diz apontando para elas: ali as meninas: branca, branca, branca...*

*Observo que **Laura** (parda) e **Victória** (parda) também estão entre as meninas e questiono: Só tem menina branca ali naquele grupo?*

***Marcos**: Não! A **Laura** é preta.*

*Depois corrige: A **Laura** tem duas cores é um pouco marrom e um pouco preta.*

***Marcos**: Ah... e a **Victória** é da cor da **Laura**: tem um pouquinho de marrom, um pouquinho de preto e de branco.*

(Notas de campo do dia 14/12/22).

No registro apresentado, Marcos (preto) faz uma heteroclassificação de seus pares, utilizando as categorias raciais: ora negro, ora preto para identificar os colegas pretos, quando menciona na brincadeira: “*Peguei um negão e peguei um neguinho*”, relacionando, inclusive, a cor com a estatura dos meninos. Marcos mostrou-se seguro ao se autoclassificar como preto, bem como seus colegas pretos retintos semelhantes. Já na cor parda de Laura e Victória, ele oscilou, demonstrando incerteza ao dizer que Laura tem duas cores: “*é um pouco marrom e um*

pouco preta”. E Victória, comparada à cor de Laura, nas palavras de Marcos, possui “*um pouquinho de marrom, um pouco preto e de branco*”.

As pessoas pardas são resultado da miscigenação de raças entre pretos e brancos. Dito isto, podemos constatar que, embora Marcos desconheça o termo “pardo”, substituindo tal nomenclatura por “marrom”, o menino demonstra, de certa forma, conhecimento a respeito da miscigenação, pois, a seu modo, ele relaciona a mistura das cores (preto, marrom e branco) para associar à cor parda. Vale salientar que até mesmo entre os adultos existem incertezas com relação ao termo empregado à categoria racial parda, pelas mudanças que essa terminologia sofreu ao longo da história em nossa sociedade. Ademais, Marcos parece discernir, perfeitamente, a diferença entre as cores pretas e pardas ao afirmar em suas comparações que existe uma diferença entre ambas categorias raciais. Nos estudos de Trinidad (2011, p.164), as crianças observadas atribuíram o termo “moreno” às pessoas pardas, “[...] seguindo os passos de grande parte dos adultos, essa parece ter sido, aqui, a forma preferida das crianças para se referir à mestiçagem que se encontra na base de nossa população”.

Os dados de campo aqui expostos, seja de Taila (branca) afirmando sua preferência por cabelos cacheados, contrariando o padrão de beleza socialmente valorizado, a relação afetiva construída por crianças negras e brancas, seja no excerto sobre Luísa (branca) se relacionando com a boneca preta, a vivência e o enaltecimento das crianças acerca das imagens de personagens africanas estampadas nas figurinhas e também as categorias raciais por elas empregadas para se remeterem às diferenças raciais, nos revelam que a cultura africana e afro-brasileira fizeram parte das relações e narrativas das crianças, de modo geral. Reflexo da espontaneidade com que as crianças se relacionam e verbalizam acerca da cultura africana e afro-brasileira. Acreditamos que suas reações sejam decorrentes das interações que as crianças vivenciaram no contexto das relações étnico-raciais entre pares e com as/os profissionais docentes da instituição.

Ademais, os saberes que as crianças vêm construindo ao longo da história acerca das relações étnico-raciais é, sobretudo, fruto da construção sócio-política de luta e resistência do Movimento Negro, importante ator social, político e educador, produtor de saberes que harmonizam com a construção de uma identidade negra afirmativa (Gomes, 2017). Contudo, “[...] tais ações têm como foco a população negra, mas não se restringem a ela. Visam à construção da sociedade e da educação como espaços/tempos mais igualitários, democráticos e justos para todos” (Gomes, 2017, p. 38).

4.1.2 “*Estamos brincando de sala de controle e é coisa de menino*”: tramas relacionais de gênero e étnico-raciais permeadas pelos afetos

Dentre as brincadeiras e proposições das professoras, esteve também presente a brincadeira de salão de beleza. Tal vivência foi muito significativa, pois possibilitou relações entre as crianças, o toque afetivo em seus pares, ao pentear seus cabelos, maquiagem, fazer suas unhas, bem como suscitou diversos elogios na relação entre meninas e meninos, crianças negras e brancas.

Nesta brincadeira, observamos muitos momentos de sutilezas, dentre eles, na relação entre Daniela (branca) e Marina (preta). Marina estava de tranças e seus cabelos não foram soltos. Mas, Daniela borrifou creme, tocou-os levemente com as mãos e fez de conta que passava maquiagem em seu rosto, utilizando um lápis de cor como pincel. Quando finaliza, Daniela olha para Marina e diz “*tá bem linda, Marina!*” e grita: “*próxima cliente!*” (Notas de campo do dia 20/09/22).

Esta cena nos remeteu ao episódio analisado na categoria anterior, em que, em um dos *momentos de pentear*, Marina (sempre com tranças) ficou aguardando na fila de crianças para ser penteada, porém a professora não a penteou, justificando, posteriormente, para mim, que seus familiares não permitiam que seus cabelos fossem penteados. Logo, podemos observar nesta cena que Daniela apresentou maior desenvoltura que a professora, com a limitação de não poder soltar os cabelos de Marina, sem que, com isso, fosse preciso excluir a colega da brincadeira. Pelo contrário, borrifou creme, a tocou e a embelezou simbolicamente, elogiando o resultado no final: “*tá bem linda, Marina!*”. As ações de Daniela na brincadeira contribuíram para a autoestima de Marina que se afastou da cadeira do salão alegremente.

Tal cena propõe a reflexão da agência das crianças como seres sociais, produtoras de cultura. Neste caso, a *cultura de pares* aqui exposta remeteu às ações das crianças, de modo que elas não somente realizam uma reprodução do mundo adulto, por vezes, excluindo ou discriminando outras pessoas, como também interferem em seu meio social, atribuindo novos significados a essa cultura, de forma interpretativa e criativa (Corsaro, 2002), uma vez que Daniela busca estratégias próprias para incluir Marina na brincadeira de forma atenta, considerando os fenótipos característicos de seu pertencimento racial, sobretudo a sua alteridade.

Nesta mesma brincadeira, surgiram outros pontos que suscitaram diversas reflexões. Desta vez, na interação entre os meninos Cristiano (preto), Leandro (branco), Marcos (preto), Rafael (preto):

*A professora **Maria** sugere: - Quem quer brincar de salão de beleza?
Leandro (branco), **Marcos** (preto), **Rafael** (preto), **Cristiano** (preto).
 A Professora arruma as cadeiras em cima do tapete em frente às janelas para organizar a brincadeira.
 Professora: vamos ver quem vai ser barbeiro e clientes, faz um pouco e depois troca.
Cristiano: (preto) decide ser o barbeiro e **Leandro** (branco) o cliente.
Marcos (preto): Eu quero ser o barbeiro.
Rafael (preto): Tá bom, eu vou ser o teu cliente.
Cristiano (preto) borrifa creme, penteia e tenta amarrar os cabelos de **Leandro** (menino com cabelos longos) com elástico.
Marcos (preto) borrifa creme e penteia o cabelo de **Rafael** (preto).
Leandro (branco) inverte a brincadeira e coloca **Marcos** (preto) para ser cliente, penteando seu cabelo. Quando me aproximo deles, **Leandro** (branco) me diz: o cabelo dele tá bem bonito, né Lu?
 Confirmo: Sim, tá bem lindo!
 (Nota de campo do dia: 20.09.22).*

Figura 24 – Brincadeiras de salão de beleza.



Fontes: a autora (2022).

No referido excerto, a relação social entre os meninos suscitou várias reflexões, seja da ordem étnico-racial, afetiva ou de gênero. No que tange às relações étnico-raciais, observamos as crianças brancas e negras tocando, cuidadosamente, nos cabelos umas das outras, sem, em qualquer momento, exercer comparações ou hierarquias acerca de suas texturas e diferenças. Contudo, conforme mencionado na categoria anterior, faz-se necessário sublinhar que o pente usado pelas crianças não era apropriado para pentear os cabelos das crianças pretas (em sua maioria) envolvidas na brincadeira.

Desta forma, a materialidade utilizada privilegiou somente o menino Leandro, única criança branca penteada, participante da proposição de salão de beleza.

A relação afetiva entre as crianças se dá ao observarmos as crianças trocando afetos e elogios, seja por meio do toque atento e respeitoso no cabelo do outro, seja ao verbalizarem palavras carinhosas de elogio e enaltecendo suas belezas. Neste caso, a afeição entre os meninos é uma marca relacional que converge para os dois entrelaçamentos aqui analisados: tanto das relações afetivas como de gênero. De caráter afetivo por se tratar das relações de reciprocidade, no toque, no elogio, conforme mencionado. E pertencentes à relação de gênero pelo fato de os meninos se tocarem afetivamente. Porém, essa relação afetiva entre os meninos pode ser compreendida como uma forma de transgressão, visto que, ao longo da vida, quando os meninos se tornam homens, vão sofrendo cada vez mais repressões e proibições sociais, ao expressarem sentimentos de carinho e amizade por outros homens. Ao contrário das relações de amizade e afeto atribuída às meninas, permeada por liberdades e autorizações no que tange à expressão de suas emoções, aspectos inexistentes nas relações entre os meninos. Conforme Alexandre Bello (2006) destaca, diferentemente das relações entre os meninos, as relações entre as meninas:

[...] são permeadas por uma série de “liberdades” que umas podem ter em relação às outras. As manifestações de carinho, em certa medida, são autorizadas, em alguns casos até estimuladas. Não nos causa estranheza, por exemplo, vermos meninas passeando de mãos dadas, trocando afagos, beijando-se no rosto. Essas manifestações parecem nos indicar que a feminilidade desses sujeitos está sendo “garantida”, pois se espera delas que sejam carinhosas, meigas, cuidadoras, que se mantenham distantes das brincadeiras violentas, barulhentas, que prescindam de movimentos amplos (Bello, 2006, p. 69).

O autor afirma que há de se concordar que as meninas também sofrem diversas regulações, porém, “[...] se esses comportamentos partissem dos meninos seriam considerados um claro “afastamento” da matriz heterossexual” (Bello, 2006, p. 69), ou seja, da normatização de gênero pré-estabelecida.

Outro ponto observado foi o fato de os meninos exercerem o papel de cuidarem uns os outros, visto que o papel do cuidado com as crianças pequenas é um trabalho, majoritariamente, realizado por mulheres. Ou seja, as relações de cuidado são “[...] socialmente vinculadas a regras e normas de gênero, as produzem como conjunto de atividades femininas e, portanto, dentro de um universo socialmente construído pelas e para as mulheres” (Lessa; Buss-Simão, 2021, p. 3). A preocupação com a aparência e a vaidade também é ponto de reflexão, que, por vezes, é atribuído socialmente à figura feminina.

Conforme mencionado no início desta categoria, buscamos realizar nossas análises de maneira articulada, entrelaçando os dados que dão evidência as relações afetivas, étnico-raciais e de gênero, por considerar a dinamicidade como ocorrem nas relações sociais. Entretanto, houve momentos em que nossas reflexões apresentaram maior ênfase para determinadas relações, deixando as demais em plano de fundo.

Desta forma, na busca por direcionar a lente para as relações pautadas nas relações étnico-racial, sobretudo no lugar de privilégio da branquitude normativa no contexto educativo, outras inquietações surgiram, estas referente às relações de gênero evidenciadas nas relações sociais entre as crianças.

Para compreendermos melhor as relações de gênero e o termo gênero, propriamente dito, buscamos subsídios nas autoras Angélica Pereira e Ericka de Oliveira (2016), ao considerarem que gênero:

[...] refere-se aos modos como as pessoas vivem socialmente o sexo masculino e o sexo feminino e que estes modos são apreendidos através da cultura, em todos os espaços sociais, sejam eles espaços institucionais ou não, entende-se que a escola atua como um dos ambientes mais importantes nessas aprendizagens (Pereira; Oliveira, 2016, p. 274).

Deste modo, a construção das relações de gêneros se dá através de variadas aprendizagens e práticas, nas mais distintas situações, ela é realizada de modo explícito ou velado por um conjunto infinito de instâncias sociais e culturais (Louro, 2008).

Como as relações de gênero estão/são intrínsecas nas/das relações que os sujeitos estabelecem na sociedade, a família e a instituição educativa são contextos em que se evidencia a internalização de comportamentos apropriados ou esperados sobre ser menino ou menina, ser homem ou mulher, influenciando na construção da identidade de gênero das crianças desde a infância.

Nas ações educativo-pedagógicas, muitas vezes se organiza as relações das crianças no contexto educativo a partir de uma lógica dicotômica, de fronteiras opostas, binárias e divididas a partir do gênero, “[...] sendo oportunamente utilizadas para separar mundos distintos que dividem, hierarquizam e classificam” (Lessa; Buss-Simão, 2021, p. 14). A concepção dos gêneros produtores desta lógica “[...] implica um polo que se contrapõe a outro (portanto uma ideia *singular* de masculinidade e de feminilidade), e isso supõe ignorar ou negar todos os sujeitos sociais que não se "enquadram" em uma dessas formas” (Louro, 1997, s/n, grifos no original).

Porém, constatamos em nossas observações que as crianças ora reforçam essa lógica binária de gênero, dos limites que são pré-determinados para cada sexo, ora apresentam resistência, ultrapassando as *fronteiras de gênero*⁶⁶ a elas impostas. Ou seja, as crianças movimentam socialmente essas *fronteiras* em suas relações *intergênero e intragênero*, colocando em evidência como elas não são permanentes, mas construídas nas relações entre elas.

De acordo com Finco (2015), ao romperem com as *fronteiras de gênero*, seja no desejo em participar de uma brincadeira controlada por crianças de outro sexo, seja no anseio em explorar brinquedos ou materialidades pré-determinados para cada sexo, as crianças ressignificam a cultura e demonstram criatividade em seus relacionamentos, sobretudo por meio do brincar.

O brincar é uma forma de vivenciar o mundo e, por isso, traz um sentido que será diferente para cada um, independentemente se é uma menina ou se é um menino. Meninos e meninas que, apesar de toda essa pressão exercida pelos estereótipos dos brinquedos, ainda conseguem manifestar seus desejos e vontades através dos brinquedos e das brincadeiras. Ao encontrarem espaço para a transgressão, meninas e meninos vão além dos limites do que é predeterminado para cada sexo, desejam brinquedos diferentes daqueles que lhes são impostos e buscam outros sentidos, ressignificando a cultura na qual estão inseridos e demonstrando formas variadas e originais de relacionamento (Finco, 2015, p. 51).

Desta maneira, segundo Ferreira (2002) e Buss-Simão (2012), a dinâmica estrutural das relações de gênero pode ser interpretada por meio das relações *intragênero e intergênero*. As relações *intragênero* consistem na interação entre pessoas do mesmo sexo, ou seja, meninos entre meninos e meninas entre meninas. E as relações *intergênero* se dão quando há interações entre sujeitos de sexos opostos, neste caso, meninas com meninos. Na pesquisa de Buss-Simão (2012) e Buss-Simão e Lessa (2021), observou-se não somente as relações de gênero em grupos separados por sexo (*relações intergêneros*), mas também as variações e as relações dentro do mesmo sexo (*relações intragêneros*):

[...] essa perspectiva busca superar o dualismo existente entre o mundo das meninas e o mundo dos meninos, pois, quando as relações de gênero são analisadas somente em contraposição (*intergêneros*), podem desencadear ideias e suposições caricaturadas, reforçando o que é específico de um ou de outro, considerando, *a priori*, as diferenças entre gêneros mais importantes do que as diferenças no interior dos gêneros (*intragêneros*) (Lessa; Buss-Simão, 2021, p. 10).

⁶⁶ A partir das leituras de Ferreira (2002) e Buss-Simão (2012; 2021), constatamos que os termos *fronteiras de gênero* e relações *intragênero e intergênero* originaram-se das investigações da pesquisadora inglesa Barrie Thorne (1993), sendo estes, também utilizados nos estudos de Helga Kelle (1997; 1999; 2000).

Deste modo, buscamos analisar as relações de gênero entre as meninas e entre os meninos, nas *relações intergênero*, com o objetivo de não as focalizar unicamente em contraste, buscando assim superar o dualismo existente entre o universo das meninas e dos meninos, bem como evitar suposições caricaturadas, considerando que dentro de cada um de seus mundos (dos meninos e das meninas) existem as peculiaridades próprias das crianças enquanto sujeitos.

Diante disto, observamos no grupo de crianças maior recorrência das *relações intragênero*: meninas interagindo com meninas e meninos interagindo com meninos. As *relações intergênero* (meninas brincando com meninos) também foram observadas, porém, de forma mais esporádicas e pontuais, dentro do grupo.

Os primeiros registros de campo, que revelam a predominância das *relações intragênero* se deu nas observações preliminares, nas formas como as crianças ocupam os tempos e espaços da instituição, agrupando-se, na maioria das vezes, em pequenos grupos divididos por sexo, conforme o dado a seguir:

Na volta do parque as crianças sentaram-se às mesas para brincar de jogos e desenhos enquanto a professora preparava os colchões para o descanso. Percebo que, automaticamente, a turma se agrupa por sexo/gênero (meninas de um lado e meninos de outro). Embora ocorra algumas interações entre as crianças. As meninas geralmente ocupam a mesa redonda realizando desenhos e os meninos, a mesa retangular com jogos.

(Nota de campo do dia 26.08.22).

Para Pereira e Oliveira (2016), “[...] a construção de diferenciação entre os gêneros inicia-se antes mesmo do nascimento e passa a ganhar mais força nas primeiras relações das crianças no ambiente coletivo da Educação Infantil” (Pereira; Oliveira, 2016, p. 275). Ou seja, para muitas crianças, a instituição educativa torna-se o primeiro lugar público de socialização com seus pares, possibilitando-as vivenciar experiências culturais diferentes das ofertadas pelo ambiente familiar. Sendo assim,

A centralidade dessa experiência no conjunto das vivências e relações das quais meninos e meninas participam nos primeiros anos de vida torna relevante a investigação e análise desse contexto educativo também por meio da perspectiva que considera o gênero uma dimensão estruturante das relações sociais (Silva; Luz 2010, p. 22).

