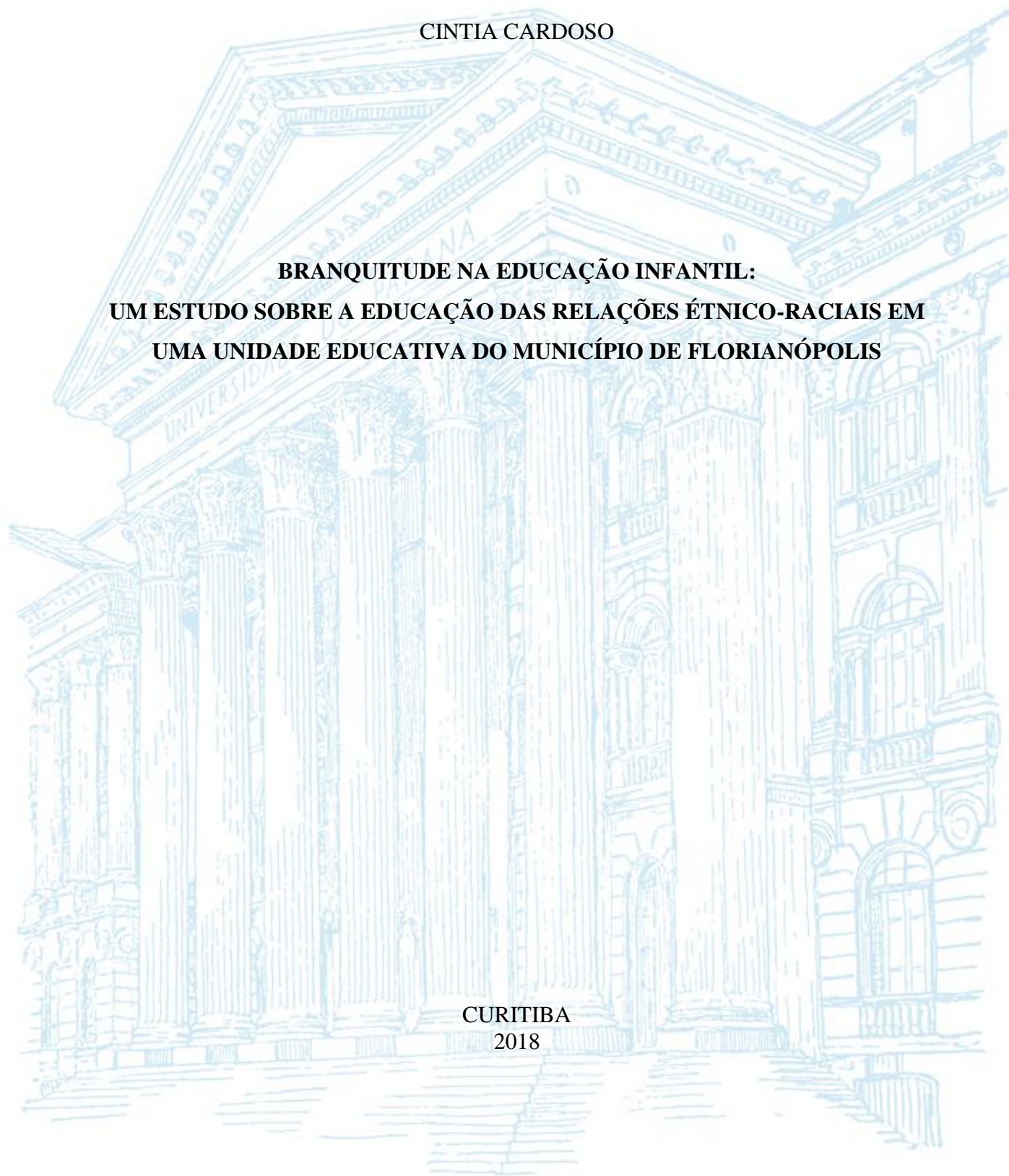


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CINTIA CARDOSO

**BRANQUITUDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM
UMA UNIDADE EDUCATIVA DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS**

**CURITIBA
2018**



CINTIA CARDOSO

BRANQUITUDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA
UNIDADE EDUCATIVA DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Lucimar Rosa Dias

CURITIBA
2018

FICHA CATALOGRÁFICA

TERMO DE APROVAÇÃO

CINTIA CARDOSO

BRANQUITUDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

**UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA
UNIDADE EDUCATIVA DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora

Profª Drª Lucimar Rosa Dias
Doutora em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Paraná - UFPR

Banca Examinadora

Profª Dra Ângela Maria Scalabrin Coutinho
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Profª Dra Batolina Ramalho Catanante
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS

Prof Dr Lourenço da Conceição Cardoso
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Profª Dra Carolina dos Anjos de Borba
Universidade Federal do Paraná – UFPR (suplente interno)

Profª Dra Eugenia Portela de Siqueira (suplente externo)
Universidade Federal de Grande Dourados - UFGD

Curitiba, PR, 12 de setembro de 2018.

Dedico às mulheres negras guerreiras (*in
memorian*) que habitam em mim.
Minhas estrelas guias.
Irene Maria Cardoso (minha mãe),
Maria da Conceição da Cruz (avó materna),
Joana Basilícia Cardoso (avó paterna).
Se cheguei, foi porque tive vocês para me
guiar.

AGRADECIMENTOS

Eu não ando só!

Gostaria que estas singelas palavras expressassem o quanto sou grata. Nesse momento, revivo cada instante para não esquecer ninguém que me acompanhou nessa “itinerância” que foram os dois anos de longos percursos (mais exatamente: 600 km semanais) entre as idas e vindas de Florianópolis a Curitiba e que só foram possíveis, pois não estive só.

À minha família, meu combustível diário de amor. Meu pai Osvaldir, um griô que sempre ensinou a mim e meus irmãos nossas origens, a minha mãe Irene (*in memoriam*), meu exemplo de resistência, força e fé. Meus irmãos Rodrigo e Guilherme, por pacientemente me ouvirem. Às minhas irmãs Andréia, Paloma, Jéssica e Eduarda, cada uma a seu modo e com suas palavras não me deixavam desanimar, “somos os sonhos mais ousados das nossas ancestrais”.

Meu companheiro David, por embarcar nessa viagem, sempre sendo apoio constante nos momentos mais difíceis, pelo cuidado e pela cumplicidade na vida.

Aos meus amados sobrinhos Mayckon, Willian, Pamela, Priscila e Henrique por serem a continuidade de meu irmão que partiu prematuramente. Vocês são lições de vida, amor e coragem. UBUNTU!

Aos meus sobrinhos, sobrinhas, afilhado e afilhada que enchem essa tia de orgulho! Às amigas de vida, ativismo e caminhada na luta por um mundo melhor, perto ou distante há uma história que nos une. Virgínia Boff pelo encorajamento; à Thaís Carvalho pela ternura de sempre, apoio e incentivo; Estela Cardoso, mulher de fibra, coragem e sensatez sempre me impulsionando; à Cristiane Mare e Gisele Marques, pelos aprendizados, pelos momentos marcantes que tive ao lado de vocês!

Às colegas de trabalho, mulheres guerreiras, professoras que assim como eu, (re)existem e sempre me acompanharam na travessia. As professoras e colegas de Pós-Graduação da Linha Diversidade, Diferenças e Desigualdade Social, pela partilha e pelos profundos debates e, em meio a isso, carinhosamente me informavam a previsão do tempo para a fria Curitiba.

À Unidade Educativa, por autorizar a realização da pesquisa e a todas as profissionais da instituição, as companheiras de empreitadas; Rosicléia, Leila, Fátima,

Márcia, os pais e, principalmente, as crianças por me permitirem participar das suas infâncias. Oportunidade esta em que pude refletir e reelaborar minha experiência no próprio percurso da pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, através da Gerência de Formação Permanente, por autorizar a pesquisa.

Ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB - UDESC), pelo incentivo constante que obtive, pelos grupos de estudos, ciclos de palestras e debates que ampliaram meus horizontes potencializando minha redescoberta como pesquisadora, intelectual.

À Franciéle Garcês, pela formatação final do texto, paciência e trocas constantes.

À banca de qualificação, Prof. Lourenço Cardoso pelas observações e sugestões de grande valia. Às professoras: Ângela Maria Scalabrin Coutinho, Carolina dos Anjos de Borba pelos apontamentos e indicações de leituras fundamentais na tessitura desse texto.

À minha orientadora, Profa. Lucimar Rosa Dias pela confiança, acolhimento, cumplicidade e provocações constantes que me abriram caminhos teóricos e me impulsionou a escrita autoral. Gratidão!

Ainda, agradeço a todas as pessoas que se juntaram a mim nessa trajetória!

Obrigada a todas!

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados. (BRASIL, 2004, p. 14).

RESUMO

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.

Nesta dissertação me propus a compreender a branquitude (a identidade racial atribuída às pessoas brancas) como prática de poder expressa nas experiências educativo-pedagógicas da educação infantil em uma Unidade Educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, pois os estudos sobre branquitude levantam o desafio de ampliar o foco das investigações acerca das relações raciais na educação no sentido de compreender como a identidade racial branca opera nesta construção relacional. Para a realização desta pesquisa, a metodologia empregada foi a etnografia e os instrumentos peculiares: a fotografia, as conversas informais com as professoras, diálogos com as crianças, a construção do diário de campo, e uso da gravação de áudio tendo como foco, especialmente, as crianças e professoras brancas. Neste caminhar, ancorei-me, nos Estudos de Branquitude, na Sociologia da Infância, nos Estudos sobre Educação das Relações Étnico-Raciais em interlocução com os Estudos pós-coloniais, conectados com meu tema de pesquisa. Buscando apreender as experiências educativo-pedagógicas, focando nas pessoas e suas interações com os espaços e os diferentes elementos que compõem o interior da unidade educativa. As linguagens, as ações pedagógicas, as materialidades, sobretudo, como são vividas as dimensões raciais nesse espaço. Ao ajustar o ângulo da máquina fotográfica 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, 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.

Palavras-chave: Branquitude. Paridade Racial. Educação Infantil. Educação das Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

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.

In this dissertation, I proposed to understand how whiteness, a practice of power and configuration of a white identity, is expressed in the educational-pedagogical experiences of children's education in an Educational Unit of the Florianópolis Municipal School of Education. Studies on whiteness (the racial identity attributed to white people) raise the challenge of broadening the focus of research on race relations in education, pointing to the existence of other possibilities, among them, the problem of white racial identity in the reeducation of ethnic-racial relations. In order to carry out this research, the methodology employed was ethnography and the peculiar instruments, photography, informal conversations with white teachers, dialogues with white children, construction of the field diary as a way of recording the information obtained throughout the investigation and use of audio recording, to record the conversations. In this walk, I anchored myself, in the Studies of Branquitude, in the Sociology of Childhood, in the Studies on Education of Ethnic-Racial Relations in interlocution with the Postcolonial Studies, connected with my research theme. Seeking to learn the educational-pedagogical experiences, focusing on the people and their interactions with the spaces, the different elements that compose it within the educational unit. The languages, the pedagogical actions, the materialities, above all, how the racial dimensions are lived in this space. In the analysis of the data I observed that the whiteness models the educational-pedagogical actions in this educational unit, which affects the relations between the subjects, symbolically and in the materialities. By focusing on the angle of the camera, it was possible to see that the books that are available to the children indicate a perspective of diversity. I came across the overvaluation of white in the images and the denial of the representativeness of other racial segments such as blacks and Indians. The literary collection, the images thrown on the walls, the dolls and puppets prioritize the white child and place at a racial disadvantage the black child and other ethnic-racial groups, who happen to frequent the space. The results indicate that the white children of this educational unit have material and symbolic advantages when articulated with pedagogical practices that reiterate a single place for the white child: that of prominence, of positivity. Racial Parity presented itself as one of the genesis, the initial stage for consolidation and perpetuation of whiteness in the relations between white teachers and white children. However, there is a force of rupture of whiteness on the part of the teachers, although as a minority, and on the part of the black and white children that resist the macro influence of the whiteness, they undertake processes of resistance interrogate the teachers with their attitudes, causing cracks in certain moments in this structure that imprison them in homogenization, presenting new ways of relating to differences.

Keywords: Whiteness. Racial Parity. Child education. Education of Ethnic-Racial Relation

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Dados quantitativos das produções.....	60
Figura 2 - Espaço Externo da Instituição.	80
Figura 3 - Refeitório da Instituição.	97
Figura 4 - Barco Da Instituição.....	99
Figura 5 - <i>Hall</i> de Entrada da Unidade Educativa.....	117
Figura 6 - Porta Revistas.	118
Figura 7 - Porta-livros.	118
Figura 8 - Livros étnico-raciais do acervo.....	119
Figura 9 - Atividade Das Crianças Grupo 6a.	121
Figura 10 - Porta do Banheiro 1.....	123
Figura 11 - O interior do Banheiro 1.....	123
Figura 12 - Interior do Banheiro 2.	124
Figura 13 - Porta Da Sala Grupo 4/5.....	126
Figura 14 - Porta Da Sala Grupo 4.....	127
Figura 15 - Brinquedos Da Sala Grupo (G4/5).	130
Figura 16 - PaineL sala grupo G6B.....	131
Figura 17 - Bonecas Grupo 4.	134
Figura 18 - PaineL Sala Grupo (G4).	135
Figura 19 - O Gata Branca Do PaineL Grupo (G4).....	135
Figura 20 - O Gato Preto Do PaineL Grupo (G4).	136
Figura 21 - O Gato Xadrez do PaineL Grupo (G4).	136
Figura 22 - Doação de Bonecas.....	139
Figura 23 - Convite Festa Cultural.....	145
Figura 24 - Livros para formação de professores, biblioteca da unidade educativa.	148
Figura 25 - Bilhete Enviado as Famílias.	160
Figura 26 - Pedra no parque da unidade educativa.	163

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações defendidas	53
Quadro 2 - Educação Infantil, Relações Étnico-raciais, Branquidade e Branquitude.....	59
Quadro 3 - Organização dos grupos 2017.....	75
Quadro 4 - Quadro de Funcionárias da Instituição.....	81
Quadro 5 - Quadro documentos normativos SME/PMF.....	86
Quadro 6 - Perfis Das Professoras Participantes.....	141
Quadro 7 - Relação dos trabalhos encontrados e suas análises.....	186

LISTA DE SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
COPENE	Congresso Nacional de Pesquisadores Negros
ERER	Educação das relações étnico-raciais
GEC	Gerência de Educação Continuada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MNU	Movimento Negro Unificado
NAPS	Núcleo de Ações Pedagógicas
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCN	Referencial Curricular Nacional
RMF	Rede Municipal de Florianópolis
SI	Sociologia da Infância
TEN	Teatro Experimental do Negro
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: ITINERÁRIO DA PESQUISA.....	25
1.1	DELINEANDO A PESQUISA: TRAÇADOS DE CAMINHOS	29
1.2	SOBRE A CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA	31
2	CAPÍTULO 1 - BRANQUITUDE, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA - UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL ...	39
2.1	A RELEVÂNCIA DA RAÇA PARA O PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO.....	42
2.2	SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: O ENTRE-LUGAR DA RAÇA	45
2.3	A BALIZA DOS ESTUDOS SOBRE BRANQUITUDE: UM BALANÇO INICIAL	48
2.3.1	Delimitando a investigação acadêmica: Branquitude e Educação Infantil	57
2.3.2	Articulando o diálogo	66
3	CAPÍTULO 2 – ZIGUEZAGUEANDO: ENTRE AS TRAMAS E OS MEIOS.....	71
3.1	ADENTRANDO A PESQUISA	72
3.1.1	Uma Súmula de Florianópolis: Aspectos Sociais	72
3.1.2	A Comunidade Educativa	74
3.1.3	Quanto à estrutura física da instituição.....	80
3.1.4	Perspectiva da Reeducação das Relações Étnico-Raciais Positivas na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.....	82
4	CAPÍTULO 3 - AFINANDO OS PASSOS: A IMERSÃO NO CAMPO ..	95
4.1	A BRANQUITUDE NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	96
4.2	ABRINDO O DIÁLOGO: ASSENTIMENTO INICIAL	96
4.2.1	As práticas cotidianas na Instituição	105
4.2.1.1	O grande encontro.....	107
5	CAPÍTULO 4 - CENAS COTIDIANAS: ENTREMEIO AO ÂNGULO DA BRANQUITUDE	117
5.1	OS BANHEIROS	122
5.2	O INTERIOR DAS SALAS	129

5.2.1.1	O que dizem as professoras	140
5.2.1.1.1	“Não Percebo Mas Vejo Cor/Raça”	141
5.2.1.2	Paridade racial na educação infantil	151
5.2.1.3	As interações entre as crianças, brinquedos e brincadeiras	162
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
	REFERÊNCIAS.....	176
	ÂPENDICES	186
	APÊNDICE (A): QUADRO 3 - RELAÇÃO DOS TRABALHOS ENCONTRADOS E SUAS ANÁLISES	186
	APÊNDICE (B): QUESTIONÁRIO ENTREGUE ÀS PROFESSORAS	188
	APÊNDICE (C): TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	189

1 INTRODUÇÃO: ITINERÁRIO DA PESQUISA

Este estudo possui como foco apreender como a branquitude, enquanto prática de poder e configuração de uma identidade branca, se expressa nas experiências educativo-pedagógicas¹ da educação infantil com crianças pequenas² numa unidade educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Acredito ser fundamental entender tais experiências educativas que permitam avançar de maneira mais complexa na compreensão do momento atual da educação brasileira, que não pode prescindir de uma leitura atenta sobre as duras condições materiais de existência vivida pelos sujeitos sociais e suas dinâmicas culturais, identitárias e políticas. É neste contexto que surge a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas nas escolas da educação básica e superior.