Nas relações de gênero constituídas no espaço educativo observado, houve momentos em que algumas professoras revelaram em suas práticas educativo-pedagógicas elementos de uma concepção e naturalização dos modos de ser feminino e masculino, reforçando a lógica binária. A exemplo de bonecas novas ofertadas para as meninas e carrinhos e jogos aos meninos. Porém, em outros momentos, outras ações pedagógicas não visavam esse dualismo,

permitindo e incentivando as crianças exercerem todos os papéis sociais desejados em suas brincadeiras, ao promoverem as *relações intergênero*. A exemplo da casinha, um dos espaços da sala mais utilizado pelas crianças (meninas e meninos), nas configurações de relações sociais de filhos, filhas, pais e mães, em que todos exerciam a tarefa de cozinhar, cuidar dos bebês e arrumar a casa ao final de suas brincadeiras.

Nas *relações intragêneros*, observamos certa disparidade entre os sexos, ou seja, dinâmicas relacionais e comportamentais diferentes dentro do grupo de meninos em comparação às relações estabelecidas entre o grupo de meninas. De modo geral, pudemos constatar, por meio das observações e dados de campo, que as interações entre as meninas eram, na maioria das vezes, permeadas por desentendimentos, diferenças, discordâncias, discussões e conflitos constantes, dando vazão, por vezes, ao poder entre as meninas brancas do grupo, que, vez ou outra, buscavam negociar seus lugares de liderança na hierarquia dessa relação, por meio de expressões como: “*eu que mandando na brincadeira!*”, “*vocês têm que me imitar*”, “*ocê é minha amiga?*”, “*ocê tá me traindo?*”, “*eu não quero mais brincar!*” (Notas de campo dos dias: 29/08, 06/9/, 13/10, 20/10 e 21/11, respectivamente).

Já as relações entre os meninos eram, geralmente, pautadas em ações de solidariedade, apoio, amparo e harmonia, permitindo que suas interações fluíssem com maior facilidade, o que, aparentemente, gerava menos conflitos. Por este motivo, em determinados momentos, enfrentamos alguns desafios na tentativa de seguir as interações e narrativas elaboradas pela maioria das meninas. Por não conseguir acompanhá-las, devido à dinâmica dessas relações, dadas as vezes em que as interações e brincadeiras eram interrompidas para a resolução de desentendimentos, diferenças e discordâncias, as dificuldades de acompanhar as relações geraram, por vezes, certa frustração pessoal como pesquisadora, quando constatávamos que havia pouquíssimos registros de suas interações. O excerto a seguir revela uma das relações conflitantes entre algumas das meninas:

Estamos no refeitório, as crianças ocupam as mesas e a biblioteca para brincar.
Marcos (preto) senta-se à mesa e observa as meninas **Taila** (branca), **Ana** (branca) e **Victória** (parda) brincando de boneca.
Taila fala para **Marcos**: *Tú não pode brincar!*
Marcos: *Mas eu não quero brincar!* [**Marcos** se afasta da mesa].
*Percebo que a boneca e a bolsa da brincadeira são de **Taila** e é ela quem “manda” na brincadeira.*
Victória pega a bolsa e tenta guardar algo dentro. Mas **Taila** tira de sua mão e coloca sobre a mesa, distante de **Victória**, dizendo: *Não, agora não é pra arrumar!*
Taila pede à **Ana**: *Me dá ela Ana, a boneca é minha! Não posso nem arrumar ela?!*
Taila puxa da mão de **Ana**: *Me dá ela agora! Agora é a vez da **Victória** segurar, tu já segurou um monte.*
Taila entrega a boneca para **Victória**, vai para mesa ao lado desenhar e fica observando a brincadeira das colegas de longe.

Ana abre a bolsa e tira algo de dentro.
Taila observa de longe, coloca a mão na cintura e grita: *Meninas, para com isso agora! Não falei pra fazer isso!*
Taila vem até a mesa em direção às meninas: Por acaso eu falei pra vocês abrirem? [Se referindo à bolsa.]
Taila tira a bolsa da mão de **Ana** e a escova de cabelos da mão de **Victória**.
Taila tira a boneca da mão de **Victória** e logo devolve a ela: *É pra vocês cuidarem e não é pra mexer na bolsa!*
Taila volta a sentar na mesa do desenho e começa a desenhar.
Victória tira a mamadeira da bolsa, dá para a boneca.
Taila observa e volta em direção às meninas: dizendo: *Eu já falei tudo!*
Ana justifica: *A Victória pegou a mamadeira de dentro.*
Victória: *Não, eu não peguei!*
Taila pergunta: *Quem foi? Fala se não, vou pedir pra diretora ligar as câmeras. [Ao avistar a diretora no refeitório].*
Taila: *É pra dar só a mamadeira e mais nada!*
Ana pergunta à **Taila**: *Posso pegar a bolsinha dela?*
Taila vem até a mesa e responde: *Não! [Voltando para a mesa de desenho.]*
Victória coloca a boneca no colo pra dormir. *Canta e fazendo sinal de silêncio com o dedo nos lábios, solicitando para Ana ficar quieta.*
Ana: **Taila**, quando ela acordar eu vou dar esse mamazinho pra ela tá?
Taila faz sinal afirmativo com a cabeça.
Ana solicita para **Taila**: *Agora eu posso dar mamá pra ela?*
Taila concorda com a cabeça.
Luísa (branca) se aproxima com **Laura** (parda) e pedem pra brincar.
Victória responde: *A Taila que decide!*
Luísa e Laura vão até **Taila** pedir pra brincar com a boneca. *Taila permite. Luísa diz: A Taila deixou!*
Victória: *Não, mas ela tem que terminar de mamar!*
Luísa tira a boneca do colo da **Victória**, embala um pouco e dá para **Laura** embalar.
Laura entrega a boneca para **Ana** que a coloca em pé no seu colo.
Victória: *Depois eu que faço ela dormir, tá Ana?*
Ana dá uns tapas nas costas da boneca: *Agora ela precisa arrotar.*
Taila se aproxima, olha para os gestos de **Ana** e diz: *Vai matar a menina! Me dá!*
[Tirando a boneca da mão de Ana.]
Victória diz: *Ela tava batendo nas costas da bebê!*
Ana: *Era pra ela arrotar!*
Taila: *Mas não pode bater nas costas! [E entrega a boneca para Laura.]*
Ana: *Eu não tava batendo!*
Victória: *Tava!*
Ana aperta o braço de **Victória**.
Luísa observa a situação e comenta: *Meu Deus Ana, porque apertar o braço dela?*
Ana justifica: *A Victória todo dia fala isso pra mim, todo dia!*
Victória: *Mas não precisa apertar meu braço!*
Ana: *Mas você só quer me estressar!*
Taila: *Ah é claro né, você estressa ela daí ela também te estressa!*
Victória: *Eu vou falar pra prof.!*
Victória foi em direção à professora Francisca e **Ana** correu atrás, ambas reclamando: *Oh prof.!*
Victória reclama: *A Ana apertou meu braço!*
Ana reclama: *A Victória tá me incomodando!*
Enquanto isso Taila, Laura e Luísa saem da mesa com os brinquedos em mãos e vão brincar em outro lugar, buscando despistarem-se de Victória e Ana.
 (Nota de campo do dia 20/10/22).

Podemos observar de início que Marcos (menino preto) se aproxima e observa a brincadeira das meninas, demonstrando interesse, na possível tentativa em ultrapassar as fronteiras de gênero e interagir com elas. Porém, sua participação é, imediatamente, negada por

Taila. Nesta interação, podemos observar uma relação conflituosa, permeada pelo desejo de posse dos brinquedos de Taila, menina branca. No papel de liderança, Taila, dona do brinquedo tencionado (a boneca e seus pertences), passa a comandar a brincadeira de maneira arbitrária. Observa-se que, mesmo Taila não brincando, diretamente, com suas colegas, sua participação se dá no sentido de vigiar o modo como elas brincam, dando-lhe ordens de como essa brincadeira deve ocorrer.

Ana (branca) tenta de várias formas conquistar a posse da boneca, porém, sem sucesso. Ao usar a estratégia de solicitar à Taila para dar *o mamá à boneca, quando acordar*, Taila finalmente consente. Mas, neste momento, Luísa (branca) e Laura (parda) se aproximam, solicitando para brincar. Com a imediata aprovação de Taila, Luísa tira a boneca das mãos de Victória (parda) sem o seu consentimento. Vale lembrar que Luísa é a menina branca, a qual observamos no grupo ocupando lugares de privilégio, sendo protagonista nas relações em diversas situações. Observa-se que seu lugar de prestígio no grupo lhe proporciona amplo poder para se apossar do brinquedo desejado, tirando das mãos da colega Victória (parda) sem o menor esforço.

Em seguida, ao oferecer a boneca para Laura (parda), (decidindo mais uma vez repassar o brinquedo a quem lhe convém)⁶⁷, esta brinca e passa para Ana que, finalmente, consegue acessar a boneca para brincar. Mas, Ana imediatamente perde a posse da mesma ao decidir bater em suas costas, ação essa, culturalmente utilizada para fazer bebês regurgitarem. Mesmo sendo uma ação cultural muito utilizada e compreendida pelas meninas em suas brincadeiras, neste momento serviu como justificativa para que Ana perdesse o brinquedo. Deste modo, observamos que a brincadeira foi permeada por relações de poder entre as meninas envolvidas, atravessada pelo constante conflito entre Ana e Victória, culminando em agressão física e insatisfação de ambas as partes.

Observamos que em outros momentos quem detinha o poder em liderar as brincadeiras era Ana. Porém, como Taila era a dona dos brinquedos, a menina buscou assumir esse lugar de liderança, revertendo a situação e colocando Ana em posição de obediência às suas regras. Deste modo, a brincadeira revelou também a relações de poder entre ambas, meninas brancas, representada pela troca dos papéis sociais na brincadeira.

⁶⁷ Cena igualmente ocorrida, descrita anteriormente (nesta categoria) na brincadeira com as medalhas, em que Victória, menina parda, teve que ceder o brinquedo (medalha e boneca) à Luísa (branca). E, posteriormente, mesmo observando a tensão presente pelo brinquedo desejado (medalha/boneca), Luísa detém novamente o poder de repassar o brinquedo para quem lhe convém, ou seja: para Laura (parda), sua colega mais próxima. Ambas ações revelam o lugar de privilégio de Luísa (branca) que parece ter livre acesso aos brinquedos por ela desejados.

Os desentendimentos e as discordâncias entre as meninas nas definições de papéis sociais durante as brincadeiras foram igualmente observados por Buss-Simão (2012) ao destacar a brincadeira como uma aprendizagem social:

Assim como brincar não é inato, também não basta ser criança para ser aceita num grupo de crianças e nas suas brincadeiras. Para que a brincadeira aconteça é preciso compartilhar de um repertório comum, pois a brincadeira é um espaço social, o qual, não se cria espontaneamente, mas acontece em consequência de uma aprendizagem social que necessita de um compartilhamento por todos que dela participam (Buss-Simão, 2012, p. 240).

Já as *relações intragênero* entre os meninos, geralmente ocorriam de forma mais pragmática em suas organizações, ao assumirem as representações sociais com maior fluidez, sendo que, esporadicamente, havia conflitos. E, por vezes, quando surgiam, logo eram resolvidos. Pudemos confirmar esse modo de interação entre alguns meninos nas brincadeiras de futebol no bosque, por exemplo, em que os combinados de quem seria o goleiro e quem buscaria a bola, quando rolasse para baixo, eram resolvidos por meio de poucas negociações. O registro fotográfico a seguir demonstra um momento de brincadeira de futebol, em que Artur (preto) e Leandro (branco) correm sorrindo e de braços dados atrás da bola, na interação com seus colegas Cristiano e Rafael (meninos pretos). A imagem pode revelar também as relações de gênero e étnico-raciais atravessadas pelas relações de afeto e companheirismo entre as crianças.

Figura 25 - Meninos brincando de futebol.



Fonte: a autora (2022).

Na brincadeira de futebol, esporte que por muitos anos foi socialmente atribuído ao sexo masculino, foi um dos momentos em que observamos os meninos sem camisa, exercendo suas masculinidades, seja por seus desempenhos, nas expressões corporais ou verbais. Neste contexto, com minha presença, ao portar uma câmera em mãos, com seus consentimentos, as crianças passaram a realizar discursos e certo exibicionismo sobre seus desempenhos físicos,

relatavam os desafios e estratégias ao realizarem suas manobras, seus dribles e gols. Diante das minhas filmagens, apresentavam seus relatos sobre os jogadores e times favoritos, bem como a representatividade racial que tais atletas simbolizavam para eles.

As ações, os gestos e o exibicionismo dos meninos durante a brincadeira de futebol pode ser explicada por Belo (2006) ao afirmar que quando os meninos:

[...] fazem gestos, mantêm posturas corporais, utilizam vocábulos diferenciados para se expressarem de forma tão teatral que parecem estar tentando nos mostrar que possuem um saber sobre o que é ser homem, conseqüentemente, por ser uma categoria relacional, nos mostrando também que sabem o que é ser uma mulher, no caso dos meninos e, ao contrário, no caso das meninas. Dependendo de quem os está “vigiando” de diferentes formas eles se apresentarão (Bello, 2006, p. 95).

A brincadeira de futebol era iniciada e realizada entre os meninos, na maioria das vezes, sem intervenção das/os adultas/os, em alguns raros momentos, com a participação das professoras, as meninas participavam, compreendendo a presença da figura adulta como livre acesso para essa participação.

Ademais, segundo Daniela Finco (2015), a brincadeira de futebol é socialmente e culturalmente atribuída aos meninos desde muito cedo, sendo que eles são incentivados e até pressionados socialmente para que apreciem tal modalidade: “Pais, mães, amigos, amigas e até educadores/as exercem uma “pressão social” para que pratiquem tal modalidade. Aqueles que não o fizerem podem ser vistos como femininos” (Finco, 2015, p. 53).

Pudemos observar nas *relações intragênero* entre os meninos aspectos que revelam como eles lidavam, na maioria das vezes, com questões ditas “*de meninas*”, ou seja, uma tentativa de rompimento das *fronteiras de gênero*. Como no relato a seguir, quando durante a brincadeira de futebol, os meninos observaram uma fita verde no cabelo de Leandro, prendendo sua franja para não atrapalhar sua visão durante a brincadeira.

Leandro (branco), Cristiano (preto) e Artur (preto) estão no bosque jogando bola. Leandro que tem o cabelo longo, estava usando uma fita verde para amarrar sua franja. Enquanto correm atrás da bola, Artur repara a fita no cabelo de Leandro e diz: - Olha aqui o Leandro tem um lacinho! Cristiano escuta, vai em direção de Leandro e percebe a fita verde em sua cabeça, dizendo, de forma irônica e afinando a voz: - Aii! Percebendo que Leandro não esboçou nenhuma reação, Cristiano repete, mudando novamente a entonação da voz, agora colocando a mão em seus cabelos: - Aii um lacinho! Leandro protege a cabeça com as mãos e diz seguramente: Para!! A bola se aproxima e Leandro corre sorrindo atrás dela. Cristiano e Artur observam sua reação, que parece não se abalar com a situação. (Nota de campo do dia 25.10.22).

As ações expressas pelas crianças no episódio exposto evidenciam nas relações de gênero certas regras de comportamentos estabelecidas pelas crianças do mesmo sexo. O fato de Leandro usar uma fita no cabelo foi compreendido pelos pares como quem rompe as *fronteiras de seu gênero*. Logo, podemos inferir que, “[...] desde muito cedo, especialmente os meninos precisam vincular sua masculinidade com a heterossexualidade, dando demonstrações claras dessa vinculação” (Bello, 2010, p. 178).

Neste viés, uma visão sexista que atravessa o contexto educativo e a sociedade em geral é a de que meninos não “podem” fazer coisas que meninas fazem, e quando as fazem, são indagados sobre sua masculinidade e viram motivo de ironias e brincadeiras em tom de desqualificação, atribuindo uma forma padronizada de ser menino que não “deve” ser infringida (Pereira; Oliveira, 2016, p. 283-284).

Assim sendo, observamos, neste excerto, o quanto a heteronormatividade é marcadamente imposta aos e pelos meninos, constatação esta realizada nos escritos do/a pesquisador/a Alexandre Bello e Jane Felipe (2010), fruto da pesquisa de mestrado de Bello (2006), o qual afirmar que:

[...] desde muito cedo, os meninos já possuem seus códigos de como ser sujeitos masculinos, tendo um arsenal de informações que os credenciam a dizer se são homens, se são machos, se não são meninas [...]. Porém, não se percebe a existência de posições fixas de poder entre eles, isto é, não há ainda, nessa faixa etária, uma hierarquia definidora de quem é mais ou menos “homem” que os outros. É evidente que em determinados momentos aconteciam ‘flashes’ de hierarquia, que após uma claridade muito grande voltava a se apagar. Talvez seja justamente esses jogos de experimentações que acabam, ao longo da vida, ‘estruturando’ as relações entre homens e possibilitando a visualização do binômio hegemônicos/subordinados.” (Bello; Felipe 2010, p. 179).

Conforme mencionado, foi possível observar nas relações de gênero entre as crianças que, ora elas apresentavam resistências à naturalização do binômio masculino e feminino, rompendo com *as fronteiras de gênero*, na experimentação de relações sociais outras, ora assumiam o antagonismo presente nessas interações, classificando e hierarquizando suas relações, em brincadeiras compreendidas, como de meninas e de meninos, conforme os relatos a seguir:

Após o almoço, Gabriel (pardo) e Marcos (preto) finalizam a higiene bucal e se deitam, identificando logo seus lugares, conversam entre si.

Quando Taila (branca) se aproxima Gabriel cochicha para Marcos: Se esconde da Taila!

E os dois se cobrem com os cobertores até a cabeça.

Taila (branca) se aproxima dos colchões sorrindo: Não adianta se esconder eu já vi vocês!

Luísa (branca) também finaliza a higiene e vai para seu colchão ao lado de Gabriel (pardo) que inicia uma conversa com ela.

Taila diz: Gabriel, deixa a Luísa dormir!

Gabriel sorri.

Taila sugere à Luísa: Oh Luísa, gasta toda a energia de tarde, daí você entra pro time dos meninos!

(Nota de campo do dia 14.09.22).