Carece questionamento dos lugares de poder, “indagar a relação entre direitos e privilégios arraigados em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade” (GOMES, 2012, p. 100). A população negra permanece em desvantagem muito acentuada, o que enfatiza a discriminação racial³ presente na estrutura social. Essas conclusões ecoam nas constatações de estudiosas das relações étnico-raciais na educação infantil, que na década de 1990 e, posteriormente, já apontavam para estas questões. Especialistas como Cavalleiro (1998), Dias (1997; 2007), Oliveira (2004), Damião (2007), Carvalho (2013), Gaudio (2013), Santiago (2014), entre outras, já abordavam estas pautas.

Essas pesquisas transitam por diversos campos da educação das relações raciais na Educação Básica, e as autoras afirmam que, mesmo com investimentos voltados para a

¹ Uso o termo experiência educativo-pedagógica com base nas autoras (MACHADO, 1996; BATISTA, 1998; ROCHA, 2001), segundo elas entendem como a especificidade do atendimento à criança institucionalizadas de 0 a 6 anos na Educação Infantil requer uma ação e uma intencionalidade planejada que se realiza partir do repertório profissional das professoras que atuam diretamente com estas crianças.

² Parece óbvio que toda criança é pequena, porém, pesquisadoras ligadas à pedagogia da infância têm cunhado alguns termos para distinguir grupos específicos de crianças aos quais estão se referindo. Temos então: o termo “**Bebês**” que compreendem crianças de 0 até dois anos mais ou menos. Depois, o termo “**Crianças Pequeninhas**”, em que estamos nos referindo a crianças que estão na faixa etária entre os 2 e 3 anos e, por fim, o termo “**Crianças Pequenas**”, que, em geral, se refere a crianças ente 4 a 6 anos. Tais distinções não são meros recursos de linguagem, elas visam situar as pessoas em relação às especificidades de cada um desses grupos que possuem questões comuns, mas também, por vezes, demandam análises, experiências e ações bem distintas para atender suas particularidades (DIAS, 2018).

³ Com base na literatura (TEIXEIRA, 1992; SANTOS, 2001; GOMES, 2005; CARDOSO, 2008; BENTO, 2014), a discriminação racial, para além de uma prática de consumação do racismo e preconceito racial, extrapola a esfera do individual e abarca processos sociais políticos e psicológicos, sustentado ou não pelo preconceito. “Estamos, então, diante da distinção entre a *discriminação provocada por interesse*. Essa última tem a noção de privilégio como foco principal, ou seja, a continuidade e a conquista de privilégios de determinado grupo sobre o outro seriam as responsáveis pela sua perpetuação [...]” (GOMES, 2005, p. 55).

promoção da igualdade racial no espaço educativo como aquisição de livros, material didático, formação continuada para as professoras⁴ e aquisição de bonecas(os) de diferentes pertencimentos étnicos, isso não tem sido suficiente para romper com o histórico de desigualdades raciais nos sistemas de ensino.

Branco⁵ precisam compreender seu papel nas relações raciais e que são parte desta ciranda. Mesmo aqueles e aquelas que desaprovam o racismo, precisam compreender o histórico de vantagens e desvantagens que permeiam a sociedade brasileira e determinam lugares para negros e brancos nos mais diferentes campos da vida. Para Maria Aparecida Bento:

[...] a percepção de que muitos brancos progressistas que combatem a opressão e as desigualdades silenciam e mantêm seu grupo protegido das avaliações e análises. Eles e elas reconhecem as desigualdades raciais, só que a associam a discriminação e isto é um dos primeiros sintomas da branquitude. (BENTO, 2014, p. 27).

Nesse sentido, o silêncio e a omissão por consequência, numa estrutura racista como a sociedade brasileira, acabam por deter acúmulo de vantagens em bens materiais e simbólicos às pessoas brancas. Diante destas constatações, me coloquei o desafio de compreender como a branquitude (configuração de uma identidade branca), sendo prática de poder, se expressa nas experiências educativo-pedagógicas da educação infantil em uma Unidade Educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC. Com base nisso, os objetivos específicos foram: a) apreender as maneiras como se revelam a questão racial nas relações entre as crianças brancas e negras nas experiências do cotidiano da instituição; b) contrastar a legislação municipal a respeito da política de educação das relações étnico-raciais na educação infantil com estas as práticas das professoras brancas; c) realizar um levantamento bibliográfico buscando apreender os modos como pesquisadores e pesquisadoras, no campo dos estudos relativos às desigualdades raciais na educação, têm se

⁴ Opto por utilizar na escrita deste texto, o feminino genérico.

⁵ O que estou designando por brancos é baseado na literatura, (GOMES, 2005; MUNANGA, 2006; NOVAES 1993; ALVES, 2010), entendida, aqui, como sujeitos pertencentes a um mesmo grupo racial. Uma construção histórica, cultural e social. Estudos e pesquisas sobre relações raciais têm apontado que os classificados como branco no Brasil, corresponde a usufruir de vantagens estruturais em todos os âmbitos: psicológico, social, econômico a partir da relação com outros grupos raciais. Estou de acordo com a definição proposta por (ALVES, 2010 p. 24), “[...] os significados relacionados ao corpo branco variam ao longo da história, daí que esse corpo não possua valor intrínseco, ele ganha materialidade a partir dos significados que o constituem. O que não impede a atribuição de privilégio àqueles que são socialmente reconhecidos como portadores da brancura”.

apropriado das noções de branquitude ou branquidade para pensar as experiências na educação infantil; e d) analisar as imagens lançadas no espaço da instituição.

Nesse sentido algumas questões me foram referenciais para pensar o processo de pesquisa: 1) a branquitude pode ser considerada uma barreira para tornar o contexto educativo um espaço de igualdade; 2) a falta de entendimento de professoras brancas acerca das relações étnico-raciais incide na dinâmica e organização das práticas e a branquitude se torna a referência destas experiências; 3) o pensamento racial hegemônico do branco como padrão é orientador das práticas cotidianas no contexto da educação infantil; 4) o branco como referência nas imagens lançadas nos espaços da instituição produzem discursos de alusão aos ideais de branquitude; 5) as interações entre as crianças de diferentes pertencimentos étnico-raciais em espaços educativo-pedagógico que silenciam sobre o tema produzem desigualdades raciais.

Nessa discussão, assumo uma perspectiva pautada nos pressupostos da Sociologia da Infância, que considera a criança como protagonista, seres ativos que interpretam o mundo e são capazes de construir suas próprias manifestações nas relações com seus pares e com os adultos. Buscando contribuir com estes movimentos, o referencial teórico está ancorado nos estudos de Corsaro (2005), Sarmiento (2008), Nunes (2016), entre outros.

Ampliar o foco dos estudos sobre desigualdades raciais não foi algo muito fácil, visto que estamos em um país que ainda se mantém a ideia de democracia racial e que o racismo é visto como um problema do negro, o que desresponsabilizou e negou o papel do branco nessa ciranda e sabemos que nela estamos todos. Assim, pensar numa educação básica, e em sua primeira etapa, que opere em regime de igualdade, portanto, passa por pensar a reeducação das relações étnico-raciais rompendo com o silenciamento acerca do papel do branco.

O estudo que apresento aqui, se distingue das pesquisas anteriores sobre desigualdades raciais na educação, mais especificamente na educação infantil, considerando suas duas etapas: creche e pré-escola, por não focalizar nas experiências de ser negro para compreender as desigualdades raciais na educação, mas sim de trazer o debate de forma relacional, tendo o branco como tema principal.

Faço uma ressalva antes de prosseguir. O conceito de desigualdade racial demandou um processo longo de profundas reflexões e leituras. Como o foco do debate é a branquitude foi necessário ampliar as concepções sobre este conceito. Com isso, fui provocada a refletir. A partir das ponderações de Guimarães (1999), pude vislumbrar o quanto até mesmo as

pesquisas oficiais que tratam de desigualdades raciais escamoteiam a identidade branca. O autor com base na metodologia utilizada nos estudos dos dados estatísticos do governo demonstra que,

[...] mesmo quando se esgotam as variáveis de *status* e de classe social nos modelos explicativos (renda, escolaridade, naturalidade, local de residência etc.), persiste inexplicado um resíduo substantivo, que só pode ser atribuído à própria cor ou raça dos indivíduos (GUIMARÃES, 1999, p. 154-155).

O termo resíduo, substantivo que revela o mecanismo racial agindo, confirma que, ao eliminar outras variáveis só permanece atuando e gerando a desigualdade a RAÇA. Segundo González e Hasenbalg (1982, p. 89-90),

[...] a raça, como atributo social historicamente elaborado, continua a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição de pessoas na hierarquia social. Em outras palavras, a raça se relaciona fundamentalmente com um dos aspectos da reprodução das classes sociais, isto é, a distribuição dos indivíduos nas posições da estrutura de classes e dimensões distributiva da estratificação social.

Nesse sentido, é preciso pensar na dicotomia raça e desigualdade racial e seus usos. Nesta pesquisa será mantido o uso do termo desigualdade racial considerando que é a terminologia empregada nas pesquisas estatísticas oficiais, amostrais por domicílios e censos que explicitam que entre negros e brancos não há igualdade.

Outro termo importante para esta pesquisa é o emprego do termo vantagem e/ou privilégio racial, “[...] as 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). Ora, se a desigualdade racial gera desvantagem, por outro lado, ela também gera vantagens.

Como dito anteriormente, o negro é geralmente posto no centro dos estudos que tratam do tema como vítima de uma violência racial, por outro lado a obscuridade deliberada sobre o branco dificultou que se analisasse de maneira relacional as relações étnico-raciais, e mais, provocou poucos pesquisadores e pesquisadoras a investigarem o branco como sujeito central dos estudos acadêmicos sobre relações raciais brasileiras. Pesquisadores do tema como Hasenbalg (1979), Hasenbalg, Valle e Silva (1992), foram importantes nomes na década de 1970, impulsionando novas luzes sobre os estudos do negro, o que nos permitiu nas últimas décadas fazer novas especulações e trazer à baila “o lado branco das relações raciais brasileiras” (HASEBALG, VALLE; SILVA, 1992, s.p.).

Dito isso, o que proponho com este estudo é contribuir com reflexões, ensejar visões a partir do meu lugar de enunciação enquanto professora de educação infantil buscando compreender desde dentro como são vividas as dimensões raciais nesses espaços. Corroborando com este lugar de enunciação, algumas questões foram me guiando, tais como: estaria o branco, enquanto representação universal de humanidade, sendo reproduzido e assimilado pelas crianças desde tenra idade? Que expressões da branquitude estariam povoando estes espaços? Essas e outras foram algumas das interrogações que me moveram e assim contribuíram para que o caminho da pesquisa fosse organizado e é sobre ele que discorro a seguir.

1.1 DELINEANDO A PESQUISA: TRAÇADOS DE CAMINHOS

O trajeto percorrido que justifica a presente pesquisa se entrelaça às minhas vivências de criança negra, mulher negra e professora negra, uma história privada com dimensão coletiva. Minhas recordações escolares se assemelham às de muitas meninas e meninos negros que conheço e que já li relatadas em pesquisas e ouvi em encontros do Movimento Negro.

Ao concluir o ensino médio, fiz o vestibular em instituições públicas de ensino superior e após algumas tentativas sem sucesso optei pelo curso de magistério onde as marcas das experiências escolares ainda me incomodavam, no entanto, era preciso de alguma forma voltar aquele lugar. Em um ato contra-hegemônico me formei professora. Em 2005, ao ingressar em uma universidade privada no curso de Pedagogia, um espaço hegemonicamente branco, revivia novamente as experiências negativas com relação ao racismo estruturante latente nas instituições de ensino, visto que ele ainda me acompanhava e me atormentava.

Dessa vez estava mais preparada, ou melhor, em estado de alerta para me defender do que, de fato, não existia defesa, o ataque era (é) a mim enquanto sujeito, uma mulher negra numa sociedade racista. Nesse espaço, não fui estimulada a continuar os estudos, uma mulher negra intelectual é uma ameaça ao sistema educacional ainda colonial. Minhas trajetórias foram sempre muito solitárias, o que não me impediu de seguir. Um provérbio africano que elucida minha trajetória é: “As lágrimas que desciam pelo meu rosto não me tiraram a visão”.

Docente, trabalhadora, ativista, inquieta com as experiências vividas e outras apreendidas nos diferentes espaços sociais continuavam a me instigar. Os desapontamentos me levaram a buscar compreender e aprofundar os estudos sobre educação das relações étnico-raciais e, nesta busca, encontrei o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, da Universidade do Estado de Santa Catarina (NEAB-UDESC). A partir dessa aproximação, pude compreender o lugar acadêmico dessas pesquisas e as dimensões do racismo na educação. O contato com pesquisadores que estudavam a temática das relações raciais no sistema educacional, os 15 anos de docência e, acima de tudo, o diálogo com o que já vem sendo produzido nesse campo de pesquisa me levou a aprofundar os estudos sobre racismo e seus desdobramentos.

A construção do meu objeto de pesquisa foi aparecendo aos poucos, fui tecendo, ajudada por muitas mãos e histórias, um enredo que se iniciou pela minha história de vida, na família, na escola e que chegou à minha atuação como professora, esse fio condutor me fez enveredar por searas ainda desconhecidas.

Interessei-me pelos Estudos Críticos da Branquitude (*Critical Whiteness Studies*), um campo de pesquisa que vem se consolidando nas pesquisas acadêmicas brasileiras. Segundo Cardoso (2008, p. 203), “a branquitude não seria um tema ausente, muito embora tenha estado afastada no período de 1960 a 2000, neste início de século, a branquitude é uma emergência na produção acadêmica brasileira”. Nesse sentido, elaborei um projeto de pesquisa que pudesse refletir para além do já conhecido. No século XXI é premente a continuidade dos estudos na área da educação das relações étnico-raciais na infância que aponte para novas discussões e perspectivas. Embora ainda escassas, o panorama caracterizado por essas pesquisas aponta para a necessidade de ampliar o foco desses estudos.

Muitas das pesquisas centram-se na população negra, o que tem contribuído para ampliar o debate e promover reflexões sobre uma parte do problema: o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial. No entanto, apresentam lacunas e precisamos investir mais na discussão relacional entre sujeitos desse processo, se existe desvantagem racial é preciso olhar para aqueles que são privilegiados. Segundo Maria Aparecida Bento,

A falta de reflexão sobre o papel do branco nas desigualdades raciais é uma forma de reiterar persistentemente que as desigualdades raciais no Brasil constituem um problema exclusivamente do negro, pois só ele é estudado, dissecado e problematizado. (BENTO, 2014, p. 36).

Então, me desafiei a compreender a educação das relações étnico-raciais a partir dos estudos da branquitude no contexto da educação infantil, buscando novas formas de compreender esse fenômeno, que pudessem também contribuir para a apreensão da sua totalidade. O projeto foi selecionado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná e acolhido pela Prof^a Dr^a Lucimar Rosa Dias que contribuiu para o desenho dessa pesquisa.

Uma das decisões foi adotar a etnografia como método de pesquisa e, como ferramenta de investigação, os instrumentos peculiares a ela, quais sejam: a observação, a fotografia, conversas informais com professoras brancas, conversas com as crianças brancas que são os sujeitos dessa pesquisa, foram as principais formas de obtenção dos dados. O diário de campo foi um instrumento importante para o registro das informações obtidas durante todo o percurso da pesquisa. O uso da gravação de áudio foi empregado como uma ferramenta para aprender o dito e o silenciado. Vale ponderar que, embora crianças e professoras brancas sejam o foco da pesquisa como já observado, a perspectiva da abordagem é relacional, portanto, as relações envolvem todos os sujeitos e as ações identificadas no contexto, por isso, em muitos momentos as crianças negras apareceram, pois como já dissemos é na relação que se analisa o papel que cada um ocupa.

1.2 SOBRE A CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA

À luz dos estudos de Meyer e Paraíso (2014) sobre metodologia em pesquisa pós-crítica em educação, passei a compreender que ao pensar a metodologia mais apropriada para aquilo que buscava investigar estaria entrando em uma aventura intelectual. Talvez esta não fosse uma das aventuras que tenha vislumbrando ao longo da graduação, mas ao me inserir percebi que essas também poderiam ser “aventuras”, porém com necessárias aterrissagens, a partir de métodos e instrumentos já consolidados e outros que vão sendo associados ao longo do percurso, construídos a partir do objeto de pesquisa e das perguntas que vão nos movendo ao encontro das repostas. São procedimentos metodológicos que nos permitem gerar um conjunto de informações capturadas a partir das escolhas que vamos fazendo.

Para Costa (2007, p. 11), são “as possibilidades que surgem quando nos aventuramos em caminhos poucos trilhados ou mesmo desconhecidos”. O que a autora chamou de “navegação em mares incertos”, entrar e sair do barco quando bem entendermos. As

ferramentas metodológicas e os aportes teóricos, esses efeitos combinados de pensar, experimentar e reinventar na construção metodológica de uma pesquisa foram traçados considerando que se trata de uma pesquisa com crianças. Para Meyer e Paraíso (2014, p. 17), “a metodologia deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas [...]”.

Compreendendo que conhecer as experiências educativo-pedagógicas numa unidade educativa não é algo simples, sobretudo quando envolvem crianças, segui buscando teoricamente autores que me ajudariam nessa travessia. Para Mafra (2003, p. 125-126),

[...] esses estudos privilegiam os processos, experiências, relações e um conjunto sistemático de manifestações que revelam como diferentes expressões culturais se interagem a outras no cotidiano escolar e demarcam a identidade distintiva de grupos sociais específicos, nos níveis cultural e simbólico.

Sarmiento (2003), atenta para o fato que esses estudos que descrevam os cotidianos educativos, embora careçam de um detalhamento denso, configuram uma luta política exercida em torno do simbólico, e a análise interpretativa um componente importante dessa relação conflituosa.

A defesa de estudos em contexto educativo com a participação de crianças e professoras alicerça-se nos princípios que reconhecem a criança como cidadã, um ator social, sujeito de direito. Compreender o que povoam estes espaços, as manifestações, as ações pedagógicas desenvolvidas, os diferentes elementos que compõem essa cultura infantil e cultura escolar perpassa por considerar a ética como um elemento importante no curso da investigação. Segundo Soares (2006), a ética nas pesquisas com crianças possui por base a concepção de criança como um grupo social com direitos, demarcada por uma solidez entre respeito, autonomia e proteção.

Segundo Rocha e Eckert (2008, p. 1),

A prática da pesquisa de campo etnográfica responde, pois a uma demanda científica de produção de dados de conhecimento antropológico a partir de uma inter-relação entre o(a) pesquisador(a) e o(s) sujeito(s) pesquisados que interagem no contexto recorrendo primordialmente as técnicas de pesquisa da observação direta, de conversas informais e formais, as entrevistas não-diretivas, etc.

Foi considerando as pesquisas com crianças e suas problematizações e os indicativos de pesquisas etnográficas que realizei o meu percurso. Por meio da observação foi possível compreender o cotidiano, da instituição escolhida. As observações da instituição analisada ocorreram por três meses, de setembro a novembro de 2017, uma vez por semana em turnos

alternados (matutino ou vespertino), por aproximadamente 4 horas por dia. Em alguns momentos, senti necessidade como pesquisadora de acompanhar a rotina integral, então permaneci na instituição em alguns dias durante o percurso da pesquisa no horário das 8hs às 12hs e das 13hs às 17hs. As observações ocorreram em distintos espaços e em diferentes momentos da dinâmica cotidiana da unidade educativa; as práticas pedagógicas de professoras, a interação entre as próprias crianças, em momentos coletivos, momentos das refeições, chegada e momentos de despedida.

Ainda sobre a metodologia etnográfica, Geertz (1973), afirma que esta é a tentativa de descrição da cultura. Para ampliar as maneiras pelas quais os dados foram coletados e também para completar as informações e as conversas, os diálogos informais e as entrevistas não estruturadas foram adotadas, concordando com a ideia de André (1986) que as conversações e entrevistas não estruturadas são mais maleáveis e convenientes para pesquisas em educação, porque são capazes de nos fornecer dados que uma entrevista estruturada não atingiria.

Para a abordagem com as crianças e para escutar suas vozes e manifestações, me aproximei dos estudos de grupos de autores que se dedicam a pensar metodologias em pesquisa com crianças, como é o caso de Ferreira (2002, 2004), Horn (2003), Sarmiento (2004), Corsaro (2005) e Sirota (2005).

As crianças têm suas próprias culturas e sempre é preciso participar delas para poder documentá-las. Sarmiento (2007), ao discutir o protagonismo da infância, alerta que a criança como sujeito ativo interpreta e reinterpreta o mundo e como ator social tem contribuído para se pensar outros modos de ver a infância a criança e, principalmente, os modos de pesquisa em educação a partir delas e com elas.

Segundo André (1995), para abarcar com profundidade a dinâmica própria da vida escolar é preciso se apropriar de três dimensões: a institucional ou organizacional, a institucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural. Da mesma maneira, para autora é importante compreender essas dimensões nos arranjos da dinâmica social expressa no cotidiano escolar. Dessa forma, foi preciso aproximar-me mais das crianças, buscando compreender o que elas pensam. Foi fundamental sondar de modo mais atento como vivenciam o cotidiano na instituição.

A análise de imagem foi incluída nesta pesquisa como uma possibilidade também de narrativa, como suporte a observação, que me permitiu olhar, (re)olhar revisitar quando necessário para um aprofundamento na compreensão dos significados das ações, da

realidade investigada. Foram utilizadas imagens do espaço, bem como, fotos de painéis das produções imagéticas com as atividades, gravuras. Além disso, foram objetos de análise os materiais disponibilizados no acervo da instituição, a saber: livros, revistas e brinquedos. Todas essas materialidades presentes no espaço e nas experiências das crianças foram por mim considerados parte da prática pedagógica, pois esta incide sobre o espaço como uma teia de relações que compõe a vivência prática-educativa. Segundo Faria (2007, p. 101),

Todo lugar tem um potencial pedagógico, explícito ou implícito. As paredes falam, têm ouvidos, guardam segredos, dão arrepios, emocionam, fazem-nos lembrar, sonhar, pensar. Em toda organização espacial, seja berço ou cidade, há uma forma silenciosa de ensino.

Como Conceição Evaristo bem nos aponta, a experiência é fundamental para a constituição dos sujeitos e ela se inscreve na vida e nos modos como ela se organiza. Para a autora,

[A escrevivência] seria escrever a escrita dessa vivência de mulher negra na sociedade brasileira. Eu acho muito difícil a subjetividade de qualquer escritor ou escritora não contaminar a sua escrita. De certa forma, **todos fazem uma escrevivência**, a partir da escolha temática, do vocabulário que se usa, do enredo a partir de suas vivências e opções. A minha escrevivência e a escrevivência de autoria de mulheres negras se dá contaminada pela nossa condição de mulher negra na sociedade brasileira. Toda minha escrita é contaminada por essa condição. É isso que formata e sustenta o que estou chamando de escrevivência. (EVARISTO, 2017, não paginada, grifos meus).

A autora está discutindo o campo da literatura, para ela, toda escrita é também de algum modo a escrita de si, das suas experiências e daquilo que lhe constitui como sujeito é uma “escrevivência”⁶. Considerando este conceito criado pela autora, me movimentei no campo da pesquisa procurando apreender a “escrevivência” que as diferentes materialidades e organização do espaço estavam possibilitando às crianças e como a branquitude pode “escrever” um modo de ser no espaço da educação infantil, impedindo que estas experiências sejam positivas para todos que nele habitam. Nesse sentido, além das imagens, a escolha da fotografia como uma ferramenta metodológica foi um meio capaz de, desde dentro, capturar esses elementos implicados no processo pedagógico da instituição. O espaço carrega significados construídos e materializados, seja pela arquitetura, pela disposição da mobília,

⁶ Disponível em: <[https://www.nexojournal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99](https://www.nexojournal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99>https://www.nexojournal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99)>. Acesso em: 29 abr. 2018.

pelas marcas impressas nas paredes, seja nas propostas pedagógicas. Para Santiago (2014, p. 20),

O processo de iniciação das crianças pequenininhas não se limita somente ao fazer docente, mas é também construído através dos diferentes elementos que compõem o espaço da creche e pré-escola, as figuras, os objetos, os desenhos pendurados nas paredes, incitam a imaginação infantil a criar modelos sociais de vida e mecanismos de experiência do mundo.

As vivências das crianças, com seus modos peculiares, percepções, linguagem, interações, a produção de suas próprias culturas em interlocução com os adultos a partir de suas escolhas pedagógicas, consolidam essas vivências representativas.

Nessa lógica, inspirei-me a pensar na imagem como uma possibilidade de narrativa para além do aspecto meramente ilustrativo. Com essas ideias, comecei a pensar sobre o caráter educativo-pedagógico visual que carregam esses espaços. Por meio de leituras de autores que dialogam com a etnografia visual, busquei nas pesquisas de Achutti (1997), Vill (2009) e Vieira (2016), ferramentas que me permitissem pensar sobre fotografar, etnografar e o pesquisar.

Achutti (1997) faz uma abordagem descritiva, na qual a principal forma de narrar é o uso de imagens, atrelada às técnicas antropológicas “como uma linguagem e um olhar, capaz de, no processo de conhecer, nos apresentar dados e informações, nos levar a uma reflexão” (ACHUTTI, 1997). O autor nos leva a refletir sobre o caráter narrativo que carrega uma imagem.

O diário de campo também foi utilizado como uma ferramenta metodológica que me permitiu registrar a totalidade do visto, do percebido e do não dito, novas formas de conceito, entendimentos/interpretações da realidade investigada. Busquei ainda explorar os registros escritos dessa instituição: como o histórico da unidade, Projeto Político Pedagógico, documentos normativos voltados à Educação das Relações Étnico-Raciais, analisando as relações desses com a estrutura do trabalho realizado e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras brancas.

Para geração dos dados empíricos utilizei como suporte o recurso de áudio numa perspectiva de ouvir e “dar” voz às crianças como sujeitos ativos capazes de elaborar suas próprias percepções. Concordando com Cordeiro e Penitente (2014, p. 74), “ao dar voz e vez às crianças, o professor ou pesquisador pode revelar os modos de atuação da criança no mundo em situações em que ela, ao mesmo tempo se apropria da cultura historicamente elaborada, também produz uma cultura infantil”. Com relação à fotografia, esta será utilizada

como instrumento capaz de ampliar e circunstanciar o ponto de vista enquanto adulta e pesquisadora. No entanto, minha opção foi por não fotografar as crianças, mas sim as imagens lançadas nas paredes da instituição, relativas às atividades pedagógicas realizadas pelas professoras e crianças.

A questão da fotografia tem sido ponto de constantes debates entre pesquisadoras do campo da infância. A decisão em não fotografar as crianças foi com base nos estudos que abordam essa questão Kramer (2002), Horn (2013) e Cordeiro e Petinente (2014). Foi partindo das contribuições das autoras citadas que me levaram a seguir pelo caminho de não fotografar as crianças, uma das questões que considerei ser base para decisão foi o que apontou Kramer, (2002, p. 53),

[...] muitas vezes, ainda que dispondo da autorização para usar a imagem, ao analisar as fotos e discutir as situações observadas, o pesquisador dá, com seus comentários, outros sentidos às imagens; além disso, tanto a prática da instituição quanto os profissionais ficam expostos também. A leitura de um texto, composto de palavras e imagens, que explicita problemas, revela e identifica rostos, provoca reações de surpresa e constrangimento. As imagens falam e, ainda que autorizadas, dizem coisas que soam diferentes das que foram ditas, aos ouvidos de quem as pronunciou.

Além disso, também considero os cuidados éticos, bases para tomar a decisão. Com o mesmo critério atribuí nomes fictícios aleatórios para identificar as crianças, as professoras e a instituição analisada em conformidade com os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Os passos seguintes foi submeter o projeto de pesquisa ao ⁷Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Paraná, CEP/SD, vinculado a Plataforma Brasil⁸; e a Gerência de Educação Continuada (GEC) da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis que segue as orientações das Portarias nº 116/2012 e nº 076/2014 sendo responsável pelo acolhimento, análise e encaminhamento para o campo de pesquisa⁹.

⁷ O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/SD), do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, é um colegiado independente e multidisciplinar, seu caráter é consultivo, deliberativo e educativo. Toda pesquisa envolvendo seres humanos, desenvolvidas no âmbito dos Departamentos vinculados ao Setor de Ciências da Saúde, são submetidas à apreciação deste Comitê. Disponível em: <<http://www.saude.ufpr.br/portal/cometica/sobre-ocpsd/>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

⁸ A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. As pesquisas podem ser acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela Conep. Pela Internet é possível a todos os envolvidos o acesso, por meio de um ambiente compartilhado, às informações em conjunto. Disponível em <<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>>. Acesso em: 03 out. 2017.

⁹ Para ter acesso a aprovação da presente pesquisa sob este Comitê de Ética é preciso acessar o site <[://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf](http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf)>. “Consultas Aprovação” inserir o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 69657317.0.0000.0102 por fim, clicar em “pesquisar”.

Para atingir os objetivos propostos neste estudo, esta dissertação foi estruturada em capítulos. No primeiro capítulo, faço uma reflexão dialógica entre os estudos da Branquitude, Educação das Relações Étnico-Raciais e a Sociologia da Infância como um aspecto teórico e metodológico assumido nesta pesquisa. Prossigo abordando a relevância da raça para o pensamento social brasileiro, e em seguida faço um mergulho crítico sobre os estudos da sociologia da infância e o lugar da raça sucedido por um percurso teórico, social e acadêmico dos estudos sobre a branquitude no Brasil e nos Estados Unidos. Finalizo o capítulo juntando branquitude e educação infantil.

No segundo capítulo, descrevo os caminhos percorridos, as tramas e os meios até a chegada ao campo de pesquisa, seguido da perspectiva da Reeducação das Relações Étnico-Raciais Positivas na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, os marcos normativos. Prossigo descrevendo os primeiros contatos com a instituição analisada situando a leitora, os primeiros contatos e os dilemas do duplo pertencimento de ser uma nativa-etnógrafa investigando o próprio grupo social, prossigo buscando compreender a Branquitude no âmbito da unidade educativa.

No terceiro capítulo, a partir da fotografia como ferramenta metodológica destaco o espaço visitado, as minhas caminhadas por entre as salas, pelos corredores, olhando as paredes, apresento parte das entrevistas com as professoras e os diálogos com as crianças, uma maneira de narrar o curso da empiria aproximando a leitora do universo pesquisado. Apresento os frutos dessas reflexões e como última parte desta trilha realizada na unidade educativa trarei os laços e entre laços construídos nas relações entre as crianças.

Nas Considerações finais, recupero alguns apontamentos alinhavando com as capturas durante a imersão no campo e os principais achados da pesquisa.

2 CAPÍTULO 1 - BRANQUITUDE, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA - UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL

Neste tópico busco fazer um ponto de encontro, ou seja, uma reflexão dialógica entre os estudos da Branquitude, Educação das Relações Étnico-Raciais e a Sociologia da Infância como um aspecto teórico e metodológico assumido nesta pesquisa. Nesse sentido, ao refletir sobre esses campos estou convicta que tais conexões podem fornecer bases e princípios capazes de fortalecer pesquisas com foco nas relações raciais e infância. Nesse sentido irei discorrer sobre como os percebo conectados com meu tema de pesquisa. Início dialogando com estudos sobre identidade branca atrelada a inescapável problematização das vantagens raciais dos sujeitos brancos e seus prestígios sociais e políticos. Diferentes autores e autoras, a partir de distintos contextos vêm apontando meios pelos quais essas vantagens se manifestam e denominam o fenômeno sobre a reflexão destes como Branquitude ou Branquidade.

Nesta dissertação, decidi utilizar ao longo do texto o termo branquitude, uma das traduções para o termo *whiteness*, entre os motivos da escolha destaca-se a intenção de seguir a mesma linha dos principais estudos sobre branquitude no Brasil (BENTO 2002; CARDOSO, 2008, 2014; SCHUCMAN, 2012). Segundo Cardoso (2008), nos estudos brasileiros sobre identidade racial branca se encontra duas traduções para o conceito: branquitude e branquidade. A mais usada é branquitude, ao passo que os primeiros estudos brasileiros não apresentavam distinção entre branquitude e branquidade, sendo considerada apenas uma questão da tradução do conceito em inglês.

No entanto, ao longo do texto a palavra branquidade será mantida respeitando as autoras e as pesquisas que optaram por utilizá-la (sem distinção do termo branquitude). A autora Edith Piza sugeriu em seus estudos uma diferenciação entre os termos branquidade que designaria à identidade racial do branco que não questiona suas vantagens raciais, e branquitude, identidade racial branca que questiona estas vantagens (CARDOSO, 2014). A pesquisadora Camila Moreira de Jesus (2014), utilizou o conceito como uma das vertentes de sua pesquisa.

Sobre essa diferenciação, Cardoso afirma que “tanto branco com branquitude quanto com branquidade serão tratados da mesma forma pela sociedade” (CARDOSO, 2014, p. 90), ou seja, ambos continuarão tendo vantagens sociais. Porém o autor também busca identificar uma diferenciação na constituição da identidade branca e propõe a designação branquitude acrítica e crítica. Para o autor a primeira categoria incluiria os brancos que sabedores de seus

privilégios como grupo os defendem seriam os brancos racistas, já a segunda abriga os brancos que questionam tais privilégios e, portanto, seriam antirracistas (CARDOSO, 2010).