O excerto exposto evidencia as regras estabelecidas entre as crianças, bem como a condição firmada por elas para romper as *fronteiras de gênero* e acessar o grupo do sexo oposto, visto que na conversa entre as meninas, o combinado é que, para entrar para o “*time dos meninos*”, é preciso “*gastar energia*”. Tal condição, firmada pelas meninas para entrar no grupo dos meninos pode ser justificada pela representação social atribuída aos meninos que, por vezes, são compreendidos como os mais agitados, bagunceiros, dinâmicos, que realizam movimentos amplos, portadores de maior energia, ou seja, os furacões, os “*vento-sul*”⁶⁸. Tais termos apresentam estereótipos atribuídos às crianças revelando uma lógica binária de gênero, assim como os limites pré-determinados para cada sexo, termos que são facilmente internalizados por elas, revelando em suas noções, nos espaços, nas brincadeiras e materialidades, aspectos específicos para as meninas e para os meninos. Conforme constata Ferreira (2002b) ao afirmar que as crianças:

[...] se colocaram numa ou noutra categoria e tendem a escolher privilegiadamente parceiros/as desse grupo, organizando-se em dois grupos homosociais de gênero, relativamente segregados: o das meninas e o dos meninos. Quer dizer também que, de alguma forma, elas/eles têm a noção de que há espaços, objectos e actividades “*próprias*” para meninas e para meninos, cuja definição do permitido e do interdito, *as fronteiras*, em grande parte reforçadas ou constituídas através do *brincar* entre si e com *os/as outros/as*, lhes/nos permite(m) compreender como elas se tornam, pertencem e vêm como membros um grupo de gênero particular através de duas categorias relacionais (Ferreira, 2002b, p. 117).

No próximo excerto, observamos o quanto as relações de gênero, como lógica binária, são potencializadas pelas crianças. Nesta ocasião, observamos que há momentos em que as condições para se adentrar ao grupo oposto nem sempre é estabelecida por elas, pois há casos em que as aberturas não são concedidas:

Gabriel (pardo) e Artur (preto) brincam na casinha e usam os botões de um teclado de computador para acionar os comandos.

Luísa (branca) e Laura (parda) se aproximam, curiosas, observando a brincadeira.

Gabriel (pardo) ao lado de Artur (preto) olha para as meninas e diz: Estamos brincando de sala de controle e é coisa de menino, né Artur?

Artur: É mesmo!

Luísa: A gente só tá pegando um brinquedo, né Laura?

Laura: É... a gente nem quer brincar mesmo!

Ambas pegam alguns brinquedos e se afastam (Nota de campo do dia 14.10.22).

⁶⁸ Apelido atribuído à Marcelo, menino pardo, por uma das professoras, revelado para a pesquisadora no capítulo II em: *As primeiras aproximações com o campo*, sobre a escolha dos nomes.

No excerto, os meninos Gabriel e Artur ressignificam o espaço da casa (lugar geralmente ocupado pelas meninas), atribuindo-lhe uma *sala de controle*. Quando Luísa e Laura adentram ao espaço, de forma curiosa, são imediatamente excluídas pelos meninos ao afirmarem que o espaço em vez de casa se tornou *sala de controle*, e, portanto, é *coisa de menino*. Podemos inferir que tal restrição mencionada pelos meninos se dê pelo fato de eles observarem em seus meios sociais, de modo geral, que tal atribuição voltadas ao trabalho com as tecnologias são geralmente desempenhados pelos homens.

Neste momento, as *fronteiras de gênero* como oposição são potencializadas e, embora compartilhem de um espaço em comum, por vezes, ocupado pelas meninas, naquele momento, a elas não foi permitido permanecerem. Neste caso, as *fronteiras trabalhadas* enfatizam as separações das crianças por gêneros: masculino e feminino, pois, segundo Lessa e Buss-Simão (2021):

[...] a separação espacial de meninas e meninos acaba afetando mais as relações intergênero das crianças [...]. Nestes momentos, as relações de gênero como oposições são potencializadas e, apesar de meninas e meninos estarem reunidos em uma mesma territorialidade, as *fronteiras trabalhadas* enfatizam suas separações (Lessa, Buss-Simão, 2021, p. 12).

O episódio a seguir representa a tentativa de Cristiano (menino preto) em romper com as *fronteiras de gênero*, buscando, de maneira sutil, adentrar à brincadeira de Luísa (branca) e Laura (parda):

Luísa (branca) e Laura (parda) brincam juntas, correndo pelo parque.
Cristiano (preto) se aproxima e tenta interagir com elas, andando lado a lado.
Luísa e Laura olham para Cristiano, mas não esboçam nenhuma reação.
Cristiano (preto) segue atrás das meninas, e na dúvida, questiona: - Vocês deixaram eu brincar?
Laura (parda) imediatamente olha pra Luísa (branca), que responde: Não!
Luísa (branca) e Laura (parda) correm e deixam Cristiano (preto) pra trás. Este recua e vai brincar em outro lugar.
 (Nota de campo de 07/10/22).

Conforme mencionado, as crianças internalizam e reproduzem as desigualdades e separação de gênero por meio de padronizações reafirmadas cotidianamente. Assim, a normatização das relações de gênero separam, hierarquizam e posicionam em duas extremidades opostas as brincadeiras ditas de meninos e de meninas. Desta forma, as ações excludentes de Luísa e Laura com o colega Cristiano, bem como a brincadeira de Gabriel e Artur na *sala de controle*, em que, meninas não são permitidas, são exemplos dessas relações de gênero pautadas na lógica binária.

Como dito, as *relações intergênero* (meninos com meninas) foram observadas durante as visitas em campo, porém, de forma mais esporádicas. O episódio a seguir foi significativo, uma vez que evidenciou uma dessas exceções.

Leandro (branco) e Marina (preta) brincam de casinha. Leandro é o pai e Marina é a filha.

Leandro para Marina: Filha vai pro banho!

Leandro vai tomar banho, e finge lavar seus cabelos.

Marina observa a seriedade com que o amigo brinca e acha engraçado dando uma gargalhada.

Leandro para Marina: Filha, a toalha, por favor!

Marina improvisa uma toalha.

Leandro diz: Deu, pode vim! Filha, dá a toalha agora!

Leandro enrola a toalha na cintura, Marina dá uma gargalhada e vem até mim pra mostrar.

Marina: Oh prof. Olha lá!

Apontando para Leandro.

Leandro sai do banheiro e diz: vamos arrumar essa casa, tá uma bagunça!

Marina: Tá bom!

Ainda com a toalha na cintura, Leandro pega um pano e limpa o chão da casinha, depois finge torcer e diz para Marina: Filha, vai brincar na rua enquanto eu limpo a casa.

Marina Tá papai!

Leandro pendura o pano no varal, coloca as mãos na cintura e observa a organização da casa.

Marina vai para o banheiro, finge tomar banho e fica cantarolando.

Marcos (preto) entra na casinha, se aproxima e conversa com Leandro.

Marina deita no sofá da casinha e simula um choro de bebê.

Marcos observa os gestos de Marina, sorri e diz: A Marina tá dando trabalho pro Lelê!

(Nota de campo do dia 25.10.22).

Esse relato revela uma relação intergênero em que as relações raciais e afetivas estão nitidamente presentes. A forma como Leandro reage, seriamente, à brincadeira, reproduzindo as ações tal e qual ocorrem no meio social, porém, majoritariamente, protagonizado por mulheres, chama atenção de Marina que gargalhava durante a interação. Supomos que as ações de Leandro no papel de pai - limpando o chão da casa, torcendo e estendendo o pano - tenha causado estranhamento em Marina, levando-a a tal reação, visto que, salvo exceções, as ações exercidas na brincadeira pelo Leandro expressam um comportamento social exercido, majoritariamente, pela figura feminina: mulheres e mães. Vale ressaltar que o estranhamento de Marina às ações de Leandro se dê devido as desigualdades de gênero estarem naturalizadas nas relações sociais, afinal, “[...] nas relações familiares no que tange à realização dos afazeres domésticos, estes ainda tomados, pela maioria das pessoas, como tarefa feminina” (Pereira; Oliveira, 2016, p. 280).

Podemos observar que durante nossas observações, Leandro (branco) foi a criança que mais rompeu com as *fronteiras de gênero*, transitando no mundo dos meninos e das meninas,

pois Leandro “[...] recusando-se em aceitá-las e a ‘encaixar-se’ apenas no lado do “território masculino”, se posiciona, precisamente, na *fronteira*, ‘no lugar entre’” (Ferreira, 2002b, p. 124, grifos no original).

Além de Leandro (branco), Taila (branca) também foi observada transitando no *entre lugar*, nas *fronteiras de gênero*, sendo que a observamos algumas vezes interagindo com alguns meninos, principalmente com Cristiano (preto), compartilhando das brincadeiras preferidas de Cristiano, seja em jogos de mesa, desenhos ou no jogo de futebol.

Tais atitudes nos mostram que as crianças são muito criativas em suas interações e são capazes de transgredir aos padrões socialmente aceitos por não se conformarem aos moldes sociais de gênero a elas impostos:

A transgressão dos padrões socialmente aceitos costuma ser socialmente mal vista e ridicularizada, uma das maneiras mais eficientes de reafirmar que cada um teria que se conformar aos padrões tradicionais de gênero e, principalmente, ao lugar que lhe cabe na sociedade. São preconceitos que não resistem à razão, nem aos novos tempos e que continuamos a considerar verdades intocáveis, nos costumes e nas regras inflexíveis (Finco, 2015, p. 54).

Essas reflexões permeadas pelas relações de gênero aqui expostas nos levaram a refletir que as mais diversas formas de posicionamento de gênero são possíveis e que não existe apenas um único modo de ser homem ou de ser mulher, pois as pessoas são singulares. Assim como há muitas formas de ser feminino ou de ser masculino, tendo em vista que mulheres e homens, ou meninas e meninos, são, ao mesmo tempo, sujeitos de diferentes pertencimentos étnico-raciais, classes, sexualidades, nacionalidades e credos, características que são também constitutivas (e conformadoras) das relações de gênero (Pereira; Oliveira, 2016).

Deste modo, os entrelaçamentos observados nas relações sociais engendradas pelas crianças observadas, quais sejam: relações afetivas, relações de gênero e étnico-raciais, analisadas nesta categoria, nos conduziram a algumas conclusões.

Observamos nas culturas de pares, por meio das relações afetivas, que as diversas expressões corporais e verbais expressas pelas crianças ao longo da pesquisa em campo evidenciaram os vínculos construídos por elas, tais como: “*você quer ajuda?*”, “*você é mais esperta do que eu!*”; “*eu trouxe um presente pra você*”; “*obrigado, parceiro!* e, “*me dá um abraço!*” (Notas de campo dos dias: 19/10; 13/10; 25/10 e 08/11 respectivamente).

Desta forma, segundo Trinidad (2011), por meio desses laços e vínculos afetivos construídos pelas crianças, enquanto elas reafirmam suas relações afetivas, negociam as situações vividas, constroem e aprendem valores e princípios que levarão por toda a vida, nas futuras relações estabelecidas. Ou seja:

De forma persistente, as crianças proclamavam e reafirmavam suas relações de amizade como um valor importante de suas vidas. De fato, ao vivenciar situações, em que negociam, as crianças constroem e aprendem sobre alguns valores e princípios que podem ser utilizados e desenvolvidos por toda uma vida (Trinidad, 2011, p. 121).

Os dados de nossa pesquisa reafirmam, sobretudo nos episódios observados e analisados na segunda categoria geral “*Relações sociais: entrelaçamentos afetivos, étnico-raciais e de gênero*”, que as relações estabelecidas pelas crianças nos diversos momentos de interação entre pares demonstraram o afeto como possibilidade de acolhimento da diferença racial.

Porém, isso não significa que as crianças não produzam e reproduzam preconceitos, visto que estão imersas em uma sociedade cujo racismo é estrutural e muitas pesquisas reunidas em nosso levantamento da produção científica trazem dados desta reprodução de preconceitos e discriminação entre as crianças. Tal constatação foi igualmente observada por Trinidad (2011) em sua pesquisa:

Várias pesquisas, realizadas em espaços de educação infantil, mostraram que há diferentes situações em que se evidenciam preconceitos e discriminação por parte das crianças em suas interações. No presente estudo, isso não foi observado. Mas a ausência desse tipo de atitude no espaço investigado não significa, de modo algum, que crianças de pouca idade não tenham preconceitos e, menos ainda, que não ajam de maneira discriminatória. O que se observou é que as crianças estudadas não pautam suas relações com as demais pelo critério de cor/raça (Trinidad, 2011, p. 152).

Para além das relações marcadas pela etnia-raça, as relações de gênero estabelecidas pelas crianças nos mais variados segmentos sociais nos mostraram também o quanto elas estão imersas socialmente em uma lógica binária que as ensina, de maneira classificatória e hierarquizada, como comportar-se enquanto meninas e meninos.

Embora sofram tais influências sociais e culturais, as crianças, ora aprendem, legitimam e reproduzem essas diferenças, ora subvertem e acionam novas significações dos elementos culturais e sociais, no rompimento das *fronteiras de gênero*, seja ao adentrar em interações compreendidas ao sexo oposto, seja permitindo que crianças do sexo oposto adentrem em suas interações, ou ainda explorando e ressignificando, curiosamente, os artefatos e materialidades socialmente consideradas inapropriadas ao seu sexo ao inserir novos elementos culturais às suas relações as crianças os *reproduzem* de maneira *interpretativa*. Ou seja, conforme assinala Corsaro (2009, p. 35), “[...] as expectativas de gênero não são simplesmente inculcadas nas crianças pelos adultos, mas são socialmente construídas pelas crianças nas interações com adultos e entre si”.

Portanto, na tentativa de refletir as relações aqui expostas de maneira entrelaçada, podemos constatar que a sociedade, sobretudo o contexto educativo, com suas concepções e

valores, impõe a normatização dos sujeitos, e “[...] ao discursar em defesa da criança “normal”, o que se defende, na realidade, é a estabilidade do sistema sexo-gênero pautado na cisgeneridade e heterossexualidade, além da branquitude (Silva *at al.* 2021, p.64). Isto é, “[...] em nossa sociedade, devido à hegemonia branca, masculina, heterossexual, cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos” (Louro,1997, p. 49-50).

Contudo, podemos concluir que as crianças, compreendidas como atores sociais, ao estabelecerem suas relações entre pares, com os adultos, com a cultura e com os conhecimentos produzidos, carregam as marcas da estrutura social do mundo adulto. Deste modo, por vezes, elas reproduzem e legitimam os preconceitos apreendidos socialmente, outras vezes, são inventivas e criativas, resistindo e superando a produção de estereótipos e dos preconceitos étnico-raciais, de gênero, dentro outros, alterando as estruturas sociais no que tange ao racismo e às desigualdades de gênero, inclusive, legitimando e/ou refutando a manutenção dos privilégios da branquitude normativa nas relações que estabelecem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Há um tempo em que é preciso
abandonar as roupas usadas, que já
têm a forma do nosso corpo, e
esquecer os nossos caminhos, que nos
levam sempre aos mesmos lugares.
É o tempo da travessia: e, se não
ousarmos fazê-la, teremos ficado,
para sempre, à margem de nós
mesmos.
(Fernando de Andrade)*

Chega-se ao fim deste percurso e é tempo de concluir a travessia. Busco⁶⁹, nessa chegada, apontar para algumas reflexões finais, respostas que esta desafiadora e instigante jornada investigativa me proporcionou.

O início desta investigação teve, em princípio, outro desenho e objetivo, que visava analisar como as ações educativo-pedagógicas das professoras reverberariam na representatividade racial das crianças negras no contexto de educação infantil. Porém, as disciplinas, as leituras, as discussões, as reflexões e, sobretudo, os dados reunidos com o levantamento da produção científica apresentaram novos trajetos. Assim, como todo mar tem suas adversidades, foi necessário ajustar as velas do barco e delinear novos caminhos.

Realizar o levantamento da produção científica nos bancos de teses e dissertações da CAPES e IBICT foi fundamental para o novo delinear do problema e do objetivo da pesquisa. O levantamento apresentou um panorama sobre as produções científicas construídas ao longo dos quase vinte anos de vigor da lei 10.639/03, sobre as relações étnico-raciais e branquitude na educação infantil.

Nesse conjunto de conhecimentos, constatamos que grande parte das pesquisas realizadas consistia em analisar a docência referente às relações étnico-raciais com foco na criança negra. Portanto, já respondiam, em partes, ao problema da pesquisa esboçado por nós inicialmente. Deste modo, foi necessário desacelerar, refletir e traçar novos trajetos na elaboração de novas perguntas que nos possibilitassem novas respostas. Foi quando surgiu a inquietação sobre os privilégios da branquitude normativa no contexto da educação infantil, o

⁶⁹ Embora esta pesquisa seja tecida por muitas mãos, da pesquisadora, da orientadora Dra^a. Márcia Buss-Simão e das/os pesquisadoras/es que contribuíram com seus conhecimentos, reflexões em seus constructos teóricos, e apesar de, ao longo da escrita, utilizarmos a primeira pessoa do plural, busco, nessas considerações finais, ora adotar a primeira pessoa do singular para expressar minhas impressões acerca da experiência com a investigação, enquanto pesquisadora, ora retorno para a primeira pessoa do plural para relatar as partes do percurso realizado coletivamente.

que permitiu olhar para a temática de forma relacional ao direcionar a lente da discussão para as crianças brancas e seus privilégios no contexto da educação infantil, os quais colocam as crianças negras em desvantagens.

Deste modo, o objetivo geral desta investigação consistiu em analisar de que modo a branquitude normativa é determinante nas/das relações étnico-raciais em um contexto da educação infantil. Com o intuito de atender ao objetivo exposto, buscamos traçar os seguintes objetivos específicos: i) evidenciar como a branquitude normativa interfere nas significações sociais e culturais elaboradas pelas crianças de diferentes pertencimentos étnico-raciais e pelas profissionais docentes; ii) identificar se a organização dos espaços, tempos e materialidades contemplam a diversidade étnico-racial ou se há um predomínio da branquitude normativa em suas composições; iii) examinar as interações entre as crianças negras e brancas e seus modos de viver a infância no que tange à diversidade étnico-racial no cotidiano da instituição; iv) verificar se a Lei 10.639/03 e o combate ao racismo estão contemplados no Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada.