Por conta destes usos distintos do termo entre autores, embora, tenha feito a opção pelo conceito de **Branquitude** ao longo do texto aparecerá também o termo **Branquidade** sempre que estiver citando as autoras e pesquisas que optaram por utilizá-lo. Dialogarei com essas pesquisas nos momentos em que os mesmos colaboram nas reflexões deste estudo.

A branquitude se expressa de maneira similar, em muitos contextos seja no Brasil ou fora dele, no entanto, não se pode simplesmente transportar uma análise realizada em um determinado país para outro. Por exemplo, no contexto brasileiro, requer análises específicas de como a branquitude se expressa pelas particularidades e dimensões complexas que as relações raciais por aqui assumem.

Indubitavelmente, a branquitude precisa ser considerada “como a posição do sujeito, surgida na confluência de eventos históricos e políticos determináveis” (STEYN, 2004, p. 121). Importante pensar que a identidade racial branca não é homogênea, sendo importante pensar que ser branco tem diferentes significados que não são partilhados culturalmente em distintos lugares, tornando-se fundamental que as reflexões sobre as relações raciais incluam esta dimensão. Talvez o correto fosse dizer sobre a existência de branquitude(s), embora, existam traços comuns nos estudos que capturaram este fenômeno nas sociedades estruturadas pela colonização europeia a forma como ela se manifesta varia de acordo com o contexto.

A rica e, por vezes, conflituosa diversidade que vicejam os estudos da branquitude, apresentam vieses que por ora dialogam ora divergem. Renomados autores de diferentes partes do mundo são muitas vezes acionados para pensar este conceito, tais como: Ruth Frankenberg (1999), Vron Ware (2004), David R. Roediger (2004), Richard Dyer (1988), Henri Giroux (1997), são considerados referências, entre outros e outras neste campo de pesquisa. São autores brancos e trazem à tona a ausência de problematização em torno do ser branco em sociedades racializadas. Além desses que versam por variadas vertentes para pensar a categoria branquitude optei em dialogar ao longo da pesquisa também com pesquisadores e pesquisadoras brasileiras e suas reflexões sobre esse terreno mutável da identidade racial branca do século XXI.

Ruth Frankenberg (2004), ao longo de uma década de pesquisa sobre o tema desenvolveu definições para branquitude em oito pontos considerando a estrutura de dominação colonial universalmente. Tais como:

1. A branquidade é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial. 2. A branquidade é um “ponto de vista”, um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais. 3. A branquidade é um *locus* de elaboração de uma gama de práticas e identidades culturais, muitas vezes não marcadas e não denominadas, ou denominadas como nacionais ou “normativas” em vez de especificamente raciais. 4. A branquidade é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe. 5. Muitas vezes, a inclusão na categoria branco é uma questão controvertida e, em diferentes épocas e lugares, alguns tipos de branquitude são marcadores de fronteira da própria categoria. 6. Como lugar de privilégio, a branquitude não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio ou subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas o modulam ou modificam. 7. A branquidade é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas significados socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquidade têm camadas complexas e variam localmente e entre os locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis. 8. O caráter relacional e socialmente construído da branquitude não significa, convém enfatizar, que esse e outros lugares raciais sejam irreais em seus efeitos materiais e discursivos (FRANKENBERG, 2004).

Sendo assim, a branquitude entendida como uma construção social de significados em torno da identidade branca numa estrutura racista em que brancos detém privilégios simbólicos e materiais também é possível de ser reconstruída considerando abolir a vantagens sociais em ser branco. Com isso, estou de acordo com a linha de estudos que tem como premissa “expurgar da branquitude suas associações homicidas e suas inclinações dominadoras, forjando, de algum modo, uma identidade racial anti-racista e isenta de culpa que ainda seja resolutamente branca” (WARE, 2004, p. 9).

Esses pontos levantados pela autora foram bases para ao longe desta pesquisa sondar como essas expressões da identidade branca são evidenciadas no contexto educativo-pedagógico da educação infantil. Pois como apontado pela mesma autora Frankenberg (1999), ao apreender a branquitude demanda um exercício de localização, sendo necessário considerar a especificidade do espaço-tempo determinado.

Tomando a instituição de educação infantil como *lócus*, acredito que a empiria ampliará o entendimento acerca do exercício da branquitude como prática de poder. Esse

espaço-tempo determinado, estou considerando (as relações educativo-pedagógicas, as relações sociais configuradas pelos sujeitos e as materialidades).

2.1 A RELEVÂNCIA DA RAÇA PARA O PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO

Sem dúvida alguns autores como Guimarães (2005), Gomes (2005), Munanga (2010), Silvério e Trindad (2012) e Bento (2014) vem apontando que as relações raciais brasileiras foram estruturadas marcadas por discursos racialistas (crença na existência de diferentes raças), tendo como base as características físicas que tem como padrão o europeu branco.

Segundo Silvério e Trindad (2012, p. 898), “o conceito de racialização refere-se aos casos em que as relações sociais entre as pessoas foram estruturadas pela significação de características biológicas humanas, de tal modo a definir e construir coletividades sociais diferenciadas”. Nesse ínterim, o branco se apodera das posições mais altas na hierarquia social. Schucman (2012, p. 14) acresce ainda,

O branco não é apenas favorecido nessa estrutura racializada, mas é também produtor ativo dessa estrutura, através dos mecanismos mais diretos de discriminação e da produção de um discurso que propaga a democracia racial e o branqueamento.

Sobre o branqueamento, o incentivo à imigração europeia, a proibição da entrada de estrangeiros da África e Ásia, são fatos que marcaram fortemente a história brasileira, contribuindo para perpetuação dos padrões sociais hierárquicos oriundos da escravidão e da colonização, impondo a supremacia da cultura europeia e o branco como modelo ideal de ser humano (HASENBALG, 1979).

Essas estratégias adotadas pelo Estado brasileiro, configuraram-se em um projeto de nação integralmente branca numa tentativa de eliminar do cenário social o sujeito negro, legitimando a ideia de superioridade da população branca e inferioridade da população negra. Sobre o branqueamento, de acordo com Bento (2014, p. 25),

[...] na verdade quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro. Considerando (ou quiçá inventado) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua a sua supremacia econômica, política e social.

Pressupostos para tentar explicar os obstáculos para a concretização do projeto político de nação hegemonicamente branca com bases no pensamento da ciência europeia ocidental. Pesquisadores como o médico Raimundo Nina Rodrigues, pioneiro nos estudos sobre cultura africana e afro-brasileira, e representante intelectual da elite escravocrata usava de seu lugar privilegiado para disseminar um pensamento supostamente neutro e pautado em uma ciência também tida como desracializada para disseminar a dicotomia racial atestando a existência de pessoas superiores e inferiores. Por certo, defendia que brancos eram parte de uma raça superior e negros e mestiços, os degenerados racialmente. Ideias com as quais Arthur Ramos comungava.

Além dessa ideia de degeneração do negro Silvio Romero, conforme Munanga (2004), acreditava no futuro de uma nação mestiça transitória, que chegaria um dia a ser uma nação branca. Munanga (2004, p. 53), acresce ainda que,

Apesar das diferenças de pontos de vista, a busca de uma identidade étnica única para o país tornou-se preocupante para vários intelectuais desde a primeira República: Sílvia Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana, Gilberto Freyre, etc., para citar apenas os mais destacados. Todos estavam interessados na formulação de uma teoria do tipo étnico brasileiro, ou seja, na questão da definição do brasileiro enquanto povo e do Brasil como nação. O que estava em jogo, neste debate intelectual nacional, era fundamentalmente a questão de saber como transformar essa pluralidade de raças e mesclas, de culturas e valores civilizatórios tão diferentes, de identidades tão diversas, numa única coletividade de cidadãos, numa só nação e num só povo.

Nesse ínterim em 1933, o sociólogo pernambucano Gilberto Freyre com a publicação do livro “Casa grande & Senzala” rompe com a perspectiva biologista que identificava brancos como superiores e negros como inferiores se filiando a linha cultural da celebração da mistura das três raças.

Freyre, desloca o conceito de raça (biológica) para o conceito de cultura, influenciado pelos estudos do antropólogo Franz Boas, tornando-se expoente no discurso de diversidade racial como uma força. Na obra de Freyre, a opressão racial é diluída na ideia de convivência harmônica encobrendo os conflitos raciais no discurso de identidade nacional. Segundo Skydmore (1989), Freyre contribuiu para uma visão positiva de negros, índios e mestiço na formação do brasileiro. Colocamos em dúvida esta perspectiva positiva, pois, ao afirmar que no Brasil existia uma harmoniosa convivência racial a luta por igualdade e a admissão de que vivemos em uma sociedade racista ficou bem mais difícil.

Porém, esta não foi a única forma de pensar as relações raciais no Brasil. Florestan Fernandes, em meados 1950, passa a integrar um grupo de estudos da Universidade de São Paulo patrocinado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO cujo objetivo é compreender as relações raciais brasileiras. Estes estudos resultaram em uma mudança de interpretação sobre a harmonia das relações raciais brasileiras.

A identidade nacional e o mito das três raças tão romantizadas na obra de Freyre foram desmascarados. As relações raciais brasileiras estavam distantes de uma harmonia, na verdade Fernandes vai comprovar através de estudos da realidade brasileira que a democracia racial a qual Freyre engendrou se tratava na verdade de um mito. O mito da democracia racial. A celebração das raças “numa sociedade que há séculos tentava esconder o sol da verdadeira prática do racismo e da discriminação racial com a peneira furada do ‘mito da democracia racial’” (NASCIMENTO, 2004, p. 2010), foi colocada em cheque com os resultados destes estudos.

A obra: Brancos e Negros em São Paulo publicada em 1959, em parceria do professor, sociólogo e antropólogo francês, Roger Bastide, integra um dos mais importantes estudos das ciências sociais e a questão das relações raciais brasileiras. Bento (2014), afirma a importância dos estudos do autor e seu compromisso com os direitos da população afro-brasileira, e por isso respeitado pelos movimentos negros. Segundo a autora “o valor da obra de Fernandes é imenso porque revela uma sociedade desigual” (BENTO, 2014, p. 48).

Assim se produziu uma crítica sociológica, sensível as demandas do movimento negro (Octaviano Ianni, Fernando Henrique Cardoso e outros), na qual Florestan Fernandes foi um intelectual de referência, pois ao estudar sobre a desigualdade racial foca na violência desse processo. No entanto, esse intelectual e seus colegas acabam por legitimar o não-lugar ocupado pelo branco nas discussões sobre racismo no Brasil, considerando que não trataram deste ao analisarem as relações raciais. Refletem apenas sobre uma ponta da desigualdade racial quando constatarem as péssimas condições sociais do negro, mas silenciam sobre os privilégios que o branco tem.

Esse silêncio sobre o branco reforça a falta de reflexão dele como parte fundamental desta relação desigual, a manutenção desse grupo “invisível” nas discussões sobre relações raciais acaba por legitimar uma grave omissão que sustenta a perversidade do racismo e dificulta uma ação antirracista sem problematizar que as vantagens sociais guiadas pela ideia

de racialidade somente do negro impede de identificar onde estão os brancos neste processo de desigualdade. Tal modo de operar estrutura as relações raciais brasileiras.

Frankenberg (1999) descreveu esse lugar estrutural como umas das possíveis definições para branquitude, em que o sujeito branco vê a si e aos outros, um lugar cômodo, uma posição de poder, embora não nomeada, mas vivenciada pelo sujeito branco em uma geografia social de raça, do qual confere ao outro aquilo que não atribui a si mesmo.

As reflexões feitas até o momento contribuíram para compreender como a dimensão da construção social da identidade branca, assolada no privilégio material e simbólico é crucial para as análises neste estudo. Também o são para entender porque a escolha de um contexto que envolve crianças e para isso recorremos a Sociologia da Infância que traz suporte teóricos indispensáveis para a compreensão desta articulação e é sobre isso que sigo discorrendo

2.2 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA: O ENTRE-LUGAR DA RAÇA

Este é um mergulho crítico que se fez necessário por assumir nesta pesquisa como uma das opções teóricas metodológicas a Sociologia da Infância (SI). Como afirma Kramer (2000), diversos são os arranjos de ler e apoderar-se das teorias; diversas são as vias de entrada, aproximações, configurações, enunciações, proveitos e artifícios.

Este não é um campo com traçados fixos, o que permite modelar caminhos e retracá-los durante o percurso. Nessa incursão em me apropriar dessa “Nova Sociologia da infância”, segundo Lourdes Gaitán (2006), que tem levantado novas questões a serem incluídas como gênero, raça, racismo, etnia, pretendo dar visibilidade ao princípio desses estudos que faz jus à sua origem europeia.

A Sociologia da Infância (SI), nas últimas décadas tem contribuído para ampliar e abranger de forma interdisciplinar a forma de compreender a criança e as infâncias, embora em berço europeu (Portugal, Estados Unidos da América, França), um grupo de pesquisadores¹⁰ de contextos sociais diferentes tem se proposto a discutir uma sociologia da e para a infância, rompendo com a ideia de socialização da criança vista nesse processo apenas como agente passivo. Essa reinterpretação, tem possibilitado desconstruir a ideia de representação que foram caracterizando a infância pelos traços de negatividade e da ausência, considerando a criança como o não-adulto, um ser incompleto, negando sua

¹⁰ O português Manuel Jacinto Sarmiento, o britânico Alan Prout, o norte-americano William Arnold Corsaro, a Francesa Régine Sirota e o dinamarquês Jens Qvortrup, Munella Ferreira, entre outros e outras.

existência e condição de criança desde o étimo da palavra: in - fans - o que não fala (SARMENTO, 2007).

Uma concepção adultocêntrica que nega e invisibiliza as várias maneiras que as crianças se relacionam com o mundo por meio das múltiplas linguagens, sujeitos com histórias singulares, construtores e ressignificadores de suas histórias que estruturam e estabelecem paradigmas culturais: as culturas infantis. Segundo Sarmiento (2005, p. 363),

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles.

As concepções sobre a criança e infâncias na história da humanidade, embora tardias, se fez presente e tem como marco a produção de Philippe Ariès (1973), um importante historiador francês da família e infância, que a partir de seus estudos afirma a inexistência do sentimento de infância até o surgimento da modernidade.

Ainda que tenha suscitado controvérsias pela generalização interpretativa de seus estudos, utilizando como foco documentos oriundos do clero e da nobreza excluindo referências de infâncias e das crianças das classes populares, sua obra é considerada referência, a partir da qual os estudos da infância sofrem mudanças de rumos significativos.

Um percurso pelos aspectos históricos, concepções, imagens que foram construídas ao longo do tempo sobre a criança e infâncias foram definidas e sintetizadas por Sarmiento (2007) em dois períodos: a criança pré-sociológica e a criança sociológica. O primeiro período é organizado a partir de imagens sobre o processo de construção social da infância, a saber: criança má; criança inocente; criança imanente; criança naturalmente desenvolvida e criança inconsciente. O segundo período introduz a criança como produtora de cultura, que passa a ser vista pela Sociologia da Infância na perspectiva de ator social e nos remete para a compreensão da maneira como a educação da criança pequena vem se concretizando atualmente.

Jens Qvortrup¹¹ dinamarquês, referenciado nos estudos sobre a SI afirma

[...] que incluir infância analiticamente na sociedade é um caminho para compreender as crianças com mais seriedade. Assim como a cidadania real está

¹¹ Qvortrup é pioneiro em estudos da Infância como Fenômeno Social, iniciou e presidiu o grupo de pesquisa “Sociologia da Infância”, da Associação Internacional de Sociologia (ISA), por dez anos. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/viewFile/28253/30089>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

ainda esperando as crianças, precisamos de um pontapé inicial para que elas possam ter ao menos um tipo de cidadania científica. (QVORTRUP, 2011, p. 2010-2011).

Ainda que ocupe um espaço nos debates acadêmicos de maneira internacional a partir de diferentes experiências e territórios a discussão sobre a criança como ativa na sociedade não sendo uma mera expectadora imersa num mundo adulto tratou eminentemente de uma produção referenciada de raiz europeia em lugares em que o racismo tem particularidades muito distintas da brasileira. O que me levou a buscar reflexões que sem desconsiderar as contribuições da SI ponderassem sobre como este campo interpelaria a questão de raça. Como afirma (NUNES, 2016, p. 388) “sendo raça uma categoria utilizada no cotidiano de nossas relações sociais, não é possível olhar as infâncias – estas sempre plurais e em contexto – desconsiderando de que modo a raça está presente nos processos sociais de constituição da pessoa”.

Nesse sentido, as pesquisas com foco na educação das relações étnico-raciais têm colaborado para a percepção das experiências infantis não somente para atestar a existência do racismo, preconceito, discriminação, sexismo na educação, mas também para ampliar o entendimento sobre as maneiras como as crianças vão se constituindo como sujeitos e constituem suas infâncias em território brasileiro.

Como resultado de pesquisas e de intervenções do movimento negro, documentos governamentais voltados para uma educação de qualidade e equânime tem apontando a necessidade de pensar uma infância à brasileira, confluídas nas maneiras que meninos e meninas, brancos, negros, indígenas, quilombolas, sem terrinha, ribeirinhas, imigrantes, entre outros vivem suas infâncias e muitos destes abordam a raça, embora ainda diluída na diversidade. O desafio que alguns governos enfrentaram agora está colocado para a Sociologia da Infância, pois “é importante ressaltar que o debate racial não tem encontrado ainda a ressonância necessária nos estudos sociais da infância [...]” (NUNES, 2016, p. 388).

Pensar uma Nova Sociologia da Infância requer considerar a raça uma dimensão da infância e realizar um exercício de desconstrução sobre a desracialização dos sujeitos brancos, percebe-se em muitas destas produções uma homogeneização e universalização ao compreender as infâncias. Mesmo nesta Nova Sociologia da Infância já é possível perceber que as crianças brancas continuam não sendo tematizadas, essa é uma tendência longínqua nos estudos que quando apontam a raça referência é o “outro”. Como assinala Bento (2014), a vicissitude nos estudos em que os pesquisadores brancos não apercebem seu grupo racial.

Se tratando de Sociologia da Infância implica um processo que precisa ser discutido, pois as infâncias são analisadas de maneira relacional, e as crianças brancas vêm herdando esse lugar de humano universal que precisa ser problematizado. De que criança atora estamos falando? Quais são as condições materiais para que as crianças exerçam sua agência? Ser negra ou ser branca traz implicações para este exercício se efetivar? Ser pobre, negra e menina coloca algum tipo de complexidade para a produção das culturas infantis? Quais? Como? De que modo a Sociologia da Infância interroga o pensamento hegemônico sobre crianças e infâncias construídos pelos adultos e quais são as estratégias postas por este arcabouço teórico para desestabilizar o racismo que opera nas relações humanas? Há uma cultura infantil desprovida da influência do racismo? Toda cultura infantil é boa porque é da infância? Como os preconceitos e discriminações atuam na produção da cultura infantil?

Não tenho resposta para muitas destas questões, no entanto, a pesquisa que ora apresento busca dialogar com estas inquietações e trazer à tona que não basta uma educação infantil preocupada com a escuta das crianças como se isso fosse suficiente para eliminar os problemas postos nas interações infantis e nas interações entre elas e os adultos. O racismo, e o sexismo que permeiam a existência humana, também estão presentes nestes espaços e muitas vezes encobertos por práticas que consideram a criança atora social.

Como já nos alertou Abromovicz e Oliveira (2012, p. 49), “a sociologia da infância no Brasil só pode ser pensada a partir da relação racial, pois esta é constituinte da sociedade brasileira”. Tal qual essa perspectiva racial ao ser incluída nesses estudos necessita de exercícios minuciosos mais amplos que abarquem não apenas a racialidade do *outro* (leia do negro) mas englobe as crianças brancas e como vivem a experiência de raça, sob pena de continuarmos a considerar raça tão somente quando discutimos sobre as infâncias negras, ignorando que as infâncias brancas também vivem a sociedade racializada e delas são beneficiárias. Sendo assim, julgo ser basilar me deter um pouco mais sobre a categoria branquitude e sua influência no campo educacional.

2.3 A BALIZA DOS ESTUDOS SOBRE BRANQUITUDE: UM BALANÇO INICIAL

Nesta seção, meu objetivo é fazer um percurso teórico, social e acadêmico dos estudos sobre a branquitude no Brasil e Estados Unidos (embora sem este conceito de branquitude constituído, podemos afirmar que a questão da hegemonia branca na sociedade brasileira nunca esteve silenciada). Não se trata de fazer comparações desses estudos nos Estados Unidos e no Brasil, mas sim compreender as diferenças nas configurações da

branquitude no Brasil e como intelectuais negros e negras, ativistas e o próprio movimento negro ao longo dos séculos vem problematizando a hegemonia na sociedade e as pesquisadoras contemporâneas inspiradas nos estudos surgidos nos Estados Unidos e em outras partes do mundo vem compreendendo e conceituando por aqui.

Na década 1990, a identidade racial branca é traga à superfície desses estudos, colocada no cerne, nem perpendicular nem paralela, mas núcleo, *Critical Whiteness Studies* (Estudos Críticos de Branquitude) a identidade racial branca é posta na base para se compreender a preservação das desigualdades raciais.

Quando a gênese da identidade racial branca passa a ser incorporado como núcleo central nos estudos das relações étnico-raciais entra em cena realidades camufladas e outros caminhos em pesquisas passam a ser trilhados. Embora, seja possível afirmar que a questão da hegemonia branca na sociedade brasileira nunca esteve silenciada ainda que não se utilizasse o conceito de branquitude, ele só aparecerá nos anos 90.

Nesse sentido, urge estudarmos a branquitude para compreender as dimensões de ser branco e os lastros históricos que marcam a sociedade brasileira da qual a educação faz parte. De acordo com Bento (2002b, p. 27), “evitar focalizar o branco é evitar discutir diferentes dimensões do privilégio”. Bem como, conhecer como o questionamento do privilégio branco foi sendo problematizado no Brasil. Por exemplo, Alberto Guerreiro Ramos, um importante sociólogo negro, já na década de 1940 instituiu uma forte reflexão sobre a opressão cultural da brancura, ou seja, a hegemonia da estética branca ao denunciar a prática de substituir artistas negros por artistas brancos.

Como alternativa a esta denúncia foi criado o Teatro Experimental do Negro (TEN) surgido nos meados de (1940) em que Ramos partilhava a liderança com Abdias Nascimento Sobre o TEN muito se tem a dizer, seu caráter educativo, artístico, cultural e político.

O Teatro Experimental do Negro (TEN) surgido nos meados de (1940) do qual partilhava com a liderança de Abdias Nascimento. Sobre o TEN muito se tem a dizer, sobre seu caráter educativo, artístico, cultural e político. Nas palavras de Abdias Nascimento (2004, p. 211)

A um só tempo o TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos – e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a ver, enxergar o espaço que ocupava o grupo afro-brasileiro no contexto nacional. Inauguramos a fase prática, oposta ao sentido acadêmico e descritivo dos referidos e equivocados estudos. Não interessava ao TEN aumentar o número de monografias e outros escritos, nem deduzir teorias, mas a transformação qualitativa da interação social entre brancos e negros.

Na academia, Ramos (1957) demarcava o início do que depois veio a ser nominado branquitude quando questiona Estudos Afro-Brasileiros e autores com relevância nacional que ao pesquisarem as relações raciais focam na análise do “negro como problema” e não mencionam o branco neste contexto. Ramos passa a destacar a necessidade de criação de uma elite negra, de uma *intelligentsia* que tivesse por missão, ao lado de intelectuais brancos, a formulação de uma política de enfrentamento do racismo” (MAIO, 2015, p. 610), os apontamentos de Ramos passam a impactar as rotas dos estudos sobre ciências sociais no Brasil.

Apenas em 2002 teremos a primeira tese de doutorado, defendida por Maria Aparecida da Silva Bento¹², intitulada: “Pactos Narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público” (2002a), no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo que investiga a identidade racial branca a partir dos discursos de profissionais de recursos humanos gestores e chefes de duas prefeituras da região Sudeste. A pesquisadora identifica as conexões entre brancos o silenciamento em torno das vantagens simbólicas e materiais por ela percebidos foram chamados de **Pactos Narcísicos** (pessoas de mesmo pertencimento étnico/racial), um acordo tático, aliança entre brancos que influenciaria na contratação de pessoas brancas.

De acordo com Bento, o branqueamento foi forjado pela elite brasileira, pois propositalmente sustentam a ideia de beleza e inteligência como características do grupo racial branco da sociedade, legitimando a hegemonia social, política, econômica e cultural destes. Ainda, em sua argumentação, a branquitude pode ser definida como “traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento” (BENTO, 2002b, p. 29).

O branqueamento como algo que permeia o imaginário social seguindo a lógica hegemônica acaba por conceder ao sujeito branco vantagens e bens materiais e simbólicos com relação aos não brancos. O estudo da pesquisadora é um marco no Brasil sobre os estudos de branquitude, sua tese culminou na organização de um livro em parceria com Iray Carone, professora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, intitulado de “Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil” que foi lançado em 2002. Só em 2008 outra pesquisa demarca o campo no Brasil dos estudos

¹² Fundadora do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – (CEERT). Criado em 1990, organização não-governamental um dos objetivos é a produção de conhecimento, desenvolvimento e execução de projetos voltados para a promoção da igualdade de raça e de gênero. Maiores informações em: <<http://www.ceert.org.br/institucional>>. Acesso em: 10 out. 2017.

sobre Branquitude que foi a de Lourenço Cardoso, defendida na Universidade de Coimbra, em 2008, intitulada de “O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007).

Em 2014, o autor deu continuidade aos estudos com a tese de doutorado denominada, “O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil” (2014), defendida na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Nesse trabalho analisou os pesquisadores brancos que estudam o negro, sem olhar para si, isto é, o branco pesquisador que investiga o negro como objeto. Uma de suas constatações foi a seguinte: O pesquisador branco considerando-se como padrão humano universal único, normativo não possui autocrítica sobre suas próprias práticas científicas, dessa forma, não questiona o seu lugar como pesquisador, ao mesmo tempo em que rejeita ser relegado ao lugar de objeto de pesquisa. Cardoso atualmente é um dos principais intelectuais dos estudos sobre branquitude no Brasil.

Além das publicações oriundas do trabalho desses intelectuais, alguns trabalhos coletivos vão demarcar este campo. Como já citamos a publicação organizada por Bento e Carone, “Psicologia Social do racismo” de (2002), a coletânea “Branquitude: identidade branca e multiculturalismo”, organizada pela pesquisadora Vron Ware, em 2004, a obra trouxe naquele momento importantes artigos sobre a identidade racial branca estadunidenses e de outros países além de um artigo sobre o Brasil publicado pela Liv Sovik.

Dez anos depois, em 2014, o “Dossiê sobre branquitude” foi organizado pela pesquisadora Lia Vainer Schucman e Lourenço Cardoso, publicado *online* pela Revista ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores Negros). Ele reúne treze artigos inéditos sobre a identidade branca, diferente da publicação de Ware (2004) e semelhante ao trabalho de Bento e Carone (2002), o foco foi a realidade social brasileira. O dossiê branquitude também colabora para preencher a lacuna referente à produção acadêmica a respeito do branco e suas vantagens raciais.

A publicação coletiva mais recente intitulada “Branquitude, estudos sobre a identidade branca no Brasil” foi organizada por Tânia Müller e Lourenço Cardoso (2017). Esta publicação foi composta por dezessete textos de pesquisadoras e pesquisadores de variadas áreas do conhecimento, o que nos indica o crescimento dos Estudos sobre branquitude no Brasil. A obra contribuiu não só para atualizar o debate conceitual sobre a identidade racial branca, mas também problematizar e fomentar uma rica reflexão, com

diferentes pontos de vista em torno das vantagens raciais, e das relações de poder sistemáticas e assimétricas entre os segmentos étnico-raciais.

Esses textos especificam as particularidades da branquitude no Brasil, bem como apreendem as maneiras como as formas simbólicas e materiais de vantagens raciais se entrecruzam com relações de poder. Ampliando assim os discursos desde a conceituação da branquitude até a importância da mesma como desafio na luta antirracista, sem dúvida esta publicação demarca um momento contemporâneo em que a identidade racial branca é posta no centro dos debates acadêmicos brasileiros e na esfera social.

Na contemporaneidade, novas especulações surgiram sobre os estudos da branquitude em diferentes áreas do conhecimento, já é possível falarmos de uma consolidação desse campo de estudos de forma qualificada que problematiza e enriquecera ainda mais o debate, e o mais importante, acompanhando a conjuntura de nosso tempo.

O branco como objeto de pesquisa, vem sendo posto em discussão e mais, a identidade do branco antirracista, que não relaciona o seu lugar de vantagem como perpetuador das próprias vantagens de seu grupo racial. De acordo com Cardoso (2014, p. 241), “o branco ao reconstruir sua branquitude no sentido de abolir sua característica racista trata-se de uma tarefa difícil que o branco antirracista pode enfrentar todos os dias”.

Ainda para Cardoso (2008, p. 141), “o aparecimento do tema anti-racismo é interessante porque durante um longo período negou-se a existência do racismo[...]”. Assim a atualização do conceito e esse lugar de (pertencimento racial branco) vem para superfície e o conceito de branquitude passa a fazer parte do escopo dos estudos sobre as relações raciais brasileiras, embora requeira atenção.

A branquitude vem sendo incluída nos debates presentes na esfera social sobre relações raciais, racismo e antirracismo. O conceito de branquitude vem sendo incluído nos debates fora do ambiente acadêmico. Parece-me que foi facilmente incluído como palavra e não como categoria quando as pessoas tratam de relações raciais, racismo e antirracismo. Com certeza esse fenômeno é de extrema importância para ampliar as discussões, mas não é só isso, ao se estender para diferentes espaços nota-se que, muitas vezes, é difícil acompanhar de que maneiras a branquitude está sendo focalizada. Há casos em que se tornou algo que se porta. De fato, isso não é uma reflexão sobre o conceito de Branquitude no sentido que foi produzido no âmbito acadêmico, mas uma forma fluida de tratar o conceito o que estou chamando aqui de uso da palavra e não do conceito. Nesse sentido, julguei

importante apresentar o movimento de estudos sobre este conceito no Brasil que se sucederam a primeira tese defendida.

Este levantamento bibliográfico é fruto das primeiras aproximações aos estudos da branquitude realizado no mês de maio 2016. Elenquei dois objetivos principais para esse processo: 1) mapear a produção acadêmica brasileira sobre os estudos da branquitude, o estado da arte sobre os estudos da branquitude e branquidade, lançando mão de diferentes autores e autoras que tem nos últimos anos se debruçado sobre noções de branquitude e branquidade no recorte temporal definido entre (2002-2016). O objetivo 2) sistematizar o momento em que a branquitude aparece em teses e dissertações como foco dos estudos no contexto acadêmico neste século.

Inicialmente, para este levantamento adotei o Banco de Teses e Dissertações da Capes¹³ e elegi escritores que abarcassem a temática principal dessa pesquisa, (branquitude, branquidade, brancura, identidade racial branca), combinando com a palavra educação, buscando os descritores citados em algum campo do material, seja no título, resumo ou nas palavras-chaves.

Encontrei um total de 30 estudos e, dentre estes, 18 eram artigos. Então, optei por não utilizar os artigos, o critério adotado foi focar nas pesquisas completas, para conhecer a produção, atentando para os percursos realizados pelas pesquisadoras, as referências bibliográficas utilizadas.

Para análise do material encontrado foram lidos os resumos e os sumários das pesquisas e, quando necessário, o texto completo. Porém, além do material encontrado no portal, tivemos indicação de outras pesquisas da área que não estavam no portal no período pesquisado, porém dada a importância e o baixo número de trabalhos acadêmicos encontrados nesta etapa decidimos agregar também essas pesquisas ao levantamento.

Quadro 1 - Teses e dissertações defendidas

TÍTULO	AUTORIA	ANO	NÍVEL	ÁREA	UNIVERSIDADE
Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público.	Maria Aparecida Silva Bento	2002	Doutorado	Psicologia	Universidade de São Paulo Região sudeste

¹³ A CAPES busca a expansão e a divulgação da produção científica da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil e organiza, desde 1987, informações acerca dos trabalhos de pós-graduação em âmbito de mestrado, doutorado e profissionalizante, em uma base de dados eletrônica. Para maiores informações, consultar: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>.

Expressões de vivência da dimensão racial de pessoas brancas: representações de branquitude entre indivíduos brancos	Lúcio Otavio Alves Oliveira	2007	Mestrado	Psicologia	Universidade Federal da Bahia Região nordeste
Branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957- 2007)	Lourenço Cardoso	2008	Mestrado	Ciências Sociais	*Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.
Significados de ser branco – a brancura no corpo e para além dele	Luciana Alves	2010	Mestrado	Educação	Universidade de São Paulo Região Sudeste
Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana	Lia Vainer Schucman	2012	Doutorado	Psicologia	Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo Região Sudeste
O privilégio da brancura na escola pública: uma etnografia no colégio estadual Edvaldo Brandão Correia em Cachoeira-BA	Camila Moreira De Jesus	2014	Mestrado	Ciências Sociais	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Região nordeste
O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil	Lourenço Cardoso	2014	Doutorado	Ciências Sociais	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Campus de Araraquara Região Sudeste
Branquitude em foco: Análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil	Ana Amélia de Paula Laborne	2014	Doutorado	Educação	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais Região Sudeste
Perspectivas de <i>rappers</i> brancos/as Brasileiros/as sobre as relações raciais um olhar sobre a branquitude	Jorge Hilton De Assis Miranda	2015	Mestrado	Educação	Universidade Estadual da Bahia Região Nordeste
Da história, das subjetividades, dos negros com quem ando”: um estudo sobre professores brancos envolvidos com a educação das relações étnico-raciais	Janaína Ribeiro Buenos Bastos	2015	Mestrado	Educação	Universidade de São Paulo Região Sudeste
Direitos Humanos e conflitos raciais: uma contribuição da Teoria da <i>Branquidade</i> para a análise da jurisprudência brasileira sobre a conduta da discriminação racial prevista na legislação.	Maria Leticia Puglisi Munhoz	2015	Doutorado	Direito	Universidade de São Paulo Região Sudeste

Lugar de Branca/o e a /o “Branca/o Fora do Lugar”: Representações sobre a branquitude e suas possibilidades de antirracismo entre negra/os e branca/os do/no Movimento Negro em Salvador-BA	Joyce Souza Lopes	2016	Mestrado	Antropologia	Universidade Federal de Pelotas Região Sul
---	-------------------	------	----------	--------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Nesse *corpus* documental de estudos sobre branquitude apresentados pelo Quadro 1 foi possível notar que a branquitude, tem sido abordada de forma direta. A identidade racial branca está sendo abordada de maneira explícita em diferentes áreas do conhecimento: quatro em educação, três em psicologia, três em ciências sociais, uma em antropologia e uma em direito especialmente na área da educação se mostrou bastante presente nessas pesquisas. Mesmo que ainda caminhamos lentamente com foco desses estudos nessa faixa etária (4 a 5 anos) o fato da escola estar sendo olhada e as expressões da branquitude sendo capturadas nesses espaços, isso pode significar a força de análise que a educação tem produzido no campo da Educação para as relações étnico-raciais (ERER), os autores procuram dar conta da temática da branquitude por intermédio da análise sobre como isso impacta a criança, o aluno, o professor ou a instituição.