Para atender aos objetivos propostos, adotamos a abordagem qualitativa, sendo o estudo de caso etnográfico, bem como a observação participante; potentes possibilidades para responder a tais objetivos. Salientamos a intencionalidade de realizar uma pesquisa de campo *com* crianças, com o objetivo de realizar um mergulho no cotidiano da educação infantil, assim como apreender sobre as relações que elas estabelecem por meio da *ausculta* (Rocha, 2008) de suas manifestações, compreendendo-as como atores sociais e informantes legítimos de suas próprias experiências no que tange às relações étnico-raciais. Assim sendo, defendemos a escuta das crianças como “[...] um ato político pedagógico” (Nunes, 2022)⁷⁰.

O período de observação participante durou quatro meses, ocorrendo desde 22 de agosto de 2022 até 14 de dezembro do ano de 2022, em um Núcleo de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis, com crianças de um grupo 5/6 da pré-escola. Para tal, lançou-se mão de ferramentas metodológicas, tais como: registros escritos no caderno de campo, fotográficos e fílmicos. Para além do ofício de professora de educação infantil que me constitui enquanto profissional, confesso que um dos maiores desafios que enfrentei no papel de pesquisadora foi o de realizar o exercício de *estranhar o familiar*. Embora se tratasse de um grupo desconhecido e um espaço social jamais frequentado, nas diversas relações que estabeleci ao longo desta experiência, foi inevitável vivenciá-la sem afetar ou deixar-me ser afetada pelos

⁷⁰ Fala da pesquisadora Mighan Nunes no Congresso UFBA 75 anos, live intitulada: “Crianças negras subvertem o racismo” transmitida de forma online. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=quEMmhU6qOM> Acesso em 20/09/2023.

sujeitos envolvidos, sobretudo as crianças. Neste movimento, considero-me ter progredido da qualidade de observadora participante à de participante observadora (Ferreira, 2010), sendo convidada, constantemente, a fazer parte das brincadeiras das crianças e delas recebi os diversos presentes, materializados em lindos desenhos, que guardo com muito carinho.

Em contato como o Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada, observamos que ela possui um Plano de Ação voltado para as relações étnico-raciais. Acreditamos ser também um diferencial significativo no combate ao racismo na unidade educativa, porém, o documento estava desatualizado e seus princípios foram colocados parcialmente em prática, segundo informações da diretora. Todavia, compreendemos os desafios enfrentados pela equipe pedagógica no que tange ao cumprimento das ações propostas do referido plano relacionados aos princípios da educação para as relações étnico-raciais, dado a rotatividade de profissionais docentes na unidade educativa, a quantidade de profissionais novas/os inserindo-se na área da educação, e na rede de ensino de Florianópolis, bem como as trocas de representações nas gestões educacionais das instituições.

Para realização do exercício de identificação, organização das ações e análise dos dados gerados, buscamos respaldo na Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977), a qual define que um conjunto de categorias deve possuir qualidades, tais como: i) a exclusão mútua, ii) a homogeneidade, iii) a pertinência, iv) a objetividade e a fidelidade e v) a produtividade. Tais procedimentos conduziu-nos ao agrupamento de duas categorias de análise: i) *Branquitude nas relações entre as crianças e com as profissionais docentes* e ii) *Relações sociais: entrelaçamentos afetivos, étnico-raciais e de gênero*. Cada categoria se desdobrou em categorias específicas, as quais apresentaremos em seguir.

Cabe salientar que, no que concerne à Técnica de Análise de Conteúdo utilizada, no critério *exclusão mútua*, Bardin (1977, p. 119) destaca que “[...] cada elemento não pode ter dois ou vários aspectos suscetíveis de fazerem com que fosse classificado em duas ou mais categorias”. Porém, salientamos que, neste caso, decidimos não seguir aos critérios da *exclusão mútua*, pois a autora ressalva que “[...] em certos casos, pode pôr-se em causa esta regra, com a condição de se adaptar o código de maneira que não existam ambiguidades no momento dos cálculos” (Bardin, 1977, p. 119). Neste caso, conforme salienta a autora, optamos por *pôr em causa esta regra* abrindo mão da *exclusão mútua*, uma vez que tal critério apresenta maior implicação em pesquisas que buscam realizar as análises a partir de quantificações, sendo a *exclusão mútua* fundamental se desejarmos fundar análises em cálculos de recorrências. Em nossa pesquisa, não buscamos realizar as análises com base nos cálculos de recorrências, mas

colocar em evidência o entrelaçamento dos dados, privilegiando análises que revelassem suas interdependências de forma mútua.

A categoria *Branquitude nas relações entre as crianças e com as profissionais docentes* se desdobrou em quatro categorias específicas, a saber: i) *“Ser branco é mais legal”*: o anseio pela brancura em manifestações das crianças; ii) *“Tu não acha esse feio?”*: Significações sociais construídas sobre o cabelo; iii) *Das materialidades: um olhar sobre as vantagens simbólicas das crianças brancas*; iv) *“Ela é uma querida, faz tudo que a gente pede!”*: *Branquitude nas relações educativo-pedagógicas*.

Na primeira categoria, denominada *Branquitude nas relações entre as crianças e com as profissionais docentes*, o seu primeiro desdobramento foi: *“Ser branco é mais legal”*: o anseio pela brancura em manifestações das crianças. Esta categoria específica nos revelou que as crianças negras observadas apresentam um ideal de branqueamento, como na negação de seu pertencimento étnico-racial, mediante a cor de pele. Manifestações estas fruto da supervalorização do fenótipo branco atribuído socialmente como padrão de beleza.

Na categoria específica *“Tu não acha esse feio?”*: *Significações sociais construídas sobre o cabelo*, reunimos os dados acerca das ações, falas, brincadeiras e relações entre as crianças e com as professoras, em que as marcas sociais do cabelo foram o elemento central de suas relações. É fato que a construção da identidade racial das crianças negras sofre fortes influências com a supervalorização social do sujeito branco, compreendido como ser universal e hegemônico. Por este motivo, algumas crianças negras do grupo observado expressaram que compreendem seus cabelos como marcadores de identidade negativa. Essas evidências foram expressas por meio de algumas recusas da autoimagem ou do enaltecimento do cabelo liso e outras características físicas das pessoas socialmente valorizadas.

Podemos inferir que os “momentos de pentear” no contexto observado, realizado por meio do cuidado e do toque das professoras, ou por suas ausências, reverberavam em marcas na identidade das crianças, visto que algumas crianças brancas que mais recebiam essa atenção, por vezes, apenas uma em especial, usufruíam, simbolicamente, de seus privilégios nesta relação. As crianças negras também recebiam esta atenção, mas não eram as prioritárias. Alguns casos pontuais foram inquietantes: os meninos negros com cabeças raspadas e uma menina negra cuja família não permitia soltar suas tranças, pareciam não usufruir dos mesmos direitos de cuidado como as demais crianças, por mais que algumas reivindicassem por esse direito.

As mesmas materialidades utilizadas pelas professoras nos “momentos de pentear”, pentes e cremes, eram também manipulados pelas crianças com seus pares, nas brincadeiras de

faz de conta. Porém, os pentes só contemplavam as crianças brancas, uma vez que não eram adequados para pentear os cabelos crespos das crianças negras. Esses foram mais alguns indícios dos privilégios usufruídos pelas crianças brancas no contexto observado, fatores que atribuem às crianças brancas um falso sentimento de superioridade, além de incutir, no imaginário das crianças negras, um ideal de beleza, influenciando-as no desejo por esse ideal e, conseqüentemente, recusarem seus pertencimentos étnico-raciais por meio da desvalorização de seus cabelos, como pudemos observar no grupo.

No desdobramento da categoria e intitulada *Das materialidades; um olhar sobre as vantagens simbólicas das crianças brancas*, observamos que a instituição educativa apresenta, na organização de seus espaços, cultura africana e afro-brasileira, seja em grandes imagens de personagens negros presentes nos muros, nos artefatos decorativos, nos livros de literatura infantil e as bonecas presentes na sala observada. Cumpre destacar que consideramos positiva a presença desses artefatos, uma vez que, em comparação às outras instituições da rede de ensino de Florianópolis, suas presenças são, de fato, um diferencial para a representatividade racial das crianças negras, o que precisa ser reconhecido. Contudo, como nosso objetivo foi problematizar a branquitude normativa no contexto educativo, é imperativo mencionar que, na organização dos tempos e espaços, ainda observamos um predomínio de materialidades que anunciam a branquitude como norma, seja nos jogos, brinquedos, livros ou na quantidade de bonecas negras e brancas. Além de que, a presença de materialidades, por si só, não garante que uma educação antirracista seja praticada se as/os profissionais não tiverem posturas profissionais alinhadas e comprometidas com seus princípios nas relações estabelecidas com as crianças.

Todavia, para não cairmos nos julgamentos ou responsabilização única da equipe pedagógica, atentamos para a responsabilidade do poder público no cumprimento de políticas de promoção da igualdade racial, dentre outras ações, em ofertar as materialidades específicas para que uma educação antirracista se efetive. É preciso, portanto, avançarmos na aquisição de materialidades, como na quantidade de brinquedos e artefatos da cultura africana e afro-brasileira que represente as crianças negras na mesma proporção em que existem as materialidades voltadas para a representatividade racial das crianças brancas. Bem como, problematizar a existência de materialidades que se pretendem representativas para as crianças negras, porém, ainda carregam fortes indícios dos padrões hegemônicos socialmente valorizados, como é o caso da boneca preta de olhos verdes e da pintura do muro representado

com uma mulher preta portando grandes olhos azuis. Tais aspectos nos revelam que o *pacto da branquitude* (Bento, 2002) se perpetua, mesmo que a intenção possa parecer contrária.

Na categoria “*Ela é uma querida, faz tudo que a gente pede!*”: *Branquitude nas relações educativo-pedagógicas*, observamos o destaque e prestígio designados, por determinadas professoras, a algumas crianças brancas do grupo. A estas eram atribuídos elogios, enaltecimentos e expressões positivas, sendo também, na maioria das vezes, as mais requisitadas para realizarem os diversos favores às professoras, situações que as colocavam em evidência do grupo.

Essas crianças, pelas quais algumas professoras apresentavam maior predileção, eram também as mais requisitadas pelo grupo de crianças como parceiras de brincadeiras. Em contrapartida, algumas crianças, principalmente as negras, recebiam estigmas e estereótipos negativos por parte de algumas profissionais docentes. 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 (Cavalleiro, 1998). Portanto, tal constatação desvelou que a branquitude, no contexto educativo, era uma prática de poder que alimentava as crianças brancas (Cardoso, 2018).

Portanto, os dados gerados nesta categoria específica 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. Todavia, não podemos deixar de ressaltar que as crianças, enquanto atores sociais e produtoras de cultura, estão imersas na estrutura social e que, a partir dessas relações, constroem suas significações sociais e culturais com seus pares, por meio dos vários segmentos sociais com os quais se relacionam, para além do contexto educativo.

É importante ressaltar que embora atribuíssemos nessa investigação a denominação de professora à todas as profissionais envolvidas na docência, sejam elas professoras de educação infantil, professora auxiliares de educação infantil, professora de educação física ou auxiliares de sala, consideramos que algumas desempenham funções específicas. E, se tratando do trabalho com a educação das relações étnico-raciais, determinadas profissionais apresentavam maior ou menor comprometimento com a temática. Por este motivo, buscamos ao longo da escrita referente às observações de campo utilizar o substantivo “algumas” ou “determinadas”

professoras, na tentativa de delimitar nossas análises para evitar reducionismos, julgamentos ou generalizações.

A este ponto, é imperativo trazer para nossas considerações finais algumas reflexões acerca dos processos formativos dessas profissionais, sejam eles de formação inicial ou continuada. Sabemos que na formação inicial, poucas são os cursos que oferecem uma discussão consistente sobre a educação das relações étnico-raciais, quando oferecem. Já na formação continuada centralizada, ofertada pela prefeitura de Florianópolis, somente as professoras que estão enquadradas no quadro do magistério têm a possibilidade de aprofundar seus conhecimentos sobre a temática em seus dias de hora atividade. Fator esse que se torna um desafio para as auxiliares de sala, uma vez que não possuem o mesmo reconhecimento profissional, por estarem enquadradas ao quadro civil, e, portanto, não usufruem de liberação em horário de trabalho para a realizar dos encontros formativos, visto que muitas/os dessas/es profissionais atuam também no contra turno como forma de complementar suas rendas.

A formação continuada descentralizada é outro desafio enfrentado pelas profissionais docentes da rede de ensino de Florianópolis, uma vez que o encontro que visa reunir toda a equipe pedagógica no espaço das instituições educativas, para a realização da formação, estudos e debates, ocorre apenas uma vez ao ano no calendário do ano letivo. Sendo que, com apenas um único encontro, para tantas demandas a serem estudadas e debatidas, a formação para a temática da educação das relações étnico-raciais acaba não sendo prioridade em muitos casos, ficando para segundo plano, como foi o caso da unidade observada, em que a temática contemplada visou discutir assuntos outros que não tinham relação com a temática das relações étnico-raciais⁷¹. Por este motivo, a oportunidade de formação sobre a temática das relações étnico-raciais que incluísse as auxiliares de sala não foi oportunizada no ano da realização da pesquisa de campo.

Desta maneira, compreendemos que, se a equipe de profissionais docentes não estiver articulada e embasada teoricamente com os princípios da educação para as relações étnico-raciais, conforme preconiza a Lei 10.639/03, as propostas para uma educação antirracista, para além de projetos isolados, dificilmente irão se efetivar.

A segunda categoria: *Relações sociais: entrelaçamentos afetivos, étnico-raciais e de gênero* apresentou como desdobramentos duas categorias específicas, são elas: i) “*Oi meu amigo, dá aqui um abraço*”: *dos afetos construídos e partilhados*; e ii) “*Estamos brincando de*

⁷¹ Segundo informações da supervisora, a temática discutida coletivamente na formação descentralizada no NEIM observado, no ano de 2022 foi *Espaços externos na perspectiva da desemparedamento*.

sala de controle e é coisa de menino”: tramas relacionais de gênero e étnico-raciais permeadas pelos afetos.

Compreendemos que essas três dimensões, afetividade, étnico-raciais e de gênero, analisadas nessa categoria se entrelaçam nas relações sociais engendradas pelas crianças. No entanto, por questões didáticas, com a finalidade de dar visibilidade para cada uma delas, buscamos separá-las de modo que as três dimensões ganhassem evidência. Contudo, nas análises foi inevitável sua união, visto que são dimensões que se entrelaçam, o que nos revela que a realidade nas/das relações afetivas se entrecruzam com as relações étnico-raciais e de gênero, evidenciando suas tramas relacionais.

Nessa categoria, pudemos observar que as crianças, enquanto atores sociais e produtoras de culturas, trazem consigo as marcas e valores culturais apreendidos e internalizados dos diversos segmentos da estrutura social. E, mediante os processos estruturantes de seus cotidianos, elas não somente reapresentam essas marcas sociais, como também realizam uma *reprodução interpretativa* por meio da *cultura de pares*, interferindo nessas estruturas ao reproduzirem suas próprias culturas infantis (Corsaro, 2009).

No primeiro desdobramento: *“Oi meu amigo, dá aqui um abraço”*: dos afetos *construídos e partilhados*, os dados revelaram os vínculos e afetos nas relações sociais estabelecidas entre e pelas crianças. Como a maioria das crianças partilharam suas vivências com seus pares desde bebês, quando adentraram no NEIM, podemos inferir que suas alianças sejam decorrentes das relações afetivas, por elas construídas e partilhadas ao longo dessa trajetória, juntamente com duas professoras que acompanharam o grupo em dois anos consecutivos. Os laços afetivos manifestados pelas crianças foram observados por meio de expressões verbais e não verbais, diante de elogios, da admiração por seus pares, nos gestos de carinho, solidariedade, bem como manifestações corporais nos abraços, beijos e no toque atento.

Por meio das relações afetivas partilhadas, pudemos constatar potentes vivências que perpassam as relações étnico-raciais e de gênero. As crianças demonstraram conhecer as distintas cores das pessoas, utilizando vocabulário próprio para heteroclassificar seus pares, revelando reconhecer suas diferenças étnico-raciais.

Observamos que as crianças negras, a seus modos, estão construindo resistências para lidarem com os preconceitos que as assolam, demonstrando não estarem alheias às práticas preconceituosas que, por vezes, são submetidas no contexto educativo, apresentando possibilidades de viver a infância de modo feliz com seus corpos marcados pelos

pertencimentos étnico-raciais. As crianças brancas apresentaram maior autoconfiança e segurança no espaço educativo, em virtude de todo privilégio material e simbólico que usufruem. Porém, mesmo que em passos lentos, de modo geral, as crianças (brancas e negras) estão rompendo com o pacto da branquitude, causando fissuras nas estruturas sociais ao elaborarem novos discursos do lugar social em que ocupam. Sendo assim, elas nos ensinaram diversas maneiras de se relacionarem com seus pares, por meio dos afetos, ultrapassando as barreiras do preconceito na valorização da diferença étnico-racial.

Os dados nos revelam que a cultura africana e afro-brasileira fizeram parte das relações e narrativas das crianças, de modo geral, reflexo da familiaridade com que elas se relacionaram com o conhecimento sobre a cultura africana e afro-brasileira. Acreditamos que as manifestações das crianças acerca da temática sejam decorrentes das interações que elas experienciaram sobre as relações étnico-raciais entre pares e com as/os profissionais docentes ao longo de suas convivências na instituição e no contexto mais amplo da sociedade. Além de que, os saberes que as crianças vêm construindo sobre as relações étnico-racial é, também, fruto da construção sócio-política de luta e resistência do Movimento Negro, importante ator social, político, educador e produtor de saberes (Gomes, 2017).

Contudo, os dados nos revelaram que as relações estabelecidas pelas crianças nos diversos momentos de interação entre pares demonstraram, sobretudo nos episódios observados e analisados na segunda categoria geral “*Relações sociais: entrelaçamentos afetivos, étnico-raciais e de gênero*”, o afeto como possibilidade de acolhimento da diferença racial. Porém, isso não significa que elas não produzam e reproduzam preconceitos, visto que estão imersas em uma estrutura social em que o racismo está presente, sendo um dos principais fatores de sustentação dessas estruturas em nossa sociedade. Deste modo, embora tenha sido possível presenciar diversas relações de afeto e companheirismo entre as crianças, é imprescindível destacar como a manutenção dos privilégios simbólicos, usufruídos pelas crianças brancas, esteve marcadamente presente em suas relações.