Quanto ao tipo de estudo houve equilíbrio com cinco trabalhos de doutorado e sete de mestrado, então temos pesquisadoras jovens e também as mais experientes se debruçando sobre o tema. Outro dado que merece destaque é a constância pela via do recorte cronológico com que este tema vem sendo abordado, desde a primeira tese defendida (BENTO, 2002a) até a pesquisa mais recente (LOPES, 2016).

É possível observar a concentração desses estudos nos anos de 2014 e 2015 (MOREIRA, 2014; CARDOSO, 2014; LABORNE, 2014; MIRANDA, 2015; RIBEIRO, 2015; MUNHOZ, 2015), assim como uma concentração na região sudeste do país (BASTOS, 2010; SCHUCMAN, 2012; CARDOSO, 2014; LABORNE, 2014; MUNHOZ, 2015; RIBEIRO, 2015).

Após a leitura dos resumos e das palavras-chave utilizadas nessas pesquisas foi possível constatar algumas opções dos respectivos autores e autoras que por meio das escolhas de suas palavras-chave apontam uma perspectiva de análise. Por exemplo, o racismo é abordado como chave interpretativa para dar conta da temática da branquitude pelos autores Lucio (2007), Cardoso (2008), Schucman (2012), Miranda (2015), Ribeiro

(2015) e Munhoz (2015). A pesquisa de Cardoso (2008), embora tenha sido defendida em Portugal, é uma importante referência nesses estudos por isso a inclusão no levantamento.

Essas pesquisas para refletirem sobre a branquitude no Brasil dialogam com a produção estadunidense. Porém, como afirma Liv Sovik (2004), estudar branquitude no Brasil, não é importar ideias estrangeiras, trata-se de identificar também este fenômeno no país e tentar entendê-lo neste contexto específico. Contrastando as recentes pesquisas brasileiras e os estudos feitos em solo estadunidense é possível afirmar que esses autores têm trago novas definições para o conceito à brasileira. O que a autora Joyce Lopes (2013) descreve ao definir as especificidades da branquitude a brasileira que a identidade racial recorre a ideia de marca, bem diferente de outros países. Segundo ela,

a branquitude é uma categoria histórica, relacional e com significados socialmente construídos, lidamos com uma variante de acordo com a época e o lugar, assim, uma pessoa branca na Bahia é possivelmente reconhecida negra no Sul ou Sudeste do Brasil; terceiro, a abordagem relacional entre classe e raça ainda assume uma confusão não só teórica, mas política. 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).

Lopes ajuda a perceber que, assim como o racismo apresenta peculiaridades de lugar para lugar, a branquitude também é atravessada por outras categorias que precisam ser levadas em consideração. Segundo Frankenberg (1999), falar de branquitude requer um exercício de localização, sendo necessário desconsiderar a universalidade e compreendê-la num espaço-tempo determinado. Corroborando Schucman (2012, p. 25), diz que,

[...] para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram. Por isso, é necessário entender as formas de poder da branquitude, onde ela realmente produz efeitos e materialidades.

Em se tratando de Brasil, a questão regional é uma dessas categorias que necessita ser analisada, uma pessoa branca em determinada região pode ser considerada negra em outra. Para a autora supracitada, “ser branco tem significados diferentes compartilhados culturalmente em diferentes lugares” (SCHUCMAN, 2012, p. 36).

A condição social, (classe e território) outro fator de relevância para compreendermos a categoria branquitude. A título de exemplo, um branco pobre pode ser considerado “menos branco” quando associado a cultura negra. Em que pese continuar a ser

branco, será tomado como um branco “imperfeito” por alguns do seu grupo racial, ainda assim, usufruirá de vantagens simbólicas e materiais comparado a um negro, independente da classe social deste último.

Para Cardoso (2014, p. 29-30), “o branco degenera-se socialmente ao aproximar-se de não brancos. Contudo, por mais que se distancie dos brancos ricos (virtuosos), jamais será igual ao não branco, mesmo quando perde em alguns aspectos numa comparação com o não-branco”. O gênero, a sexualidade, entre outros, de maneira simbólicas são atravessados com relações de poder. Pode-se assinalar que os estudos da branquitude vem crescendo no Brasil e começam a estabelecer algumas interseções com outras categorias e com questões políticas como o feminismo. Foi a reflexão sobre essas conexões que me fez pensar sobre como esta categoria se articulava com a questão da infância aprimoradas pelo que os estudos sobre a Sociologia da Infância me produziram é que me enveredei por juntar a branquitude e a educação infantil, questões que abordo a seguir.

2.3.1 Delimitando a investigação acadêmica: Branquitude e Educação Infantil

O levantamento que apresentarei representa uma continuidade do levantamento anterior. Neste item meu objetivo é descrever o percurso que realizei como pesquisadora e reflete também meu engajamento como professora na luta por uma educação democrática e plural desde a Educação Infantil que se configura nessa legislação chamada e institucionalizada como Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Ele ocorreu entre fevereiro e agosto de 2016 no banco de dados de Teses e Dissertações da CAPES. Como metodologia inserimos os descritores: “educação das relações étnico-raciais e educação infantil”, “branquitude/branquidade e educação infantil”, combinadas duas a duas.

Encontrei um total de oitenta pesquisas, nesse recorte de tempo, utilizando aquelas quatro combinações de palavras. Dessas, setenta dissertações e dez teses. Com a combinação “educação das relações étnico-raciais e educação infantil” encontramos o maior número de pesquisas, num total de 60. Já com a combinação “educação infantil e branquitude/branquidade” localizamos cinco pesquisas. Ademais a essas pesquisas, identifiquei outras direcionadas para o campo das relações étnico-raciais na educação infantil que também foram agregadas ao levantamento.

Restringindo as buscas ao recorte temporal de 2003 a 2015, considerando a alteração na LDB (Lei nº 9.394/96) primeiro no ano 2003, com o decreto da Lei Federal nº 10.639/03

que passa a incluir a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino e novamente ano de 2008, a LDB foi alterada com a promulgação da Lei Federal nº 11.645/08 que inclui no currículo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas. Dessa forma, a legislação passou a exigir a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena acrescidos dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B (BRASIL, 2017).

Partir das pesquisas sobre EREER teve como objetivo encontrar alguma evidência sobre branquitude na Educação Infantil, esse foi meu ponto de partida. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), designam como relações étnico-raciais a reeducação das relações entre negros e brancos, ao utilizar o termo, as Diretrizes problematizam as relações vividas pelos sujeitos no interior da sociedade.

É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática. (BRASIL, 2004, p. 13).

Pensar as relações no interior das instituições educativas revela e faz emergir tensões, nenhuma identidade se constitui no isolamento. Não é meu foco aprofundar na questão identitária, no entanto, se faz necessário compreender que estamos falando de sujeitos e isso perpassa por uma constituição relacional de identidades. Para Gomes (2000), refletir sobre relações raciais nos coloca no centro de processos identitários coletivos e públicos. Por isso, é preciso questionar todos os sujeitos que pertencem a diferentes segmentos étnico-raciais e afastar-se de argumentos que se limitam a olhar apenas para os negros quando se fala em questão racial.

As pesquisas sobre EREER na infância me permitiram compreender que, ao longo do tempo, o que foi produzido em termos de pesquisas acadêmicas foram primordiais para colocar como pauta social o racismo e a discriminação racial no contexto educacional. Sem dúvida as pesquisas acadêmicas têm evidenciado essa persistente desigualdade racial na educação o que foi de grande relevância social para contribuir com proposições de políticas públicas para educação, aprimoramento de diretrizes, orientações curriculares, indicadores de qualidade e nortear a formação de professores para o enfrentamento e combate ao racismo assim como produção e aquisição de material didático voltados à temática.

A escolha por apresentar este levantamento foi fruto de muita reflexão, pois a luz que

pretendo jogar é sobre a branquitude no espaço da educação infantil, porém, inegavelmente ele faz parte do meu percurso e influenciou minhas interpretações acerca da branquitude sendo por meio dele que posso afirmar a legitimidade e a necessidade de pesquisas que explicitem esta categoria para fazer avançar as discussões sobre a educação das relações étnico-raciais no Brasil e, em especial, no campo educacional.

Essa pesquisa me permitiu identificar os percursos dessa discussão no campo da educação infantil e me apropriando desses estudos constato que a branquitude é um termo “oculto” na produção sobre EREER, os brancos não se tematizam e não são tematizados, as pesquisas como já dito anteriormente centram-se em um único viés: os negros, por isso, ela não dá conta de apreender a totalidade da questão relacional.

Nesse sentido, quando penso nas instituições educacionais como um lugar das relações não basta analisar o que fazem com a identidade das crianças negras, com a cultura negra, mas é preciso levar em conta que elas também contribuem na constituição da identidade racial de crianças brancas e professoras brancas. Não tem como enfrentar as desigualdades raciais no contexto escolar com foco num único sujeito. Esses foram fios condutores que me moveram a não só contribuir com a continuidade de pesquisas na área, mas ampliar o foco apontando a questão da branquitude neste contexto. Sendo assim, ao partir das pesquisas sobre EREER meu objetivo foi encontrar alguma evidência sobre a importância de tratar a branquitude na Educação Infantil, esse foi meu ponto.

No Quadro 2 será exibido a quantidade de pesquisas encontradas, utilizando como critério para seleção apenas estudos com foco na educação infantil.

Quadro 2 - Educação Infantil, Relações Étnico-raciais, Branquitude e Branquitude.

COMBINAÇÃO DE DESCRITORES	QUANTIDADES ENCONTRADAS
Educação das relações étnico-raciais e educação infantil	60
Educação infantil, branquitude	02
Educação infantil e branquitude	03

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Banco de Teses e Dissertações da Capes (2016).

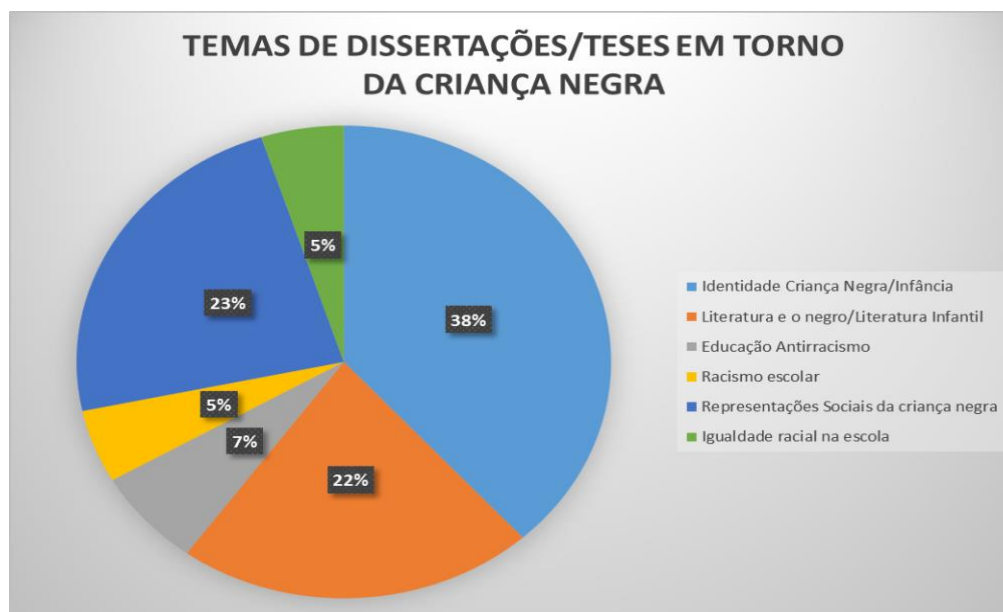
A partir da leitura e análise dos títulos, resumos e, quando necessário, do texto completo dos trabalhos encontrados, percebi que há uma incidência de pesquisas que

focam na criança negra. Muitas dessas têm como palavra-chave “educação das relações étnico- raciais” e buscam produzir interpretações acerca da realidade de crianças negras brasileiras, institucionalizadas e como estes locais vêm se tornando foco para compreender o racismo.

Dos trabalhos selecionados, cinco pesquisas capturam a branquitude/branquidade indicando dois pólos: o primeiro deles é a escassez desta abordagem no campo da educação infantil e relações raciais e o segundo como já mencionado, com foco na criança negra. 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.

A Figura 1 representa os temas que vêm sendo mais debatidos por intelectuais da área nos últimos anos.

Figura 1 - Dados quantitativos das produções.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Banco de Teses e Dissertações da Capes (2016).

A análise dessas pesquisas me levou à constatação de que um dos desafios a serem superados nos estudos das Relações Étnico-Raciais é a ampliação do foco, colocando o branco e seus privilégios no centro das discussões. As pesquisas a seguir esquadriam a educação infantil sob a ótica do racismo e seus impactos na vida das crianças negras e cada leitura me convencia da necessidade de olhar o outro lado da desigualdade, o branco. Como estão vivendo suas infâncias as crianças brancas enquanto as negras vivem o que constata

estas pesquisas? Como estão se organizando as professoras brancas enquanto as negras se profissionalizam neste ambiente pouco receptivo ao negro?

Carolina de Paula Teles (2010), em sua tese intitulada “Representações sobre as crianças negras na educação infantil”, procurou identificar as representações sociais sobre crianças negras a partir de uma professora de educação infantil, analisa como isso se reflete na prática pedagógica e como esta atinge a criança negra.

Uma das percepções dessa pesquisadora é que mesmo com a formação para (re)educação das relações étnico-raciais, as concepções a respeito da infância de crianças negras são representadas de forma estereotipada e eurocentrada. Essas conclusões ecoam nas constatações de estudiosas das relações étnico-raciais na educação infantil, que já na década de 1990 apontavam para estas questões.

Eliete Godoy (1996), em seus estudos, afirma que a formação da identidade de uma criança negra está associada a estereótipos e preconceitos. Para Gomes (2000), a trajetória escolar na identidade negra tem um importante papel, entretanto, muitas vezes o discurso pedagógico, ao privilegiar a questão racial, pode reproduzi-lo de forma estereotipada e preconceituosa.

A tese de doutorado de Lucimar Rosa Dias (2007) teve como objetivo compreender como as educadoras da primeira infância transformam suas práticas pedagógicas a partir de cursos de formação continuada cujo foco era o combate ao racismo. A pesquisadora analisou as iniciativas desenvolvidas em duas secretarias: a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul e a Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP. Ao final, a hipótese de que a formação contribuiu para alterar as práticas pedagógicas de professoras se confirma a partir da discrepância nos resultados da pesquisa entre a secretaria de um de um estado e de outro.

Na pesquisa de Luciana Araújo Figueiredo (2010), intitulada “A Criança Negra na literatura brasileira: uma leitura educativa”, o foco da autora foi estudar crianças e infâncias negras, considerando as tramas sociais e explicitando como foram construídas através dos tempos as relações entre crianças negras e não negras e, sobretudo, as identidades étnico-raciais e a marginalização da criança negra nas obras literárias na produção contemporânea.

O caminho percorrido pela autora partiu dos estudos da infância e da criança negra na escravidão e na pós-emancipação, chegando às obras literárias e aos desdobramentos dessas no presente. A pesquisadora, conclui após a sua análise que a produção

contemporânea tem proposto novas formas de representação da criança negra nos materiais literários.

Nesse processo de exploração das pesquisas, percebi diferentes recortes de investigação e as principais temáticas estudadas na educação das relações étnicas-raciais na educação infantil, assim como confirmou minha hipótese da existência da lacuna nessa produção. Quando a criança negra é o foco para compreender as relações raciais, me pergunto que lugares ocupam a professora e a criança brancas? O que significa ser uma criança branca em contexto de educação racista?

Essas pesquisas estão apontando que a criança negra já na educação infantil conta com menos vantagens raciais do que a criança branca. Na maneira como se configura a educação das relações étnico-raciais nesses espaços a criança branca, também, tem muito a dizer. Elas estão apreendendo uma maneira de estar no mundo como um sujeito branco. Isso apontou a pesquisadora Teles (2010), às crianças brancas não tem sido dada a oportunidade de se constituírem questionando ideologias preconceituosas, pois vivenciam cotidianamente a violência dirigida aos seus pares não brancos e acabam por apreender a superioridade como herdeiros da brancura.

Ressalto que a brancura está sendo empregada nesta pesquisa com o mesmo sentido de Cardoso (2014): a brancura também como um dos traços da branquitude. Porém, relaciona-se com as características físicas que identifica uma pessoa ou um grupo. Entretanto, a branquitude se encontra além dessa característica. A pesquisa de Godoy (1996) quando trata da constituição da identidade identifica que a criança negra constrói sua identidade com associações negativas do negro, com base em estereótipos e preconceitos. Podemos assim perguntar e a criança branca? O que acontece com ela?

Além destas pesquisas que focalizam a criança negra as quatro que se seguem foram lidas com mais atenção pois traziam no seu escopo a intencionalidade de tratar da branquitude e/ou branquidade. São duas dissertações e duas teses que capturam a branquitude/branquidade (utilizaremos o conceito de acordo com cada pesquisadora) como parte importante da discussão das relações étnico-raciais na educação infantil e o fazem de diversas maneiras. Com a intenção de expor os trabalhos selecionados, estes foram organizados num quadro¹⁴. A seguir apresento, de maneira breve, as pesquisas seguidas de uma discussão e análise desses estudos que apontam a branquitude/branquidade. Sendo eles:

¹⁴ Apêndice (A).

o de Thaís Regina de Carvalho (2013) e de Arleandra Cristina Talin do Amaral (2013), de Flávio Santiago (2014) e Edmacy Quirina de Souza (2016).

Como a abordagem das relações étnico-raciais considerando a branquitude/branquidade foi algo incomum nas pesquisas, realizamos a leitura focalizando algumas questões, entre elas: como ocorreu a construção da problemática; em quais aportes teóricos se pautam as autoras para utilizar os conceitos de branquitude ou branquidade; em quais contextos foram realizadas as pesquisas; quem foram os interlocutores e as maneiras para se chegar aos dados.

A pesquisa de Thaís Regina de Carvalho (2013), em “Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC”, é uma dissertação de mestrado. A autora analisou as políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC. A proposta da pesquisa foi compreender limites, dificuldades e contradições nas formas de interpretação, de implantação e tradução das políticas de promoção da igualdade racial. Para tal, a pesquisadora realizou análises dos documentos voltados para a educação infantil organizados pela Secretaria Municipal de Educação e pelo Ministério da Educação, informações sobre formação e aquisição de obras literárias, assim como uma coleta de dados e entrevistas com as gestoras da Diretoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC (CARVALHO, 2013).

A autora ancora suas análises em pesquisas sobre educação infantil e relações raciais, promoção da igualdade racial, desigualdades educacionais e **branquidade**, dedicando um capítulo à problematização dos elementos acerca da branquidade, entrelaçada com as relações raciais no Brasil, em especial nas políticas públicas. A pesquisadora percebeu que as políticas de promoção da igualdade racial na Diretoria de Educação Infantil foram postas em movimento, apresentando avanços, mas deparando-se com resistências, limites, dificuldades e contradições nas formas de interpretação, de implantação e tradução das políticas de promoção da igualdade racial na rede de educação infantil de Florianópolis/SC.

Considerando que a efetivação de políticas de promoção da igualdade racial na prática envolve um conjunto de elementos que se inicia primordialmente na oferta de formação inicial e continuada para as profissionais da educação infantil até o financiamento para compra de bonecas, obras de literatura infantil, entre outros recursos. A pesquisadora além de apontar as fragilidades, os impedimentos e impasses desse processo como falta de

investimentos assinala a **branquidade normativa** como um dos impedimentos para romper com o quadro desigual presente no contexto educativo.

Arleandra Cristina Talin do Amaral (2013), em sua tese intitulada “A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil”, definiu como objetivo analisar em que medida, a implementação de políticas públicas educacionais, baseadas no artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB se manifesta no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil situado na cidade de Curitiba, e de que maneira interfere nos processos de construção da identidade étnico-racial de crianças negras e brancas.

Os sujeitos da pesquisa foram crianças de três a cinco anos, negras e brancas, bem como, os professores e educadoras. Utilizou como metodologia a etnografia, sendo o foco principal analisar os modos como as crianças se relacionam em suas interações e as relações estabelecidas com os adultos, buscando apreender questões ligadas às relações étnico-raciais, e como a partir dessas relações as crianças constroem suas identidades.

Os resultados das análises indicam que a organização dos espaços e ambientes da instituição ainda é muito pautada em um ideário que valoriza a “branquidade normativa”, ou seja, o padrão de beleza estética branca é considerado norma. Nesse entremeio, as crianças negras expressam desconforto em relação ao seu pertencimento étnico-racial, já as crianças brancas demonstram segurança, autoconfiança. As bonecas pretas aparecem classificadas como feias por crianças negras e brancas.

Como considerações finais, a autora ressalta a invisibilidade das características da população negra no espaço escolar/educativo. O ambiente oferece referências a partir do branco como padrão para as crianças brancas e crianças negras. Ainda, reforça Amaral, a emergente necessidade de formação continuada para professores e educadores da educação infantil sobre a educação das relações étnico-raciais. Para concluir a autora não observou segregação¹⁵ no ato de brincar entre as crianças de diferentes pertencimentos étnico/raciais.

Quanto à pesquisa de Flávio Santiago (2014), importante destacar que essa pesquisa é uma das poucas que intersecciona raça e infância com crianças de 0 a 3 anos. Ao buscar compreender a violência do processo de racialização sobre a construção das culturas infantis de crianças negras, o pesquisador percebe o ideal de embranquecimento como um dos elementos que circunscreve essas culturas infantis. O autor elenca um conjunto de

¹⁵ Retomo essa discussão nas análises.

elementos, como: a negação da história e da cultura africana, a escassez de brinquedos que representam a diversidade racial da sociedade, a valorização de uma estética eurocêntrica, formas pelas quais a branquitude institui-se como norma. Os meios pelos quais essa norma é estabelecida configura-se em processo violento pautado na diferença de tratamento entre crianças negras e brancas, e essas últimas desfrutam de vantagens, desde afetos a exaltação da beleza, o que não ocorre com as crianças negras.

Nos resultados, Santiago aponta para a presença de uma “Pedagogia da branquitude”. Tal conceito não é explorado pelo autor, mas ao perceber a branquitude, o faz como um modelo pedagógico instaurado a partir do racismo e da ideologia do branqueamento. Essa pedagogia consolida-se nesses espaços, reforçando a violação dos direitos das crianças negras e a institucionalização hegemônica do branco como padrão de civilidade e de beleza.

No estudo de Edmacy Quirina de Souza (2016), a autora buscou investigar a partir dos espaços e ambientes, das práticas pedagógicas como a questão racial se evidencia em doze instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) do município de Itapetinga, região Sudoeste do Estado da Bahia. A autora não faz uma abordagem teórica sobre branquitude, mas a captura nos espaços dessas instituições através das alocações lançadas pelas imagens que ornamentam os espaços. Segundo a autora a partir dos discursos falados ou imagéticos, há uma supervalorização do branco e uma invisibilização do negro, tão arraigados no imaginário social e acabam por permear as práticas pedagógicas nas instituições investigadas.

O branqueamento como uma diretriz de pensamento foi difusão pelo racismo científico brasileiro construído no século XIX¹⁶ pela elite branca, sobretudo, por intelectuais na ânsia pela diminuição numérica e extermínio da população negra. A brancura como forma de afirmar a europeidade, tanto em termos simbólicos quanto físicos não obteve êxito completo. No entanto, os ideais perduram no imaginário social, contribuindo para o fortalecimento do autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais.

A autora Bento (2002a) chama atenção para o perigo recorrente nas abordagens que consideram o branqueamento como um problema exclusivo da população negra e convoca os pesquisadores a pensarem de modo mais relacional, inserindo o conceito de branquitude como uma possibilidade de fugirmos desta armadilha de pensar a reeducação para as relações étnico-raciais como algo exclusivo do negro e para o negro, deixando o branco

¹⁶ Sobre racismo científico, consultar: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial**. São Paulo: Cortez, 2008.

confortavelmente desfrutando dos benefícios que tal perspectiva lhe propicia.

2.3.2 Articulando o diálogo

Na análise dessas produções, procurei apresentar o campo dos estudos da branquitude enquanto possibilidade inovadora para abordar a temática das desigualdades raciais na educação das crianças pequenas em nosso país. Em especial, busquei compreender como pesquisadoras se apropriaram do conceito de branquitude/branquidade em seus trabalhos acadêmicos para compreender as desigualdades raciais identificadas nas práticas e políticas voltadas para a educação infantil.

O levantamento bibliográfico acerca da produção acadêmica nos últimos anos possibilitou identificar que o campo de estudos da branquitude e sua perspectiva de abordagem vêm sendo percebido por pesquisadoras como uma possibilidade de superar o que já foi produzido em pesquisas. Mesmo que nessas pesquisas o branco não seja deslocado para o centro do debate, tem-se ampliado as percepções em torno dos sujeitos das relações raciais no campo da educação infantil.

De fato, a adesão ao tema da branquitude nas pesquisas sobre educação das relações étnico-raciais na educação infantil significa um avanço para os estudos, ainda assim, percebi certa desconexão entre a bibliografia presente nos trabalhos e os estudos sobre branquitude e por outro lado estes trabalhos vêm apresentando diferentes maneiras em que a branquitude se estrutura.

Em grande parte das pesquisas, a ideia de desigualdade ainda persiste como um problema unilateral. O privilégio/vantagem racial ainda não aparece nessas pesquisas como uma categoria de análise. Ainda mais quando se pensa em desigualdades raciais é preciso problematizar tal questão, a violência racial como apontado nestas pesquisas indica quem são os sujeitos violentados, as crianças negras, mas por outro lado ainda não consideram os outros sujeitos são protegidos, ou seja as crianças brancas, professoras brancas e gestores brancos.

A **branquidade normativa** foi apresentada em duas pesquisas (CARVALHO, 2013; AMARAL, 2013). Carvalho a conceitua da seguinte maneira: “a branquidade 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). Carvalho ao fazer uso de tal conceito o faz a partir dos mecanismos simbólicos existentes nas instituições como os acervos bibliográficos, bonecas e bonecos que privilegiam apenas um

segmento racial. Amaral, quando aborda a branquidade normativa o faz pelo mesmo viés da autora Carvalho, indicando que a branquidade pode ser um dos impeditivos à implementação de práticas educativas equânimes, ou seja, a branquidade nega aos sujeitos não brancos o direito de se verem representados de maneira positiva a partir do seu grupo racial, a diversidade racial base da formação da sociedade brasileira não está presente nas instituições.

Ao analisar as relações entre as crianças Amaral, não percebe segregação no brincar. Ressalto que minha análise, difere da percepção da autora. Importante dizer que a sociedade brasileira não “experenciou” como regime político a segregação racial¹⁷, diferentemente de outros países como a África do Sul, Estados Unidos, entre outros.

O racismo na sociedade brasileira esteve mascarado, supostamente “cordial”. Considerado o paraíso racial, como representou Gilberto Freyre no livro “Casa Grande & Senzala”, a mistura de raças como principal marco da identidade nacional em que conviviam em perfeita harmonia pessoas de diferentes pertencimentos étnicos-raciais, nosso racismo é um crime perfeito no qual a vítima é responsabilizada pela violência sofrida (MUNANGA, 2008). Essa suposta harmonia foi desmascarada posteriormente, sendo os estudos de Florestan Fernandes (1965), relevantes, pois comprovou que, na verdade, se tratava de um mito da democracia racial. O Movimento Negro Unificado (1978), como ator político e social, de maneira categórica reintroduz a ideia de raça no discursos/debate em torno da sociedade (GUIMARÃES, 2003).

Embora desmascarado o racismo, a democracia racial prossegue operante enquanto mito no Brasil, mantendo as características de cordialidade, dissimulado e se reatualizando com requintes. Sendo assim, é perfeitamente compreensível que crianças não brinquem separadas, mas inevitavelmente são atingidas pela ideologia racista imposta cotidianamente nas instituições educacionais, como vem afirmado pesquisas realizadas na área desde a década de 1980. Essas relações estabelecidas entre as crianças estão muitas vezes pautadas pelo preconceito racial e pela discriminação racial. De acordo com Santiago (2015, p. 32),

As crianças, durante esse processo, são iniciadas na lógica da tradutibilidade dos códigos sociais, os quais fornecem sentidos para a manutenção das estruturas do capital, construindo axiologicamente um arcabouço conceitual em como agir e

¹⁷ De acordo com Munanga (2008), o fato de não ter havido um sistema de segregação e o racismo ser velado por aqui não deixa de ser nefasto, ou que faça menos vítimas, mantendo a população negra em uma persistente realidade segregadora em se tratando de mobilidade, moradia, trabalho, renda, grau de escolaridade, etc.

construir suas subjetividades nas relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos presentes na sociedade.

A partir de construções sociais das quais as instituições não estão alheias, as infâncias e as crianças vão se constituindo acreditando num modelo de ser humano, branco, ao qual se atrela valores positivos aos que pertencem a este grupo e valores negativos aos que não se enquadram neste padrão hegemônico. Assim as relações são baseadas em hierarquizações sociais. Santiago (2014), sua pesquisa apreendeu tal fenômeno nas relações que observou entre duas crianças, uma negra e a outra branca. Para o autor,

Ao considerar a sua colega negra como suja, Duda impõe uma identidade racializada para a menina pequeninha, criando a ideia e a percepção de que ser negro é ser sujo, e que por este motivo não tem o direito de convivência com outras crianças, interditando até mesmo a possibilidade de lhe dar a mão. Ao longo desta dinâmica surgem situações em que muitos constrangimentos causados pelo racismo se tornam visíveis e Dandara passa a ter de assumir um ideal pautado no estatuto do branqueamento, impregnando em sua vida o *status* de inferioridade. (SANTIAGO, 2014, p. 79).

A situação presenciada pelo pesquisador demonstra os dois lados da moeda: a criança branca aprisionada em uma construção identitária que não a permite enxergar-se também na sua diferença atribuindo a outro uma marca que a desmerece, e do outro lado uma criança negra forçada na convivência a aprender a desvalorizar-se.

Santiago (2014) e Souza (2016) em suas pesquisas, abordam sobre a ideologia do branqueamento até chegar à branquitude, sem fazer uma conexão do branqueamento como uma das dimensões da branquitude. Essas pesquisas realizam um percurso etnográfico e vêm apontando outras possibilidades de se interpretar o branqueamento, em tempos contemporâneos. Minha percepção é que ao ser capturado o branqueamento nas instituições, ele tem sido meio pelo qual a branquitude segue fortalecendo o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais.

Souza (2016) através das materialidades (bonecas, brinquedos, cartazes) das instituições que analisou observa que “a identidade dominante (a europeia) tornou-se a referência para a construção de outras identidades supostamente subordinadas” (SOUZA, 2016, p. 100). Para ela, esta seria outra maneira de manifestação do branqueamento. Discordando da autora, quando essas representações são hegemonicamente brancas estamos, na verdade, diante de uma das expressões da branquitude, o branco como referencial de beleza e inteligência. Como bem explicita a autora Sueli Carneiro, “estabelece-se, assim, o

círculo vicioso do racismo que estigmatiza uns e gera vantagens e privilégios para outros” (CARNEIRO, 2011, p. 76).

Enfim, essas pesquisas vêm apontando que a branquitude modela também as ações educativo-pedagógicas na educação infantil que incide nas relações entre os sujeitos e simbolicamente nas materialidades.

3 CAPÍTULO 2 – ZIGUEZAGUEANDO: ENTRE AS TRAMAS E OS MEIOS

Como indicado no capítulo anterior, a primeira fase da pesquisa foi a realização de um levantamento bibliográfico que abarcasse a temática principal desse estudo. Após essa atividade, o desafio foi pensar a seleção do campo. Essa fase foi permeada por dúvidas, uma delas acerca da possibilidade de pesquisar meu próprio grupo social, os dilemas de ser etnógrafa com múltiplas pertencas ao campo, muitas vezes, marcadas por dúvidas, anseios e contradições. Algo que pude definir com a expressão ziguezagueando, utilizada pelas autoras Meyer e Paraíso (1997), é que ela explica esse deslocamento de idas e vindas de uma pesquisa.

Nesse processo de pensar, repensar e fazer, não pude deixar de considerar uma das premissas da antropologia: a distância epistemológica necessária entre pesquisadora e o objeto. No entanto, como afirma Roberto Damatta (1987), seria um equívoco dizer que tudo que é próximo e conhecido, seria familiar.