Na categoria específica intitulada “*Estamos brincando de sala de controle e é coisa de menino*”: *tramas relacionais de gênero e étnico-raciais permeadas pelos afetos*, demos ênfase para as análises acerca das relações de gênero sem, com isso, isentar-nos das reflexões sobre as relações étnico-raciais e afetivas.

Considerando que as relações de gênero estão/são intrínsecas nas/das relações que as crianças estabelecem na sociedade, seus diversos contextos sociais evidenciam a internalização de ações e comportamentos esperados sobre como ser menina ou menino. Porém, constatamos

em nossas observações, que as crianças ora reforçam essa lógica binária de gênero, reproduzindo os valores que lhes são transmitidos, ora transgridem e ultrapassam as *fronteiras de gênero* que a elas são impostas. Foi possível evidenciar que elas movimentam socialmente essas *fronteiras* na constituição das relações *intergênero e intragênero* que estabelecem, evidenciando que essas barreiras não são fixas, mas construídas em suas relações de pares.

Observamos no grupo de crianças maior recorrência das *relações intragênero*: crianças interagindo com os pares do mesmo sexo. Ou seja, meninas brincando com meninas e meninos com meninos. As *relações intergênero* crianças relacionando-se com pares do sexo oposto, meninas com meninos, também foram observadas, porém, de forma mais pontuais.

Nas *relações intragêneros*, observamos certas divergências relacionais entre os sexos. Isto é, ações e comportamentos diferentes nessas tramas relacionais dentro do grupo de meninos quando olhamos, comparativamente, as relações estabelecidas entre o grupo de meninas. De modo geral, os dados revelaram que as interações entre as meninas eram, na maioria das vezes, permeadas por desentendimentos, discordâncias e constantes conflitos. Fatores que atribuíam poderes às meninas brancas do grupo, conduzindo-as a constantes negociações por seus lugares de liderança na hierarquia dessas relações.

Já as *relações intragênero* entre os meninos eram pautadas, geralmente, em interações mais pragmáticas e ações de solidariedade. Eles apresentavam maior fluidez em suas organizações, no momento de articularem as representações sociais. Por este motivo, os conflitos que ocorriam entre os meninos eram de menor intensidade, e, por vezes, logo resolvidos mediante diálogos.

Porém, não nos atemos a observar somente as *relações intragêneros*, embora fossem mais recorrentes e suscetíveis a observações e registros. Buscamos acompanhar algumas *relações intergênero*, visando compreendê-las, a fim de não dicotomizar as relações entre as crianças. Algumas crianças, sejam meninas ou meninos demonstravam transgredir as *fronteiras de gênero* a elas impostas, transitando entre brincadeiras do sexo oposto, como casinha e futebol, assumindo uma posição no *entre lugar* dessas relações (Ferreira, 2002b). Ademais, observamos que a violação dessas barreiras e fronteiras, como o uso de artefatos considerados impróprios para o sexo, a exemplo do uso de uma fita no cabelo pelo Leandro, não passam despercebidas e são questionadas entre os meninos.

As ações educativo-pedagógicas das professoras revelaram elementos que ora reforçavam a lógica binária para as relações de gênero por meio de concepções naturalizadas sobre os modos de ser feminino e masculino, ora rompiam com esse dualismo, permitindo e

incentivando que as crianças exercessem as mais diversas ações sociais desejadas por elas ao promoverem as *relações intergênero*.

Portanto, foi possível constatar nas relações de gênero entre as crianças que, em alguns momentos, elas legitimavam esse antagonismo, classificando e hierarquizando suas relações, na elaboração de regras que impediam o rompimento dessas fronteiras em brincadeiras compreendidas como de meninas e de meninos. Em outras situações, apresentaram resistências à naturalização do binômio feminino e masculino, rompendo com *as fronteiras de gênero*, na experimentação de relações sociais outras, ou ainda, permitindo a inserção de pares do sexo oposto em suas brincadeiras e relações.

Deste modo, as crianças desta pesquisa nos ensinaram que não existe apenas um único modo de ser menina ou menino, pois são sujeitos singulares, constituídas/os por diferentes pertencimentos: étnico-raciais, classes, sexualidades, nacionalidades e credos. Assim como ensinaram, por meio de suas relações sociais, sobre o reconhecimento da alteridade como possibilidade para a construção de infâncias felizes.

Ao final desta jornada investigativa, acreditamos ter conseguido atender aos objetivos aqui traçados. Consideramos ter conseguido contribuir com uma pequena parcela de conhecimentos sobre os modos de viver das crianças de forma a se somar para a constituição do campo de conhecimento dos *Estudos Sociais da Infância*, da *Educação das Relações Étnico-raciais* e dos *Estudos Críticos da Branquitude*. Porém, como toda chegada pode representar um recomeço, ao longo desta travessia, perguntas outras foram surgindo no percurso e necessitam de respostas.

Por este motivo, levantamos aqui a necessidade de novas pesquisas que apresentem as vozes, interlocuções, os anseios e desafios enfrentados pelas profissionais docentes da rede de Florianópolis (mas não só) acerca da educação para as relações étnico-raciais, sobretudo seus entendimentos enquanto pessoas negras, brancas, indígenas ou asiáticas sobre a branquitude normativa presente no contexto de educação infantil. Embora objetivássemos focalizar a branquitude no contexto educativo, dando destaque para as crianças brancas pertencentes ao grupo observado, alguns registros e diálogos nos conduziram para uma análise da forma como a branquitude incide na constituição identitária das crianças negras. Deste modo, salientamos a demanda de pesquisas futuras que foquem na branquitude e analisem como esta implica na construção da subjetividade das crianças brancas.

Assim, essa travessia me possibilitou provar dos sabores e dessabores de um estudo de caso etnográfico. Nela foi possível construir laços com as crianças e me aproximar das

professoras, partilhar de angústias e desafios que, por ora, também são meus, quando assumo o ofício da docência. Confesso que foi desconfortante e, por vezes, hesitei em relatar determinadas situações que pudessem comprometê-las, dado que fui muito bem acolhida por toda equipe da unidade educativa: crianças, professoras, diretora, supervisora, equipe da cozinha e da limpeza. Certamente, essa jornada não seria possível sem seus acolhimentos. Porém, o papel da pesquisa tem essa função, de mexer com as estruturas e possibilitar que possamos rever as nossas práticas, pois compreendemos que a branquitude normativa, que permeou as relações observadas pelas crianças e com as professoras, está igualmente presente nos mais variados contextos em que estão inseridas. São frutos amargos de uma estrutura social muito mais ampla e complexa que extrapola os muros das instituições educativas, portanto, precisa ser identificada e problematizada.

É o tempo de concluir esta travessia, para isso, fez-se necessário olhar pra trás, rememorar todo o trajeto percorrido e compreender o quanto foi *preciso abandonar as roupas usadas* e despir-me dos velhos conceitos sobre racismo e discriminação, nessa desafiante e necessária tarefa que me constituiu como pesquisadora branca das relações étnico-raciais. Foi necessário *esquecer os antigos caminhos, que me conduziam sempre aos mesmos lugares e certezas*, posicionar-me no alvo do problema, ao compreender que nós, pessoas brancas, usufruímos de privilégios materiais e simbólicos que perpetuam o racismo. Por isso, é imprescindível que, nós professoras/es e pesquisadoras/es, identifiquemos a branquitude enquanto ideologia presente nas relações de poder no contexto educativo, pois nossas crianças, brancas e negras, precisam que seus direitos a uma educação emancipatória e antirracista se concretizem, para que nos diversos espaços educativos mais *Luísas* possam realizar fissuras e rompimentos do *pacto da branquitude* nas estruturas sociais e mais *Cristianos* possam vislumbrar as possibilidades de uma infância negra feliz. São direitos urgentes e necessários. *É tudo pra ontem!*⁷²

⁷² Canção: “É tudo pra ontem” do cantor Emicida.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana; RODRIGUES, Tatiane. A criança negra, uma criança e negra. *In: ABROMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ALDERSON, Priscila. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 419-442, Maio/Ago. 2005, 419 p.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz. **Racismo Estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.
- ALVES, Elizabeth Conceição. **A educação das relações étnico-raciais na creche: trançando as mechas da legislação federal, formação e prática das professoras.** 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- ANDRADE, Aldia Mielniczki de. Dissertação de mestrado. **Branquitude na creche: relações educativo-pedagógicas com crianças de zero a três anos, em uma instituição educacional de Curitiba, PR.** Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.
- ANDRADE, Andrea Barbosa de. **“Sou criança, sou negra, também sou resistência”:** narrativas que re(educam) produzidas por meninas negras no *youtube*. Dissertação de mestrado. UFPR. 2020.
- ARAÚJO, Gizele dos Santos Belmon. **Docentes de Terra Nova-BA: entre os dizeres e o silêncio frente aos pressupostos da lei 10.639/03.** 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.
- ARROYO, Miguel. A infância interroga a pedagogia. *In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria C. S. de (org). Estudos da infância: educação e práticas sociais.* Petrópolis: Vozes, 2009.
- AZEVEDO, Josiane Paula R. de. **A discriminação racial e o julgamento de ações pró e antissociais na educação infantil.** 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo,** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser de criança.** O menino que carregava água na peneira. São Paulo: Salamandra, 1999.
- BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: O apanhador de desperdícios.** Rio de Janeiro: Alfaguara, 2008.

BELLO, Alexandre Toaldo. **Sujeitos infantis masculinos: homens por vir?** 2006. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BELLO, Alexandre. FELIPE, Jane. Delineando masculinidades desde a infância.

Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In:* CARONE, Iray. (Orgs). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-57.

BENTO, Maria Aparecida Silva; DIAS, Lucimar Rosa. Introdução. *In:* Jr. Hédio Silva; BENTO, Maria Aparecida; CARVALHO, Silvia Pereira (Orgs). **Educação Infantil e Práticas Promotoras de Igualdade Racial.** São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT: Instituto Avisa Lá – Formação Continuada de professores, p. 8-48, 2012.

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

BENTO, Cida. **O Pacto da branquitude.** 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BROERING, Adriana de Souza. **Arquitetura, espaços, tempos e materiais: a educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976-2012).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas.** 2012. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/82296/47589> . Acesso em: 02/05/2022.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 37-59, jan./abr., 2014.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento na Educação Infantil. *In:* MORO, Catarina; Vieira, Daniele Marques (Org). **Leituras em Educação Infantil: contribuições para a formação docente.** Curitiba: NEPIE/UFPR. P. 53-88. 2019. O formato E-book está disponível para visualização e para download em:

https://issuu.com/nepie.ufpr/docs/e-book_leituras_em_educacao_infantil. Acesso em: 02/05/2023.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Corpo e infância nas pesquisas em educação infantil: trajetórias do Nupein. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1540-1574, jul./dez., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: Disponível em:

<https://doi.org/10.5007/1518-2924.2021.e82296> Acesso em 10/03/2022.

BRAGA, Aline de Oliveira. **“Solta o cabelo!”: etnografia sobre o cabelo crespo como marcador de identidade étnico-racial entre crianças negras da Educação Infantil**. 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Cultura e Comunicação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: 16 jul. 1990 – Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf

Acesso em: 08/03/2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. CNE/CP **Resolução 1/2004**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução n. 5, de 17/12/2009, Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004, Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf Acesso em: 15.01.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em:

08/03/2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jun. 2013a. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html Acesso em 26/06/2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em:

<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf> Acesso em: 25/06/2022.

BRASIL. **Movimento dos trabalhadores rurais sem terra**. Educar é um ato político: Viva o centenário de Paulo Freire. *In: Jornal sem-terra*. Disponível em: <https://mst.org.br/2021/03/17/educar-e-um-ato-politico-viva-o-centenario-de-paulo-freire> - Acesso em: 24/02/2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25844-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca.html> Acesso em 05/05/2023

CAMPO, Rafaely Karolynne do Nascimento; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Crianças bem pequenas e relações de amizades em situações de brincadeiras na educação infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, 2021, v. 8, n. 68, p. 224-238. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/704>. Acesso em 04/11/2023.

CARDOSO Cintia, DIAS, Lucimar Rosa. A investigação acadêmica sobre processos de branquitude na Educação Infantil: uma reflexão inicial. MULLER, Tânia M.P. CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. In. 1.ed. – Curitiba: Appris, 2017. p. 335.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na Educação Infantil: Um Estudo sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais em uma Unidade Educativa do Município de Florianópolis**. 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2014.

CARVALHO, Thais Regina de. **Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC**. 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

CARONE, Iray. Breve Histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. CARONE, Iray. BENTO, Maria Aparecida. (Org.) *In: Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*, 6ª edição –Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

COUTINHO. Angela Scalabrin. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 762-773, set./dez. 2016.

COUTINHO, Angela Scalabrin. Consentimento e assentimento. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educacao: subsidios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Pp. 62-65.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin; SCHIMITT, Rosinete Valdeci. A pesquisa com/sobre bebês no Nupein: análise da trajetória. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1474-1499, jul./dez. 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2021.e81271>. Acesso em: 10/03/2022.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº17, 2002, p.113-134.

CORSARO, William A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

COSTA, Marcelle Arruda Cabral. **Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial: uma experiência de pesquisa-ação**. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

COSTA, Regiane de Assunção. **A criança negra: representações sociais de professores de educação infantil**. 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

DAMATTA, Roberto. “O ofício de etnólogo, ou como ter ‘anthropological blues’”. In: E. O. Nunes (org.), **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978, pp. 23-35.

DEMARZO, Marisa Adriane Dulcini. **Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP**. 2009. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

DIAS, Lucimar. Cabelos crespos, gênero e raça: práticas pedagógicas de combate ao racismo na educação infantil. In: **Mulheres e desigualdades de gênero** / organizadoras Marília Pinto de Carvalho, Regina Pahim Pinto. — São Paulo: Contexto, 2008. — (Série justiça e desenvolvimento/IFP-FCC).

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo, **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51, p.661-749, set.-dez. 2012. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Szxr7Z3zVNnzYxWGhWYqFbj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 02.05/2022.

DORSA, Arlinda Cantero. LIMA, Antônio Henrique Maia (org.). **As Interfaces da Diversidade, do Patrimônio e da Globalização a partir das Produções Científicas**. Campo Grande, MT: Vida, 2021.

FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras Brancas**. Tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194.

FARIAS, Ana Carolina Batista de Almeida. **"Loira você fica muito mais bonita": relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos**. 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Sociologia da Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FERRARO, Alceu Ravello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas**: Com atividades Reflexivas. Ponta Grossa, PR: Editora Estúdio Texto, 2015.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “- **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!**” – as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 2002.

FERREIRA, Manuela. O trabalho de fronteira nas relações entre géneros como processo estruturante de identidades homo e heterossociais de género ocorridas nas brincadeiras entre crianças em espaços de "brincar ao faz de conta" num JI. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal, 2002b.

FERREIRA, Manuela. “- **ela é nossa prisioneira!**” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. Repositório aberto U. Porto. p. 151-182, 2010.

FINCO, Daniela. Questões de género na educação da pequena infância brasileira. **Studi Sulla Form** v. 18, n. 1, p. 47-57, 2015.

FLORIANÓPOLIS, Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 01/2009**. Florianópolis, SC: SME 2009.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**/Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. – Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Florianópolis** / Prefeitura Municipal de Florianópolis. – Florianópolis, 2010.

FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Prelo, 2012.

FLORIANÓPOLIS, **Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, v. 3, 2015.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 2015b.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz curricular para a educação das relações étnico-raciais na educação básica.** Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, 2016.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. **Reedição das orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis/Prefeitura do Município de Florianópolis.** 2.ed. Florianópolis, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

FLORIANÓPOLIS. **Lei municipal 4446/94.** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/2021/1076/10764/lei-ordinaria-n-10764-2021-altera-dispositivos-da-lei-n-4446-de-1994>. Acesso em 30/01/2023.

FRAGA, Rita de Cássia Marques S. **O papel da formação do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação infantil de 0 a 3 anos.** 2020. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

FREITAS, Priscila. **A educação das relações étnico-raciais na educação infantil:** entre normativas e Projetos Políticos Pedagógicos. 2016.

FREITAS, Liliam Teresa Martins. **Currículo e construção da identidade de crianças negras na educação infantil.** 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

GALVÃO, Cássia Rosicler. **A diversidade na primeira infância:** as relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo (2015-2017). 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. *In:* Laércio Joel Franco, Afonso Dinis Costa Passos. (Org.). **Fundamentos de epidemiologia**, 2ª. ed., São Paulo: Manole, 2010, p. 1-13

GARCIA, Vanessa Ferreira. **Educação infantil e educação das relações étnico-raciais:** motivações docentes, possibilidades e desafios nos centros de educação infantil de Sorocaba (SP).2017. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2017.

GAUDIO, Eduarda Souza. **Relações sociais na educação infantil:** dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero. 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural:** Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Cadernos Cedes, ano XX, n. 50. abr, p. 9-25, 2000, ISSN 1678-7110.

GOLDMAN, Márcio. Jeanne Favret-Saad, os afetos, a etnografia. **Cadernos de campo** n.13:159 – 153, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-84, maio/ago., 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns Termos E Conceitos Presentes No Debate Sobre Relações Raciais No Brasil: Uma Breve Discussão**. História. Coleção para todos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação – 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/florianopolis/historico> Acesso em: 02/05/2022.

GONZÁLEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONÇALVES, Sileide de Nazaré B. **Representações Sociais de Crianças da Educação Infantil do Campo sobre Diversidade Racial: conhecimento de si e do outro**. 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

HENRIQUES, Afonso Canella. **Educação Infantil: retrato de uma rede municipal de ensino**. 2015. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

JANDIROBA, Calila Fernandes G. **O trabalho pedagógico em uma escola da educação infantil no município de Itapetinga-BA: um olhar sobre a diversidade cultural**. 2020. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Itapetinga, 2020.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 116, 41-59, jul. 2002.

KRAMER, Sônia; PENA, Alexandra; TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges de; BARBOSA, Sílvia Néli Falcão. **Ética: pesquisa e práticas com crianças na Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 2019. 254.

LE BRETON, David. **As paixões ordinárias: antropologia das emoções**. Petrópolis: Vozes, 2009.

LESSA, Juliana Schumacker; BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero e geração: dimensões do cuidado nas relações educativas na educação infantil. **Educação Em Revista**, v. 37, n. 1, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/25804>. Acesso em: 02/05/2022.

LOPES, Joyce Souza. **“Pontuações e proposições ao branco/a e à luta antirracista: ensaio político reflexivo a partir dos estudos críticos da branquitude”**. In: V SIMPÓSIO INTERNACIONAL LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA. Anais... Paraná, 2013, p. 134-150.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Ed. Vozes.1997. p. 14-36.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Pro-Posições**, vol. 19, nº 2, ago. 2008, p. 17-23.

LUZ, Isa Rodrigues da; SILVA, Isabel de Oliveira e. Meninos na Educação Infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. **Cadernos pagu**, v. 34, janeiro-junho, 2010, p. 17-39.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Apresentação Ou sobre um éthos investigativo na pesquisa com (sobre/para) crianças. In: CARVALHO, Rodrigo Saballa de. (org.) **Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na educação infantil** [recurso eletrônico] – 1. ed – Porto Alegre: CirKula,2022, 346p.: il.

MARTINS, Cira Alves. **Racismo silencioso na educação das crianças-** um fenômeno a ser desvelado no CEI Sebastiana Germana da Conceição no distrito de Cangas região pantaneira em Poconé-MT. 2020. Dissertação. (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Poconé, 2020.

MEIRA, Ludmila Costa, **Relações étnico-raciais no âmbito das instituições municipais de educação infantil em Governador Valadares – MG**. 2019. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2019.

MENDES, Marília Silva. **A identidade racial a partir de um grupo de crianças da educação infantil na rede municipal do Recife**. 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidade, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MICELI, Paulina de Almeida Martins. **Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ: estudo das relações étnico- raciais na escola de educação infantil da UFRJ**. 2017. Dissertação. (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MOURA, Aurea Alice de Souza. **As relações étnico-raciais na educação infantil: discutindo o pertencimento e a identidade das crianças negras**.2020. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2020.

MULLER, Tânia. P.; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017. 334 p.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução Niterói: EDUFF, 2004.

NUNES, Mighan Danae. **“Professora, ainda posso mudar de cor?”**: As crianças pequenas e suas impressões sobre as relações raciais na escola. Curso educação, relações raciais e direitos humanos. 2012 p.1-15.

NUNES, Míghian Danae. Cadê as crianças negras que estão aqui?: o racismo (não) comeu. *In*: Dossiê “Ser criança no Brasil Hoje: (re)invenções da infância em contexto de mudança social” **Latitude**, v. 10, n. 2, p. 383-423, 2016. DOI: https://doi.org/10.28998/2179-5428.20160209_383.

NUNES, Mighan Danae Ferreira. **“Mandingas da infância**: as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê.” Salvador (BA) 431, 2017.

OLIVEIRA, Fabiana de. ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 26, n. 02, p. 209-226, ago., 2010.

OLIVEIRA, Joana Paula dos Santos Gomes de. **Negritude e classes populares**: fios e desafios do diálogo entre professora e crianças na escola pública. 2021. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

OSCAR, Joana Elisa Costa. **Caminhos percorridos por professores para implementação da lei 10.639/2003 na educação infantil**: prática pedagógica em interface com a política pública municipal. 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil em Florianópolis**/Luciana Esmeralda Ostetto. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

PASSOS, Joana Célia; SILVA, Vania Beatriz Monteiro da. Contribuições do Núcleo de Estudos Negros na construção e formulação da Pedagogia Multirracial e Popular. **Revista Teias** v. 21, n. 62, jul./set. 2020.

PEREIRA, Sara da Silva. **A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças**: “eu so peta, tenho cacho, so linda, ó!” 2019. Dissertação. (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

PEREIRA, Angélica Silvana; OLIVEIRA, Ericka. M. B. de. Brincadeiras de meninos e meninas: cenas de gênero na educação infantil. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 273-288, 28 abr. 2016.

PEREIRA, Erika Jennifer Honório. **“Tia, existe flor preta?”** Educar para as relações étnico-raciais. 2015. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PIRES, Sandra Regina. **Pertencimentos étnico-raciais na infância:** o que dizem as crianças negras sobre si. 2020. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

QVORTRUP, Jens. A tentação da diversidade – e seus riscos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out/dez. 2010b, pp. 1121-1136.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p. 23-42, 2014.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Patologia social do branco brasileiro. *In:* RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução crítica a sociologia brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. p. 171-192.

RANDO, Juliana Silva. **Formação da personalidade racista no contexto formativo:** análises contextuais no campo de estágio. 2021. Dissertação. (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2021.

REGO, Thabyta Lopes. **Relações étnico-raciais na educação infantil na RME/Goiânia:** das políticas públicas educacionais às concepções e relatos docentes. 2019. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Infância. Florianópolis: 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In:* CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.) **A crianças fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Editora Cortez, p.43-51, 2008.

ROMANOWSKI, Joana. Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), Curitiba (PR), v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 21/08/2022

ROSA, Daniele Cristina. **A construção da identidade racial de crianças negras na educação infantil**. 2014. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. B. M. Educação para quem? **Ciência e Cultura (SBPC)**, v. 28, n.12, p. 66-71, 1976.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: Educação e Descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SAITU, Cecília de Campos. **Datas comemorativas e o currículo da educação infantil: reflexões sobre pedagogias decolonizadoras e relações étnico- raciais**. 2017. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Pós Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2017.

SANTOS, Claudia Elizabete dos. **FORMAÇÃO DOCENTE: considerando a abordagem da diversidade étnico-racial e da diferença na educação infantil como ações de cuidar e educar**. 2015. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SANTOS, Marta Alencar dos. **Educação da Primeira Infância Negra em Salvador: um olhar sobre as políticas educacionais**. 2008. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SANTOS, Jussara Nascimento dos. **Preconceito racial em foco: uma análise das relações estabelecidas entre crianças negras e não negras na educação infantil**. 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SANTOS, Elandia dos. **Corpo e Cabelo Negro: (re) Significações e Interações com e de Crianças em uma Escola de Educação Infantil de BH**. 2020. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SANTOS, Luciano. Da competência no fazer à responsabilização no agir ética e pesquisa em Ciências Humanas, **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 244-256, jan./abr. 2017 Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>.

SANTOS, Lucineida Costa Santos. **Deixando-se levar pelo afeto nativo: Reflexões sobre uma experiência etnográfica em busca da ética no candomblé**. Blog do labemus – laboratório de estudos de teoria e mudança social. 2017. Disponível em: <https://blogdolabemus.com/2017/12/05/deixando-se-levar-pelo-afeto-nativo-sobre-uma-experiencia-etnografica-em-busca-da-etica-no-candomble-por-lucineide-santos> Acesso em: 10.08.23.

SANTIAGO, Flávio. **"O meu cabelo é assim ... igualzinho o da bruxa, todo armado."** hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil. 2014. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. “Sociologia da Infância: Correntes e Confluências”. *In:* in Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes, 2008, p. 17-39.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação *In:* N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação** (137-179). Rio de Janeiro: Lamparina, 2.ed. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem fronteiras**. v. 15. n. 1, p. 31 – 49, jan. /abr, 2015.

SARAIVA, Camila Fernanda. **Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais**: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André. 2009. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SCHIESSL, Marlina Oliveira. **Artefatos culturais de matriz africana e afro-brasileira no cotidiano da educação infantil**: uma análise da produção científica (2003-2021). Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da brancura paulistana. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Branquitude, racismo e antirracismo**. Organização 1ª ed. São Paulo: Fósforo, 2023.

SCHMITT, Rosinete V. O encontro com bebês e entre bebês: uma análise do entrelaçamento das relações. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal e KRAMER, Sônia. **Educação Infantil: enfoque em diálogo**. Campinas: Papyrus, 2011, p.17-35.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas**: contornos da ação docente. Tese (Doutorado) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

SILVA, Cristiane Irinéa. **O acesso das crianças negras à educação infantil**: um estudo de caso em Florianópolis. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**/Edna Lúcia da Silva, Estera Muszkat Menezes. – 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 138p, 2005.

SILVA, Edna. ROSA, Eli. PORTELLA, Luiz. TAVARES, Marcos. OLIVEIRA, Megg. A Base Nacional Comum Curricular como norma regulatória das infâncias. **Revista brasileira de estudos da homocultura**. v. 03, n. 04, Jan. - Abr., 2021 – Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/11886>. Acesso em: 15/10/2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018. Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xggQmhckhC9mPwSYJWFbND/?format=pdf> . Acesso em: 02/05/2022.

SILVA, Suelen de Aguiar; CARPI, Thamires Ferreira. Representatividade negra feminina na p u b l i c i d a d e no combate ao racismo. **Cambiassu estudos em comunicação**, São Luís, v. 15, n. 25, p. 181–201. Jan./Jun., 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais / Tomaz Tadeu da Silva (Org.)** Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOARES, Lucineide Nunes. **Relações étnico-raciais nas práticas educativas da educação infantil: ouvindo crianças e adultos.** 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; DIAS, Lucimar Rosa; SANTIAGO, Flávio. Educação infantil e desigualdades raciais: tessituras para a construção de uma educação das/nas relações étnico-raciais desde a creche. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 4, n. 1, p. 80-102 2017.

SOUSA, Roberta Dias de. **Pertencimento étnico racial e práticas pedagógicas antirracistas com crianças pequenas: narrativas de professoras negras de Educação Infantil.** 2021. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

SOUZA, Ellen de Lima. **Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil.** 2012. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SOUZA, Edlaine Fernanda Aragon de. **Relações étnico-raciais na creche: desafios e perspectivas das pesquisas em educação São Carlos 2017.** 2017. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

SOUZA, Milena Silva de. **A efetivação da lei 11.645/2008 na Escola Municipal de educação infantil Cantinho do Céu em Boa Vista – RR.** 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2016.

SUZUKI, Jaqueline Sayuri. **Da infância ao preconceito: percepção das professoras acerca das práticas de intolerância racial na educação infantil em Gurupi – TO.** 2019. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de pós Graduação em Gestão de Políticas Públicas, Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.

TELES, Carolina de Paula. **Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora.** 2010. Dissertação. (Mestrado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

THORNE, Barrie. **Gender Play: girls and boys in school.** Open University Press Buckingham, 1993.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil.** 2011. 221 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. *In*: NUNES, Edson de Oliveira. **A Aventura Sociológica**, Rio de Janeiro, Zahar, 1978, p. 121-132.

APÊNDICES

Apêndice A: Resultado geral do levantamento da produção científica - Dissertações

DISSERTAÇÕES				
Banco	Título	Autor/a Orientador/a	Universidade Área	Ano
BDTD	Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?	Fabiana de Oliveira / Anete Abramowicz	UFSCar Educação	2004
CAPES	Identidade negra e brincadeira de faz-de-conta: entremeios	Aretusa Santos/ Léa Stalschmidt Pinto da Silva	UFJF Educação -	2005
CAPES BDTD	Identidade étnico-racial em contexto lúdico: um jogo de cartas marcadas?	Marcelle Arruda Cabral Costa / Maria de Fatima Vasconcelos da Costa	UFC Educação	2007
CAPES BDTD	O acesso das crianças negras à educação infantil: um estudo de caso em Florianópolis.	Cristiane Irinéa Silva / Eloisa Acires Candal Rocha	UFSC Educação	2007
CAPES	Educação infantil pré-escolar: um espaço/tempo para práticas anti-racistas.	Leandra Jacinto Pereira Rocha / Maria Elena Viana Souza	UNIRIO Educação	2008
CAPES	Educação da Primeira Infância Negra em Salvador: um olhar sobre as políticas educacionais.	Marta Alencar dos Santos/ José Albertino C. Lordelo	UFBA Educação	2008
BDTD	Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP	Marisa Adriane Dulcini Demarzo/ Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	UFCar Educação	2009
CAPES BDTD	Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André.	Camila Fernanda Saraiva / Maria Machado Malta Campos	PUC/SP Educação	2009
CAPES BDTD	Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora.	Carolina de Paula Teles / Rosângela Gavioli Prieto	USP Educação	2010
CAPES BDTD	Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do PNBE 2008 para educação infantil	Verediane Cintia de Souza de Oliveira/ Paulo Vinicius B. da Silva	UFPR Educação	2011
CAPES BDTD	Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil.	Ellen de Lima Souza / Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	UFSCar Educação	2012
CAPES	A formação de atitudes racistas em uma unidade de educação infantil em Belo Horizonte: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam.	Sandra Maria de Oliveira / Magali dos Reis	PUC Minas Educação	2012
CAPES	Relações étnico-raciais nas práticas educativas da educação infantil: ouvindo crianças e adultos.	Lucineide Nunes Soares / Santuza Amorim da Silva	UEMG Educação Raymundo Nonato Fernandes	2013

CAPES BDTD	Relações étnico-raciais: orientações, leis e práticas nas instituições de educação infantil.	Simone Vanzuita Bittencourt / JOAO Josue da Silva Filho	UFSC Educação	2013
CAPES BDTD	Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero.	Eduarda Souza Gaudio / Eloisa Acires Candal Rocha	UFSC Educação	2013
CAPES BDTD	Preconceito racial em foco: uma análise das relações estabelecidas entre crianças negras e não negras na educação infantil.	Jussara Nascimento dos Santos / Carlos Antonio Giovinazzo Junior.	PUC/SP Educação	2013
CAPES	A criança negra: representações sociais de professores de educação infantil.	Regiane de Assunção Costa / Tania Regina Lobato dos Santos	UEPA BU Paulo Freire	2013
CAPES BDTD	Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC	Thais Regina de Carvalho Pires/ Paulo Vinicius Baptista da Silva	UFPR Educação	2013
CAPES BDTD	A construção da identidade racial de crianças negras na educação infantil.	Daniele Cristina Rosa / Joe de Assis Garcia	UTP Educação Curitiba Biblioteca repositária	2014
CAPES BDTD	"O meu cabelo é assim ... igualzinho o da bruxa, todo armado." hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil.	Flávio Santiago / Ana Lucia Goulart de Faria	UNICAMP Educação	2014
CAPES	"Tia, existe flor preta?": educar para as relações étnico-raciais.	Erika Jennifer Honorio Pereira / Vera Maria R. de Vasconcellos	UERJ Educação Rede Sirius	2015
CAPES	Formação docente: compreendendo a abordagem da diversidade e da diferença na infância como ações de cuidar e educar.	Claudia Elizabete dos Santos / Jose Eustaquio de Brito	UEMG Educação Raimundo Nonato Fernandes	2015
CAPES BDTD	Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes do brincar na Educação Infantil.	Alessandra Guerra da Silva / Luiz Goncalves Junior	UFSCar Educação	2015
CAPES BDTD	Estudo de caso da implementação da temática: história e cultura afro-brasileira, em uma unidade de educação infantil da rede municipal de educação de Belo Horizonte.	Fernanda Ferreira Mota de Sena / Nubia Aparecida Schaper Santos	UFJF Prof. Gestão e Avaliação da Ed. Pública	2015
CAPES	A efetivação da lei 11.645/2008 na Escola Municipal de educação infantil Cantinho do Céu em Boa Vista – RR.	Milena Silva de Souza / Maristela B. de Matos	UERR Educação	2016
CAPES BDTD	"Solta o cabelo!": etnografia sobre o cabelo crespo como marcador de identidade étnico-racial entre crianças negras da Educação Infantil.	Aline de Oliveira Braga / Maria Alice Rezende Goncalves	UERJ Educação	2016
CAPES BDTD	"Loira você fica muito mais bonita": relações entre crianças de uma EMEI da cidade de São Paulo e as representações étnico-raciais em seus desenhos	Ana Carolina Batista de Almeida Farias/ Marcia Aparecida Gobbi	USP Educação	2016
CAPES BDTD	A educação das relações étnico-raciais na educação infantil: entre normativas e projetos políticos pedagógicos.	Priscila Cristina Freitas / Joana Celia dos Passos	UFSC Educação	2016
BDTD	A educação das relações étnico-raciais na formação de professores/as da educação infantil no Município de Curitiba (2010-2015).	Flávia Carolina da Silva / Lucimar Rosa Dias	UFPR Educação	2016
CAPES BDTD	A identidade racial a partir de um grupo de crianças da educação infantil na rede municipal do Recife.	Marília Silva Mendes /	UFRPE Educação	2016

		Pompeia de Villachan e Lyra		
CAPES BDTD	Tessituras da literatura afro-brasileira na sala de aula: o saber fazer das professoras da educação infantil.	Maria Emanuela Oliveira Cruz / Patricia Cristina de Aragão	UEPB Educação	2016
CAPES	Currículo e construção da identidade de crianças negras na educação infantil	Lilium Teresa Martins Freitas/ Iolanda de Oliveira	UFF Educação	2016
CAPES	Datas comemorativas e o currículo da educação infantil: reflexões sobre pedagogias decolonizadoras e relações étnico-raciais	Cecilia de Campos Saitu/ Luiz Fernandes de Oliveira	UFRRJ Educação	2017
CAPES BDTD	Educação Infantil e relações étnicas e raciais: pele negra e cabelo crespo nas escolas públicas e sua tradução nos trabalhos acadêmicos	Ivonete Aparecida Alves/ Rosiane de Fatima Ponce	UNEP Educação	2017
CAPES BDTD	Diversidade étnico-racial na educação infantil: entre concepções e práticas	Mariana Morato de Miranda Teixeira/ Marcio Mucedula Aguiar	UFGD Educação	2017
CAPES BDTD	Negritude nas práticas pedagógicas da EEI-UFRJ estudo das relações étnico-raciais na escola de educação infantil da UFRJ.	Paulina de Almeida Martins Miceli / Ligia Maria M. L. Leão de Aquino	UERJ Educação Rede Sirius	2017
CAPES	Relações étnico-raciais na creche: desafios e perspectivas das pesquisas em educação São Carlos 2017.	Edlaine Fernanda Aragon de Souza / Tatiane Cosentino Rodrigues	UFSCar Educação	2017
CAPES BDTD	Capoeira da educação infantil: relações étnico-raciais na formação de professores.	Ana Claudia Dias Ivazaki / Patrícia Cristina de Aragão	UEPB Profissional Educação	2017
CAPES	Diversidade étnico-racial no contexto escolar: Um estudo das interações sociais em uma escola de Educação Infantil.	Patricia Batista Ribeiro / Roseli Albino dos Santos	UNITAU Profissional Educação	2017
BDTD	Infância e relações étnico-raciais: experiências com crianças da educação infantil de uma escola pública do município de Juiz de Fora, MG.	Aline de Assis Augusto / Julvan Moreira de Oliveira	UFJF Educação	2017
CAPES	Caminhos percorridos por professores para implementação da lei 10.639/2003 na educação infantil: prática pedagógica em interface com a política pública municipal.	Joana Elisa Costa Oscar / Rosana Rodrigues Reringer	UFRJ Educação CFCH	2018
CAPES	Ausências presentes: uma perspectiva sobre racismo institucional na educação infantil	Adriana Rosa de Souza/ Sonia Beatriz dos Santos	UERJ Educação	2018
CAPES BDTD	A educação das relações étnico-raciais na creche: trançando as mechas da legislação federal, formação e prática das professoras.	Elizabeth Conceição Alves / Barbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama	UFSCar Educação	2018
CAPES	Representações Sociais de Crianças da Educação Infantil do Campo sobre Diversidade Racial: conhecimento de si e do outro.	Sileide de Nazare Brito Gonçalves / Tania Regina Lobato dos Santos	UNESPAR Educação Bib. Paulo Freire	2018
CAPES	Estudo das Relações étnico raciais e práticas pedagógicas na educação infantil.	Nilzete Rodrigues Pinheiro /	FVC	2018

		José Roberto Gonçalves de Abreu	Profis. Gestão Social, Educação e Desenv. Regional	
CAPES BDTD	Branquitude na educação infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis.	Cintia Cardoso / Lucimar Rosa Dias	UFSC Educação	2018
CAPES BDTD	A diversidade na primeira infância: as relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo (2015-2017).	Cássia Rosicler Galvão / Helenice Ciampi	PUC/SP Educação	2018
CAPES BDTD	A identidade da criança negra na educação infantil: representações a partir dos brinquedos e brincadeiras.	Jéssica de Sousa Barbosa / Patricia Cristina de Aragão	UEPR Educação	2018
BDTD	Identidade e representação sociais e raciais do afrodescendente na educação básica infantil.	Simone C. Reis Conceição Rodrigues / José Ivo Follmann	Ciências Sociais UNISINOS	2018
CAPES BDTD	A discriminação racial e o julgamento de ações pró e antissociais na educação infantil.	Josiane Paula R. de Azevedo / Paulo Sérgio Teixeira do Prado	UNESP Educação	2018
CAPES	Docentes de Terra Nova-BA: entre os dizeres e o silêncio frente aos pressupostos da Lei 10.639/03	Gizele dos Santos Belmon Araújo/ Maria Helena da Rocha Besnosik	UEFS Educação	2018
CAPES	Artes - saberes e fazeres na educação infantil: Educando para as Relações Étnico-raciais?	Bianca Cristina da Silva Trindade/ Renato Nogueira dos Santos Junior	UFRRJ Educação	2019
BDTD	Entremeios e despedidas de uma pesquisa-ação: o uso da literatura infantil em práticas curriculares para uma educação das relações étnico-raciais em um Centro de Educação Infantil do município de Maceió	Isanês da Silva Cajé Torres/ Roseane Maria de Amorim	UFAL Educação	2019
CAPES BDTD	Relações étnico-raciais na educação infantil na RME/Goiânia: das políticas públicas educacionais às concepções e relatos docentes.	Thabyta Lopes Rego / Daniela da Costa Britto Pereira Lima	UFGO Educação	2019
CAPES	Relações étnico-raciais no âmbito das instituições municipais de educação infantil em Governador Valadares - MG.	Ludmila Costa Meira / Erisvaldo Pereira dos Santos	UFOP ICHS Educação	2019
CAPES	Bonecas negras nas brinquedotecas dos centros municipais de educação infantil de Cuiabá-MT: implicações para o estudo das relações raciais.	Renata Rodrigues / Candida Soares da Costa	UFMT Educação	2019
CAPES	A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças: “eu so peta, tenho cacho, so linda, ó!”	Sara da Silva Pereira / Lucimar Rosa Dias	UFPR Educação	2019
BDTD	Educação infantil e educação das relações étnico-raciais: motivações docentes, possibilidades e desafios nos centros de educação infantil de Sorocaba (SP).	Vanessa Ferreira Garcia / Maria Walburga Santos	UFSCar Educação	2019
BDTD	Da infância ao preconceito: percepção das professoras acerca das práticas de intolerância racial na educação infantil em Gurupi - TO	Jaqueline Sayuri Suzuki / Thiago José Arruda de Oliveira	UFT Educação	2019
CAPES BDTD	A identidade étnico-racial da criança: um olhar para os imaginários presentes em um ambiente escolar.	Ana Carolina B. Dias Souza / Julvan Moreira de Oliveira	UFJF Educação	2019

CAPES	Racialização da infância: O que a literatura infantil tem a ver com isso?	Renata Schlickmann/ Lourival José Martins Filho	UDESC Educação	2019
CAPES	O trabalho pedagógico em uma escola da educação infantil no município de Itapetinga-BA: um olhar sobre a diversidade cultural.	Calila Fernandes Guimaraes Jandiroba / Dinalva de Jesus Santana Macedo	UESB Educação	2020
CAPES	Identidade étnico-racial: infância, escola, família e subjetividade	Ildete Batista do Carmo/ Cristina Massot Madeira Coelho	UnB Mestrado Educação	2020
CAPES	Pertencimentos étnico-raciais na infância: o que dizem as crianças negras sobre si.	Sandra Regina Pires / Jilvania Lima dos Santos Bazzo	UFSC Educação	2020
CAPES	As relações étnico-raciais na educação infantil: discutindo o pertencimento e a identidade das crianças negras.	Aurea Alice de Souza Moura / Renata Helena Pin Pucci Gobbi e Silva	UNIMEP Educação Campus Taquaral	2020
CAPES BDTD	Corpo e Cabelo Negro: (re) Significações e Interações com e de Crianças em uma Escola de Educação Infantil de BH.	Elandia dos Santos / Ademilson de Sousa Soares/ Tânia Aretuza Ambrizi Gebara	UFMG Educação	2020
CAPES	Percepções docentes sobre educação das relações étnicoraciais na educação infantil.	Caroline Nascimento Souza / Rosana Rodrigues Heringer	CFCH Educação	2020
CAPES	Racismo silencioso na educação das crianças-um fenômeno a ser desvelado no CEI Sebastiana Germana da Conceição no distrito de Cangas região pantaneira em Poconé-MT	Cira Alves Martins/ Waldineia Antunes de Alcantara Ferreira	UEMS Educação	2020
BDTD	O papel da formação do professor para a constituição da identidade da criança negra na educação infantil de 0 a 3 anos.	Rita de Cássia Marques dos Santos / Emília Maria Bezerra Cipriano Castro Sanches	PUCSP Educação	2020
CAPES BDTD	O acolhimento inicial de bebês negros e negras nos espaços da creche: Aspectos a considerar e desafios a alcançar	Natalia Lopes dos Santos/ Gabriela G. de Campos Tebet	UNICAMP Mestrado Educação	2021
BDTD	Formação da personalidade racista no contexto formativo: análises contextuais no campo de estágio	<u>Juliana Silva Rando/</u> <u>Christian Muleka</u> <u>Mwewa</u>	UFMS Educação	2021
CAPES	Branquitude na creche: relações educativo-pedagógicas com crianças 0 a 3 anos em uma instituição educacional de Curitiba-PR	Aldia Mielniczki de Andrade/ Angela S. Coutinho	UFPR Mestrado Educação	2021
CAPES	Pertencimento étnico racial e práticas pedagógicas antirracistas com crianças pequenas: narrativas de professoras negras de Educação Infantil	Roberta Dias de Sousa/ Mairce da Silva Araújo	UERJ Mestrado Educação	2021
CAPES	Hierarquia nas relações étnico-raciais e a educação infantil	Daniele Aparecida de Azevedo da Silva/ Teresa Kazuko Teruya	UEM Mestrado Educação	2021

CAPES	Negritude e classes populares: fios e desafios do diálogo entre professora e crianças na escola pública	Joana Paula dos Santos Gomes de Oliveira/ Maria Teresa Esteban do Valle	UFF Mestrado Educação	2021
CAPES	Contribuições da pedagogia da equidade racial para o enfrentamento do racismo escolar na educação infantil, no distrito de umburanas, em Brumado- BA	Valdirene Aragão Rocha/ Luciete de Cassia Souza Lima Bastos	UNEB Mestrado Profissional	2021
CAPES	Contribuições da pedagogia da equidade racial para o enfrentamento do racismo escolar na educação infantil, no Distrito de Umburanas, em Brumado- BA	Valdirene Aragão Rocha/ Luciete de Cassia Souza L. Bastos	UNEB Mestrado Profissional Educação	2021
BDTD	Educação para as relações étnico-raciais: o que pensam as professoras de educação infantil em uma instituição pública do interior paulista	Crisley de Souza Almeida Santana/ Ione da Silva Cunha Nogueira	UFMS Educação	2021
BDTD	Representações sociais de crianças sobre corpo negro e cabelo crespo: relações étnico-raciais na Educação Infantil	Kátia Karoline Ferreira Silva/ Sandra Haydée Petit	UFC Mestrado Educação	2022
CAPES	A representatividade negra para crianças: o caso do desenho animado clube da Anitinha	Jackeline da Costa/ Ariane Diniz Holzbach	UFF Comunicação	2022
CAPES: 69/ BDTD: 45				
TOTAL: 82				

Apêndice B: Artigos da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

ARTIGOS - ANPED				
GT/Evento	Título	Autor/a/es/as	Universidade	Ano
GT 07				
Nacionais				
GT 07 (37ª Nacional)	Considerações acerca da discriminação étnico-racial em crianças pequenas.	Silvia Helena Vieira Cruz	FACED UFC	2015
GT 07 (37ª Nacional)	A infância pequena e a construção da identidade étnicoracial na educação infantil.	Arleandra Cristina Talin do Amaral	UFPR	2015
GT 07 (37ª Nacional)	Dimensão étnico-racial na educação infantil: um olhar sobre a perspectiva das crianças.	Eduarda Souza Gaudio	UFSC	2015
GT 07 (37ª Nacional)	O lugar da infância na religião de matriz africana.	Jaqueline de Fátima Ribeiro	UFF	2015
Regionais				
GT 07 – (São Luis Maranhão)	Que cor é a minha cor? A autoidentificação racial das crianças na educação infantil.	Tarcia Regina da Silva	UPE	2017
GT 07 (Nacional RJ)	A percepção de crianças de uma turma de creche acerca do pertencimento étnico-racial, numa comunidade de remanescentes de quilombolas.	Pedro Neto Oliveira de Aquino/ Silvia Helena Vieira Cruz	UFC / UFC	2019
GT 07 (Nacional RJ)	“Tia, quero ser negro”: diferenças étnico-raciais na creche.	Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves	CRE/RJ	2019
GT 07 (Sudeste)	Tramas da questão racial na educação infantil: no viés, professoras negras.	Greice Duarte de Brito Silva	UFF	2020
GT 07 (Oeste)	Relações étnico raciais na pré-escola: formação e atuação docente.	Altina Abadia/ Laura Rafaella Ramos Silva	UFG/ UFG	2020
GT 07 (Norte)	Linhas costumeiras e linhas de errância: quando a negritude dos bebês invade a creche.	Loani Cristina Buzo Pontes/ Natália Lopes dos Santos	UNICAMP/ UNICAMP	2021
GT21				
Nacionais				
GT 21 (37ª Nacional)	Educação infantil e relações étnico-raciais: a lei no papel, a lei na escola.	Aline de Assis Augusto	UFJF	2015
GT 21 (37ª Nacional)	Relações raciais entre crianças na cidade de São Paulo: as pesquisas do projeto UNESCO.	Ana Cristina Juvenal Cruz	UFSCar	2015
GT 21 (37ª Nacional)	O que “dizem” as crianças no contexto das políticas de ações afirmativas?	Simone Vanzuita	UFSC	2015
Regionais				
GT 21- (São Luis Maranhão)	Personagens Negras Na Literatura Infantil Brasileira De 1980 A 2000: Revisitando O Tema.	Ione da Silva Jovino	UEPG	2017
GT 21 - (São Luis Maranhão)	“Aquela preta não é minha amiga!”: interações e socialização de crianças haitianas nas escolas de Educação Infantil em Sinop/MT.	Ivone Jesus Alexandre	UNEMAT	2017
GT 21 – (São Luis Maranhão)	Crianças Negras, Currículo Branco Na Educação Infantil Em Codó-Ma.	Liliam Teresa Martins Freitas	UFF	2017
GT 21 (13º Sudeste)	Nana e Nilo na cidade verde: inspirações pedagógicas na infância escolar.	Denise Fernandes da Silva / Carla Aparecida da Silva	UFRRJ/ UNIRIO	2018

GT 21 (13° Sudeste)	“Esse [lápiz] aqui é cor de pele! mas não é da sua cor”: quando o não-dito racista ecoa nas práticas curriculares da educação infantil.	Georgete de Moura Barboza/ Flavia Miller Naethe Motta	UFRRJ / UFRRJ	2018
GT 21 (nacional RJ)	Matriz curricular para a educação das relações étnico-raciais na educação básica de Florianópolis: análises sobre a educação infantil.	Eduarda Souza Gaudio/ Thaís Regina de Carvalho - UFPR	UFSC/ UFPR	2019
GT 21 (nacional RJ)	Tia, Esperança Garcia se encantou em Sereia? O Encontro das Heroínas Negras Brasileiras com os Mitos de Ancestralidade Africana.	Cleuma Maria Chaves de Almeida	UERJ/ PROPED	2019
GT 21 (Sudeste)	Fotografias de bebês e produção de infâncias no contexto brasileiro.	Solange Bonifácio	UFSCar	2020
GT 21 (Sudeste)	"Ilumina a resistência dessa gente bamba": creches como espaços de práticas antirracistas e de valorização do samba.	Phellipe Patrizi Moreira	UERJ	2020
GT 21 (Oeste)	Educação para resistência, emancipação e combate ao racismo na infância.	Dulcineia Alves Teixeira Ferrari / Keyla Andrea Santiago Oliveira	UEMS / UEMS	2020
GT 21 (nordeste)	Relações étnico raciais na educação infantil: desafios e possibilidades de implementação da lei nº10 639: planejamento e organização do espaço pedagógico para construção identitária a crianças negras na UEB Monsenhor Frederico Chaves.	Ilana Silva Sousa/ Katiúcia Ermiza Moreira da Silva Pereira / Antonio de Assis Cruz Nunes	UFMA/ UFMA/ UFMA	2020
GT 21 (nordeste)	Formação de professores da educação infantil no contexto da lei 11.645/2008, que altera a (LDBN), nº 9.394/1996.	Şione Guterres Gonçalves / Nelcir Francisca da Silva / Ione da Silva Guterres	UFMA / UFMA / UFMA	2020
GT 21 (nordeste)	Narrativas infantis sobre corpos negros: a constituição da identidade étnico-racial em espaços de educação infantil.	Cristina Teodoro	UNILAB	2020
GT 21 (nordeste)	A educação étnico-racial na base nacional comum curricular: invisibilidade ou promoção de uma educação antirracista?	Clesivaldo da Silva	UFPE	2020
GT 21 (Sudeste)	“Perninha branquinha”: o papel do/a docente para construção da autoimagem de crianças negras.	Heloisa Batista dos Santos Modesto	UFMG	2020
GT 21 (Sudeste)	A menina negra e a pandemia por coronavírus: percepções sobre o racismo e a educação remota.	Heloisa Batista dos Santos Modesto	UFMG	2020
GT07 - TOTAL: 10				
GT21 - TOTAL: 19				
TOTAL: 29				

Apêndice C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (professoras)

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Por meio desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido gostaríamos de convidar você professora/professor de educação infantil, professora/professor auxiliar de educação infantil professora/professor de educação física, auxiliar de sala do grupo 6/5, para participar da pesquisa de mestrado intitulada “**Representatividade das crianças negras na Educação Infantil**”. A pesquisa é desenvolvida pela pesquisadora e professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis Lucilene Moraes Agostinho junto ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC) na linha de pesquisa Educação e Infância e tem como orientadora a professora Dr^a Kátia Agostinho e coorientadora a professora Dr^a Márcia Buss-Simão. A pesquisa tem como objetivo analisar como as/os professoras/es, no cotidiano de suas ações educativo-pedagógicas, contemplam as crianças negras em sua representatividade. A definição da temática de pesquisa se sustenta, pela relevância social referente à obrigatoriedade da Lei 10.639/03 que orienta contemplar a história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica.

A pesquisa será realizada nas dependências da instituição Núcleo de Educação Infantil Municipal XXX e a pesquisadora irá observar o grupo 6/5 nos diversos momentos do cotidiano da creche. Caso você aceite participar da pesquisa, esses momentos serão registrados por meio de escrita no diário de campo e do registro fotográfico e de filmagens. No diário de campo serão registradas suas falas com as crianças nos diversos momentos de interação. Os registros fotográficos serão dos variados espaços do NEIM, da decoração da sala, dos livros de literatura, dos brinquedos e das diversas materialidades disponibilizadas para as crianças. Nesses registros fotográficos, você poderá também ser fotografada/do na interação com as crianças, porém, a pesquisadora se comprometerá em não expor sua identidade, buscando fotografa-la/lo de maneira que você não esteja aparecendo explicitamente na imagem. Quando você aparecer nos registros e for imprescindível o uso do registro fotográfico para análise da pesquisa, a pesquisadora se compromete em utilizar um efeito artístico que não permita sua identificação. Os registros em vídeos não comporão diretamente a dissertação da pesquisadora, mas servirão para análise da pesquisadora e orientadoras da pesquisa. A depender da filmagem realizada, algumas delas poderão ser selecionadas pela pesquisadora para registrar sua prática educativo-pedagógica na interação com as crianças em formato de sequências de imagens. Ressaltamos que, caso isso ocorra, essa seleção não irá te expor nem revelar sua identidade.

Caso você aceite participar da pesquisa, manteremos o seu anonimato em todos os registros que realizarmos e não divulgaremos o nome da instituição a que pertence. A presença da pesquisadora para a realização da observação ocorrerá durante os meses (setembro, outubro, novembro e dezembro), em três a quatro dias semanais, com alternâncias nos turnos matutino e vespertino. Os dias serão agendados de acordo com a sua disponibilidade e das/dos demais professoras/es do grupo e da pesquisadora.

Observaremos suas práticas educativo-pedagógicas em diversos momentos em interação com as crianças, assim como observaremos as crianças em diferentes momentos coletivos e espaços da instituição, como nas salas, no parque, no refeitório nos momentos de higiene e de chegada e saída da instituição. Embora a pesquisadora se comprometa em não assumir uma postura invasiva na relação com você e com as crianças, não se exclui a hipótese de que a

pesquisa envolva alguns riscos a você, como: quebra de privacidade, possíveis constrangimentos ou desconfortos. Esses riscos envolvem possíveis reações como receio pela presença de uma pessoa desconhecida em seu ambiente de trabalho, intimidação acerca da observação da pesquisadora sobre sua prática educativo-pedagógica, além de uma possível alteração na rotina do grupo e no comportamento das crianças com relação à presença da pesquisadora. Caso você manifeste desconforto de ordem emocional por decorrência da pesquisa, a pesquisadora buscará acolhe-la e dialogar para sanar as possíveis dúvidas, buscando tranquiliza-la. Caso necessário, a pesquisadora se responsabilizará em acionar pessoal competente para lhe dar o devido suporte e auxilia-la/lo. Ressaltamos que a observação da pesquisadora será livre de pré-julgamentos, respeitando os princípios éticos preconizados pela Resolução 466/12 e a Resolução nº 510/16. Sendo assim, o objetivo será observar de que forma sua prática pedagógica contempla e problematiza as relações étnico-raciais para contribuir com a representatividade das crianças negras no cotidiano do contexto educativo.

A seleção das imagens e registro das suas falas em interação com as crianças e das crianças entre si comporão o documento de conclusão da pesquisa (dissertação). Sendo assim, a pesquisadora levará em conta como critério de seleção desses registros, princípios éticos que mantenham o sigilo e a confidencialidade, de forma que não revele sua identidade. A pesquisadora irá garantir seu livre acesso a todas as informações e registros realizados durante a pesquisa. Irá lhe disponibilizar, semanalmente, os registros escritos diários das observações realizadas e também fará os esclarecimentos das possíveis dúvidas que surgirem ao longo do estudo.

Caso você manifeste insatisfação, desconforto, ou quaisquer dos riscos citados, pela presença da pesquisadora, a qualquer momento da pesquisa, você poderá se recusar a participar do estudo, ou interrompê-lo, sem precisar justificar-se para a pesquisadora, basta comunicar pessoalmente, ou entrar em contato com a ela, a qualquer momento, pelo telefone (48) 996961200, ou por e-mail morais.lucilene@gmail.com informando de sua decisão. Além disso, sua decisão não irá resultar em qualquer penalidade a você, nem causará represálias de qualquer natureza no seu direito vinculado à sua posição profissional ou pessoal.

Salientamos, que a sua participação é extremamente importante, você não será beneficiada/o diretamente, mas, a sua participação irá compor a pesquisa e nos auxiliarão a analisar como as/os professoras/es, no cotidiano de suas ações educativo-pedagógicas, contemplam as crianças negras em sua representatividade. Desta forma, a sua participação poderá beneficiar indiretamente na prática educativo-pedagógica das/os professoras/es da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - RMEF sobre a obrigatoriedade do cumprimento da lei 10.639/03 que exige o ensino da cultura africana e afro-brasileira em seus planejamentos para auxiliar na representatividade das crianças negras no contexto da educação infantil, em busca de uma educação mais democrática que respeite a diversidade de todas as crianças presentes nos espaços educativos.

A pesquisadora e orientadora farão uma análise e seleção dos registros: escritos, fotográficos e filmagens resultantes da observação participante. Alguns desses registros (fotos e transcrição da voz) farão parte do documento final da pesquisa (dissertação). Ressaltamos que a pesquisadora e orientadora tomarão todas as providências necessárias para manter a confidencialidade desses registros, buscando preservar a sua identidade. Mas sempre existe a possibilidade, da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei. Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em encontros, congressos, ou revistas científicas e, poderão mostrar algumas imagens e registros escritos da sua fala em interação com as crianças, porém, sem revelar sua identidade, nem a identidade da instituição a qual pertence ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. Quando finalizado, o relatório final da pesquisa será encaminhado para RMEF

e divulgada na biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC para o acesso de todas/os que desejarem.

Informamos que a sua participação na pesquisa não prevê nenhum tipo de pagamento a você e supomos que também não implicará em gastos financeiros. Contudo, caso ocorra gastos financeiros relacionados à sua participação, você poderá solicitar ressarcimento, assim como, será garantido o seu direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes a sua participação na pesquisa de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada na Resolução 466/12 de 12/06/2012 e na Resolução nº 510/16, de 07/04/2016.

Este documento, **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE** traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa e da pesquisadora responsável que se compromete a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 e a Resolução nº 510/16, que tratam dos preceitos éticos e da proteção aos/as participantes da pesquisa. Caso sinta-se incomodada/o com algo relacionado à pesquisa, ou tenha alguma dúvida, faça contato com a pesquisadora por telefone (48) 996961200, e-mail morais.lucilene@gmail.com ou endereço: Jornalista Tito Carvalho, 155, Carvoeira, Florianópolis-SC, CEP: 88040-480. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, por meio do telefone 3721-6094, e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br ou no endereço: Prédio Reitoria II, 7º andar, sala 701, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Cabe ressaltar que o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas, independente na tomada de decisões, que foi criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Finalizamos aqui o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, caso você considere suficiente os esclarecimentos aqui redigidos sobre as finalidades e atividades da presente pesquisa, de que foi assumido o compromisso da pesquisadora de velar pelo sigilo das informações, da sua identidade e da instituição, respeitar seu desejo de participar ou não da mesma, ou desistir da participação a qualquer momento que isso lhe aprouver, que você foi informado/a dos termos da Resolução 466/12 e da Resolução nº 510/16, que você compreende claramente os seus direitos em relação à participação na referida pesquisa e deseja nesse momento participar da mesma, solicitamos que você preencha os campos abaixo e assine este documento composto de duas vias, sendo que uma delas ficará sob os cuidados da pesquisadora e a outra com você.

Eu, _____, (função) _____ do grupo 6/5.

Assinatura do pesquisador _____

Florianópolis, ____ de _____ de 2022.

Apêndice D: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (famílias).

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Por meio desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido gostaríamos de convidar sua/seu filha/filho para participar da pesquisa de mestrado intitulada “**Representatividade das crianças negras na Educação Infantil**”. A pesquisa é desenvolvida pela pesquisadora e professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis Lucilene Moraes Agostinho junto ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC) na linha de pesquisa Educação e Infância e tem como orientadora a professora Dr^a Kátia Agostinho e coorientadora a professora Dr^a Márcia Buss-Simão. A pesquisa tem como objetivo analisar como as/os professoras/es, no cotidiano de suas ações educativo-pedagógicas, contemplam as crianças negras em sua representatividade. A definição da temática de pesquisa se sustenta, pela relevância social referente à obrigatoriedade da Lei 10.639/03 que orienta contemplar a história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica.

A pesquisa será realizada nas dependências da instituição Núcleo de Educação Infantil Municipal - NEIM XXX e a pesquisadora irá observar o grupo 6/5 nos diversos momentos do cotidiano da creche. Caso você autorize a participação do seu/sua filho/a na pesquisa, esses momentos serão registrados por meio de escrita no diário de campo e do registro fotográfico e de filmagens. No diário de campo serão registradas as falas das crianças durante suas brincadeiras e demais momentos que interagirem além das falas das/os professoras/es em interação com as crianças. Os registros fotográficos serão dos diversos espaços do NEIM, da decoração da sala, dos livros de literatura, dos brinquedos e das diversas materialidades disponibilizadas para as crianças. Nesses registros fotográficos, as crianças poderão também ser fotografadas, porém, a pesquisadora se comprometerá em não expor a identidade de sua/seu filha/o, buscando fotografa-la/lo de maneira que ela/ele não esteja aparecendo explicitamente na imagem. Quando as crianças aparecerem nos registros e for imprescindível o uso do registro fotográfico para análise da pesquisa, a pesquisadora se compromete em utilizar um efeito artístico que não permita a identificação de sua/seu filha/o. Os registros em vídeos não comporão diretamente a dissertação da pesquisadora, mas servirão para análise da pesquisadora e orientadoras da pesquisa. A depender da filmagem realizada, algumas delas poderão ser selecionadas pela pesquisadora para registrar as vivências das crianças em formato de sequências de imagens. Ressaltamos que, caso isso ocorra, essa seleção não irá expor sua/seu filha/o nem revelar sua identidade.

Caso você autorize sua/seu filha/filho a participar da pesquisa, manteremos o seu anonimato em todos os registros que realizarmos e não divulgaremos o nome da instituição a que pertence. A presença da pesquisadora para a realização da observação ocorrerá durante os meses (setembro, outubro, novembro e dezembro), em três a quatro dias semanais, com alternâncias nos turnos matutino e vespertino. Os dias serão agendados de acordo com a disponibilidade das/os professoras/es do grupo e da pesquisadora.

Observaremos as crianças em diferentes momentos coletivos e espaços da instituição, como nas salas, no parque, no refeitório nos momentos de higiene e de chegada e saída da instituição. Embora a pesquisadora se comprometa em não assumir uma postura invasiva na relação com as crianças, não se exclui a hipótese de que a pesquisa envolva alguns riscos para

seu/sua filho/a, como: quebra de privacidade, possíveis constrangimentos ou desconfortos que sua/seu filha/o possa expressar. Esses riscos envolvem possíveis reações, como ficar envergonhada/o, afastar-se, esconder o rosto, negar-se a brincar, ou chorar ao se perceber observada/o, fotografada/o ou filmada/o pela pesquisadora. Caso ocorram alguns dos riscos citados, a pesquisadora se colocará a sua disposição para acolhê-la/o buscando conversar com sua/seu filha/o, brincar e interagir como forma de acalmá-la/o, com o objetivo de reverter essa situação de desconforto. Caso necessário, a pesquisadora buscará suporte das/os suas/seus professoras/es, junto à supervisora da creche. Se a situação de constrangimento permanecer, a pesquisadora se responsabilizará em encaminhar sua/seu filha/o para um atendimento psicológico, no setor de saúde especializado, com profissionais competentes disponibilizados pela Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Para a seleção das imagens e registro das falas da sua/seu filha/o com outras crianças e com as/os professoras/es que comporão o documento de conclusão da pesquisa (dissertação), levará em conta como critério de seleção desses registros, princípios éticos que mantenham o sigilo e a confidencialidade, de forma que não revelem a identidade da/o sua/seu filha/o. Como responsável pela criança, a pesquisadora irá garantir seu livre acesso a todas as informações e registros realizados durante a pesquisa e esclarecimentos das possíveis dúvidas que surgirem ao longo do estudo. Como também irá garantir o livre acesso das crianças aos registros escritos, fotográficos e fílmicos no momento da pesquisa. Sempre que solicitada pelas crianças, a pesquisadora irá ler seus registros escritos, para compartilhar com elas e certificar-se de sua escrita. Assim, como, irá mostrar as fotos e filmagens realizadas, diante da solicitação das crianças e comprometer-se em eliminar algum desses registros, caso haja possíveis reprovações por parte delas.

Caso sua/seu filha/o manifeste insatisfação, desconforto, ou quaisquer dos riscos citados, pela presença da pesquisadora, a qualquer momento da pesquisa, você como responsável poderá retirar a autorização de sua participação. Ou ainda, se desejar, poderá se recusar a participar do estudo, ou interrompê-lo, sem precisar justificar-se para a pesquisadora, basta entrar em contato com a ela, a qualquer momento, pelo telefone (48) 996961200, ou por e-mail morais.lucilene@gmail.com informando de sua decisão. Além disso, sua decisão não irá resultar em qualquer penalidade a você nem a sua/seu filha/o, nem causará represálias de qualquer natureza no seu direito a matrícula na instituição de educação infantil.

Salientamos, que a autorização para a participação de sua/seu filha/o é extremamente importante, nem você nem ela/ele não serão beneficiadas/os diretamente, mas, a participação de sua/seu filha/o irá compor a pesquisa e nos auxiliarão a analisar como as/os professoras/es, no cotidiano de suas ações educativo-pedagógicas, contemplam as crianças negras em sua representatividade. Desta forma, a participação de sua/seu filha/o poderá beneficiar indiretamente na prática pedagógica das/os professoras/es da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - RMEF sobre a obrigatoriedade do cumprimento da lei 10.639/03 que exige o ensino da cultura africana e afro-brasileira em seus planejamentos para auxiliar na representatividade das crianças negras no contexto da educação infantil, em busca de uma educação mais democrática que respeite a diversidade de todas as crianças presentes nos espaços educativos.

A pesquisadora e orientadora farão uma análise e seleção dos registros: escritos, fotográficos e filmagens resultantes da observação participante. Alguns desses registros (fotos e transcrição da voz) farão parte do documento final da pesquisa (dissertação). Ressaltamos que a pesquisadora e orientadora tomarão todas as providências necessárias para manter a confidencialidade desses registros, buscando preservar a identidade de sua/seu filha/o. Mas sempre existe a possibilidade, da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei. Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em encontros, congressos, ou revistas científicas e, poderão mostrar algumas

imagens e registros escritos da fala de sua/seu filha/o, porém, sem revelar sua identidade, nem a identidade da instituição a qual pertence ou qualquer informação relacionada à sua privacidade e de sua/seu filha/o. Quando finalizado, o relatório final da pesquisa será encaminhado para RMEF e divulgada na biblioteca da Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC para o acesso de todas/os que desejarem. Além de disponibilizar para você, ao final da pesquisa, uma cópia da seleção dos registros fotográficos em que a/o sua/seu filha/o estiver presente.

Informamos que a participação de sua/seu filha/o na pesquisa não prevê nenhum tipo de pagamento a ela/e, nem a seus familiares e supomos que também não implicará em gastos financeiros. Contudo, caso ocorra gastos financeiros relacionados à participação de sua/seu filha/o a família poderá solicitar ressarcimento, assim como, será garantido o seu direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes a participação de sua/seu filha/o na pesquisa de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada na Resolução 466/12 de 12/06/2012 e na Resolução nº 510/16, de 07/04/2016.

Este documento, **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE** traz importantes informações de contato e garante os seus direitos e de sua/seu filha/o como participante da pesquisa e da pesquisadora responsável que se compromete a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 e a Resolução nº 510/16, que tratam dos preceitos éticos e da proteção aos/as participantes da pesquisa. Caso sinta-se incomodada/o com algo relacionado à pesquisa, ou tenha alguma dúvida, faça contato com a pesquisadora por telefone (48) 996961200, e-mail morais.lucilene@gmail.com ou endereço: Jornalista Tito Carvalho, 155, Carvoeira, Florianópolis-SC, CEP: 88040-480. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, por meio do telefone 3721-6094, e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br ou no endereço: Prédio Reitoria II, 7º andar, sala 701, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Cabe ressaltar que o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas, independente na tomada de decisões, que foi criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Finalizamos aqui o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, caso você considere suficiente os esclarecimentos aqui redigidos sobre as finalidades e atividades da presente pesquisa, de que foi assumido o compromisso da pesquisadora de velar pelo sigilo das informações, da identidade da sua/seu filha/o e da instituição, respeitar seu desejo de autorizá-la/o a participar ou não da mesma e respeitar também o desejo da criança em participar ou não da pesquisa, ou desistir da autorização a qualquer momento que isso lhe aprouver, que você foi informado/a dos termos da Resolução 466/12 e da Resolução nº 510/16, que você compreende claramente os seus direitos de sua/seu filha/o em relação à participação na referida pesquisa e deseja nesse momento autorizar a participação de sua/seu filha/o, solicitamos que você preencha os campos abaixo e assine este documento composto de duas vias, sendo que uma delas ficará sob os cuidados da pesquisadora e a outra com você.

Eu, _____, responsável pela criança

Assinatura da/do responsável _____

Assinatura do pesquisador _____

Florianópolis, ____ de _____ de 2022.

Apêndice E: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (crianças)



Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Meu nome é Lucilene Moraes Agostinho, estudo na Universidade Federal de Santa Catarina, no Centro de Ciências da Educação. Gostaria de pedir tua permissão para poder vir ao NEIM XXX acompanhar o seu grupo (G5/6) como pesquisadora.



<https://m.facebook.com/ced50anos/>

Desejo fazer uma pesquisa com o G5/6 para saber um pouco sobre você, saber o que você conversa com as/os professoras/professores e com os colegas. Para saber do que e como você brinca, quais as suas brincadeiras favoritas, como é vir todos os dias pra creche, com quem mais gosta de brincar e conversar e de quais brincadeiras não gosta. Gostaria de saber também quais brinquedos e livros de histórias têm aqui na creche, quais livros e brinquedos você mais gosta e quais você não gosta. Se todas as crianças gostam de brincar das mesmas brincadeiras e com os mesmos brinquedos. Quero conhecer a sua sala, como ela é organizada, se você gosta ou não gosta de colaborar com a organização dos brinquedos, jogos, materiais e na exposição das suas atividades. Tenho curiosidade em saber também como você participa dos momentos propostos pelas/pelos professoras/professores: roda, contação de histórias, brincadeiras, atividades, qual momento você mais gosta de participar, o que mais gosta de aprender e também saber quais coisas não gosta na creche.



<https://www.pmf.sc.gov.br>



blog.aquarelaparques.com.br

Para isso, preciso fazer anotações no meu caderno, para não esquecer. Vou fazer também fotografias e filmagens pelo celular. Para você saber o que eu estou escrevendo e fotografando, você poderá pedir para que eu leia minhas anotações, lhe mostre as fotos e poderá assistir as filmagens quando quiser, é só me pedir.

Se você aceitar participar, mas durante a pesquisa, se sentir incomodada/do ou envergonhada/do com os meus registros e não quiser mais ser fotografada/do ou filmada/do você poderá dizer que não quer que eu fotografe ou filme você naquela brincadeira ou conversa, ou que não quer nunca mais que eu faça anotações ou fotos e filmagens de você.



<https://www.bing.com>



<https://www.ianborges.com.br/>

Se você deseja participar da pesquisa, se autoriza que a pesquisadora observe, anote algumas de suas conversas no caderno, que fotografe e filme você com seus colegas, escreva seu nome e/ou faça um desenho de você (do seu rosto ou corpo inteiro) no espaço abaixo:

Assinatura do Pesquisador

Nome completo da criança: _____
 Florianópolis, ___ de _____ de 2022.