Buscar as respostas para muitas das inquietações não foi algo fácil, mas a partir da leitura Wellington da Silva Conceição (2016), Gilberto Velho (1978) e Roberto Damatta (1987), que compreendi esses lugares de duplo pertencimento, um nativo olhando seu grupo social. Aquele que se desprende para olhar à distância. Essa relação tão delicada e cheia de nuances como afirma Velho (1978, p. 124),

O fato de dois indivíduos pertencerem a mesma sociedade não significa que estejam mais próximos do que se fossem de sociedades diferentes, porém aproximados por preferências gosto idiossincrásica até que ponto pode-se nesses casos distinguir o sócio cultural do sócio psicológico.

Tais inculcações foram mote para pensar no meu objeto e compreender que o meu problema é um pedaço daquela realidade e aquilo que me mobiliza, ou seja, busquei entender como ocorre aquele fenômeno e com isso fui historicizando meu objeto. Ao invés de olhar o objeto de pesquisa ele olha para mim. Ainda para Velho (1978, p. 128, grifo meu),

[...] **podemos** estar acostumados com uma certa paisagem social onde a disposição dos atores **nos** é familiar. A Hierarquia e a distribuição de poder permite fixar grosso modo os indivíduos em categorias mais amplas no entanto isso não significa que **compreendamos** a lógica **dessas** relações.

Nesse sentido e concordando com o autor, mesmo nativa busco novos elementos sob a realidade que me está tão próxima. A expressão nativa faz referência ao texto de Viveiro de Castro, “O nativo Relativo” (2002), e Wellington da Silva Conceição (2016), “Etnógrafo

nativo ou nativo etnógrafo”? Uma (auto) análise sobre a relação entre pesquisador e objeto em contextos de múltiplas pertencas ao campo.

Nesse deslocamento de aproximação e distanciamento que os caminhos da pesquisa foram traçados. Tecidas essas considerações, os passos seguintes como já explicitado foram: submeter o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Paraná (CEP/SD), vinculado a Plataforma Brasil; e a Gerência de Educação Continuada (GEC) da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

3.1 ADENTRANDO A PESQUISA

3.1.1 Uma Súmula de Florianópolis: Aspectos Sociais

De modo geral, a formação histórica do litoral de Santa Catarina é caracterizada como uma colônia de povoamento, com uma economia voltada para subsistência, rota de imigrantes europeus. “Tal interpretação tem justificado a tese da pequena presença de afrodescendentes em Desterro, vista como um sintoma de progresso” (CARDOSO, 2007, p. 20).

Segundo Amaral e Rascke (2014), muitos são os vestígios das populações de origem africana e seus descendentes apesar de não aparecerem nos materiais históricos do estado. Há pesquisas nos últimos 20 anos “escavando” essas histórias. Porém, ainda carece de mais para resgatar essa presença negra (pretos + pardos) que pulsa em meio aos traçados açorianos.

Para explicitar os dados a seguir, utilizei como fonte de pesquisa os dados do último censo do IBGE (2010), dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD) de 2015, além do Estudo dos Indicadores Socioeconômicos da População Negra da Grande Florianópolis (2012).

No cenário atual, outra Florianópolis vem sendo desenhada em consonância com os números nacionais do PNAD 2015. A autodeclaração da população brasileira se modificou no que se refere à cor/raça. Em 2015, a população era composta por 45,2% de pessoas de cor branca, 45,1% de pardos e 8,9% de pretos, segundo a pesquisa desde 2004, os dados registram a redução da população branca e aumento das demais (PNAD,2015).

Embora a região sul do Brasil concentre o “menor” número de negros, representando 18,7%, a pesquisa PNAD 2015 assinala um aumento nos autodeclarados pretos de 3,6% para 3,8% no Sul.

Atualmente, o município de Florianópolis possui população estimada em 485.838 pessoas residentes¹⁸. Segundo Estudo dos Indicadores Socioeconômicos da População Negra da Grande Florianópolis (2012), a região vem apresentando um crescimento anual da população negra entre os municípios em comparação com a não negra: Biguaçu – SC: 7,69% negros e 1,19% não negros; Palhoça – SC: 7,42% negros e 2,36% não negros; São José – SC: 6,90% negros e 1,31% não negros; Florianópolis – SC: 5,20% negros e 1,73% não negros. Esses municípios são os que concentram a maior proporção de negros (pretos + pardos) na população catarinense dos municípios de Santa Catarina: São José (15,06%), Palhoça (15,09%), Biguaçu (15,59%) e Florianópolis (14,68%).

Conforme Carvalho (2013, p. 51):

[...] a população que se autodeclara preta e parda no município de Florianópolis/SC é minoritária, no entanto configura-se enquanto uma minoria significativa, principalmente por conta de pressões sociais e atuação dos movimentos negros e estudiosos/as que vêm lutando e formulando políticas que buscam a promoção da igualdade racial.

Ainda assim, as populações negras do estado denunciam os desafios em todos os níveis: político, social e econômico, na medida em que precisam se reafirmar permanentemente em sua identidade e pluralidade diante do foco hegemonicamente etnocêntrico.

Esses desafios foram levantados pelo Estudo dos Indicadores Socioeconômicos da População Negra da Grande Florianópolis (2012), revelando que dos 24 mil habitantes que residem em assentamentos irregulares, aglomerados, grotas, ressacas, mocambos, palafitas, 40% são negros. Com relação à média de estudo, Florianópolis se aproxima dos índices nacionais, a porcentagem de não negros analfabetos é de 7% e o percentual de negros analfabetos é de 11%, revelando a incidência maior de jovens negros com idades entre 15 e 30 anos e os maiores de 60 anos.

Em termos de situação econômica, a pesquisa citada apreendeu a magnitude da desigualdade entre negros e pessoas não negros, especificando também a questão de gênero e etária. Em vencimentos reais considerando o levantamento realizado, 42,92% do total de negros residentes em Florianópolis recebiam até um salário mínimo e não negros, 27,09%, os que recebiam remuneração de 2 a 5 salários mínimos, 25,79%, são brancos, negros

¹⁸ Fonte IBGE – Censo de 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=421660&r=2#>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

representam 16.76%, sinalizando que em um comparativo, é na população negra que concentra as faixas de salários mais baixos. Trouxe alguns dados sociais, pois eles são importantes para compreender as configurações e a realidade das famílias e crianças atendidas pela unidade educativa analisada.

3.1.2 A Comunidade Educativa

A unidade educativa,¹⁹ Os Protegidos da Princesa,²⁰ colaboradora desta pesquisa está localizada na região central de Florianópolis/SC, na comunidade José Mendes que é constituída quase que na totalidade por imigrantes gaúchos, paranaenses, baianos e catarinenses de diferentes regiões do estado de Santa Catarina. Essa cartografia humana²¹ da comunidade foi sendo constituída pelas identidades múltiplas dos sujeitos, diferentes histórias de vidas, culturas, religiões e jeitos de ser, com suas pertenças e legados ancestrais em sua maioria negra (preto + pardo).

Para Borges (2000), o conceito de diáspora, de imediato constitui da dispersão, movimentos migratórios que ocorrem de forma voluntária ou forçada como a escravidão. Para Cardoso e Rascke (2014, p. 25, grifo meu),

[...] é importante pensar que a diáspora [...] **provoca** um processo de reinvenções, incorporações de culturas e identidades. Sendo assim, temos sujeitos diversos que, ao se encontrarem num novo território, **desenvolvem** novas formas de organização, solidariedade, alianças, vivências.

A comunidade, embora situada na região central de Florianópolis, que lidera o topo da lista das capitais com o maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM = 0,847),²² é desfavorecida nos aspectos de ordem social e econômica, tal quadro guarda semelhanças com a persistência da desigualdade racial e econômica no Brasil, herança

¹⁹ Utilizo Unidade Educativa pois essa é a nomenclatura adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC.

²⁰ O nome fictício para a instituição pesquisada foi adotado para garantir o sigilo em conformidade com os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. A escolha do nome deu-se em homenagem ao Grêmio Recreativo Escola de Samba Os Protegidos da Princesa situado na comunidade onde a instituição se localiza, reconhecida como a escola de samba mais antiga de Florianópolis, e mais vezes vencedora do carnaval da cidade e do Brasil, sido campeã vinte e seis vezes desde sua fundação em 18 de outubro 1948. Disponível em: <<http://www.protegidos.com.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

²¹ Compreende-se a cartografia humana de acordo com Rolnik (1989), que a define para além de uma representação estática, paisagens psicossociais também podem ser cartografáveis.

²² Fonte: Dados divulgados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea). Maiores informações acessar <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: 09 jan. 2017.

histórica de marginalização para os não brancos, que determina lugares na pirâmide social brasileira no pós-abolição.

A Unidade Educativa foi inaugurada em 1991, pela Associação de moradores da comunidade, a partir de 2001, por meio de um acordo de comodato, passou a ser mantida com recursos humanos, físicos, estruturais e pedagógicos pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SME). O horário de atendimento é entre 7h30min as 18h30min,²³ distribuído entre matutino, vespertino e integral. A forma de ingresso das crianças é definida pela disponibilidade de vagas.

Em 2013, com alteração na LDB, algumas mudanças ocorreram na organização da oferta de vagas para as crianças de quatro anos. A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis seguindo a legislação nacional dispõe nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica que:

Em 2013, a Lei 12796/2013 estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos 4 anos, o que impõe aos municípios tarefas imprescindíveis à ampliação da rede e melhoria na qualidade de seus serviços para atender a nova demanda e fortalecer a integração com as etapas posteriores. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 5).

No momento da pesquisa, a unidade educativa atendia 89 crianças divididas em cinco grupos²⁴ por faixa etária, conforme o quadro a seguir.

Quadro 3 - Organização dos grupos 2017.

GRUPOS	Nº DE CRIANÇAS	IDADES
G4 –	18	3 anos a 3 anos e 11 meses
G 4/5	14	3 anos a 4 anos e 11 meses
G 5	23	4 anos a 4 anos e 11 meses
G6 A	16	5 anos a 5 anos e 11 meses
G6 B	18	5 anos a 5 anos e 11 meses
5 GRUPOS	89	-

Fonte: Elaborado pela autora com base nas fichas de matrículas.

A fim de conhecer os perfis das famílias e das crianças que frequentam a instituição, solicitei acesso as fichas de matrículas. Para análise, utilizei os dados constantes nestes formulários: cor/raça das crianças (heteroatribuição) e dos pais, (autoatribuição) renda *per*

²³ Segundo a instituição, o período matutino compreende o horário das 07:30 horas às 13:00 horas, o vespertino das 13:00 horas às 18:30 horas, e o período integral das 07:20 horas às 18:20 horas.

²⁴ As salas referências são denominadas de grupos seguidos da numeração que abrange a faixa etária das crianças.

capita, religião, grau de escolaridade, ocupação profissional e famílias beneficiadas pelo Programa Social Bolsa Família.

Primordialmente, analisei a autodeclaração com o intuito de constatar se o quesito cor/raça declarado representava a minha percepção sobre o pertencimento étnico-racial das famílias atendidas. No que diz respeito à classificação racial, as fichas de matrícula apresentavam algumas mudanças nas categorias raça/cor. As anteriores a 2014 adotavam a categoria etnia (amarelo, branco, indígena, negro, pardo), já as posteriores a 2015 seguem o padrão utilizado pelo IBGE denominado cor/raça, com as categorias: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Ao buscar informações sobre as diferentes categorias adotadas nas fichas não obtive êxito, as informações são desconstruídas com relação a isso.

A informação que obtive foi que o preenchimento das fichas de matrículas é realizado por uma das profissionais da secretaria. Ao solicitar as fichas uma das perguntas realizadas pelo gestor foi sobre quais informações iria levantar, ao responder, o mesmo iniciou um diálogo sobre o assunto, ele diz assim:

- Na outra instituição que eu trabalhava muitas vezes eu não perguntava para as famílias, ou assinalava não declarado ou deixava em branco. (Diário de campo, 11/11/2017).

O excerto acima representa também parte das tensões que permeiam o debate sobre heteroatribuição e designação de cor/raça no Brasil. Há pouca produção sobre isso mas estes estudos problematizam que este levantamento é feito de forma bem complicada e na unidade educativa a realidade não é diferente, constatei que muitas fichas de matrículas não estavam completas, como também não existia atualização de dados das crianças que migram da instituição vizinha que atende crianças do berçário aos quatro anos de idade. Por consequência os dados obtidos e as estimativas foram feitas com base nas informações que continham nas fichas.

Nas fichas das 89 crianças atendidas, 9 meninos estão indicados pretos, 23 meninos como brancos, oito meninas pretas, 21 meninas declaradas como brancas, 10 meninos aparecem como pardos, 11 meninas também como pardas e sete crianças estão sem declaração. Ou seja, conforme IBGE, negros compõem a soma de (preto + pardo). Os números contabilizados informam que das 89 crianças, 38 são declaradas negras (pretas + pardas), 44 brancas e sete fichas não continham essa informação. Minha percepção como pesquisadora é que estes números não representam a realidade sobre o pertencimento étnico/racial das crianças atendidas na instituição. Ao contrastar os dados das fichas com a

cor/raça das crianças, apreendo que muitas crianças negras foram declaradas como brancas e as sete fichas não preenchidas também poderiam ser de crianças negras, pois assim como a comunidade é composta na maioria por pessoas negras na instituição não é diferente.

Sobre esse processo de heteroatribuição e autoatribuição, pesquisadores e pesquisadoras na literatura nacional e internacional têm se dedicado a problematizar essa questão. Rocha e Rosemberg (2007), Bento e Piza (2003) e Filho (2000), apontam as tensões, especialmente no que diz respeito às subjetividades no processo de autodeclaração. Para Bento e Piza (2003, p. 67),

Assim, a coleta de cor no Brasil sempre foi um desencadeador de instabilidades e embaraços para coletores e declarantes, já que, entre atribuir a cor e dar nome a ela ocorrem inúmeros fatores determinados pela condição social, regional e outras. A complexidade principal parece concentrar-se na relação estabelecida entre o coletor e o declarante ou nomeado.

Além das situações de embaraços apresentadas pelas autoras, há também outro desencadeado apontado por outro estudo como, Marília Carvalho (2005), que é a tendência por parte das famílias negras (pretas + pardas) em declarar as filhas e filhos pretos em pardos, os pardos em brancos.

O autor Silva Júnior (2002) atrela tais problemáticas ao pensamento racial brasileiro construído ao longo do tempo. Para ele, existe o “carimbo impresso”, ou seja, estereótipos e estigmas em relação a grupos não brancos indicando uma predisposição negativa.

Essa tendência pode significar a introjeção negativa associada às pessoas negras a partir de traços fenotípicos, além da cor da pele, também a textura dos cabelos, o formato dos lábios, do nariz, dentre outros. Numa sociedade racista não é de se estranhar que as pessoas neguem seu pertencimento étnico/racial, e que tenham introjetado o racismo do qual são vítimas, a negação da negritude e uma positividade em se aproximar da branquira.

Logo, no quesito a autoatribuição dessas famílias não foi diferente, só que neste caso o silêncio foi mais expressivo, pois a maioria delas não se autodeclarou, ou seja, heteroatribuem cor/raça às filhas, mas não o fazem com relação a cor/raça dos progenitores ou responsáveis legais da criança. Das 89 famílias, no item: dados dos responsáveis cor/raça, apenas 33 constavam preenchidas, e dessas, 11 mães foram declaradas pretas, duas pardas, oito brancas. Dos pais, oito foram declarados pretos e quatro brancos, as demais fichas, 56 no total, não estavam preenchidas. Não foi possível identificar os motivos de não constar nas fichas a autodeclaração dos familiares. Uma das possíveis discrepâncias apontados no documento “Matriz Curricular da Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação

Básica” (2016) do município de Florianópolis é o fato de que, “quem coleta ainda não se sente segura para perguntar e quem é perguntado não se sente confortável para responder” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 12).

Nas profissões exercidas pelas famílias pude constatar que entre as mães, das 89 fichas temos: uma cabeleireira, três atendentes, uma recepcionista, três monitoras, uma técnica em enfermagem, uma copeira, uma faxineira, uma cozinheira, uma vendedora, e uma supervisora, duas desempregadas, e 22 declararam que exercem serviços no lar. Num total de 39 preenchidas, nas demais 50, não constava esta informação.

Com relação à ocupação profissional dos pais das 89 fichas constam: quatro serventes, um zelador, um encanador, dois auxiliares de serviços gerais, três vigilantes, um funcionário público, sete autônomos, um entregador, um aposentado, um vidraceiro, um chefe de cozinha, dois pedreiros, um técnico em prótese dentária, um manobrista, um porteiro, um técnico em manutenção, um motoboy, um jardineiro, um auxiliar de trânsito, e oito desempregados, num total de 36 fichas preenchidas. As demais 53 não constava esta informação. Não obtive informação por qual motivo tantas famílias não informam as profissões exercidas.

Quanto ao grau de escolaridade das famílias, nas fichas as opções a serem preenchidas eram: analfabeto, ensino fundamental, ensino fundamental incompleto, ensino médio, ensino médio incompleto, ensino superior, ensino superior incompleto, pós-graduado²⁵. Das 89 fichas, o grau de escolaridade das mães apresentou o seguinte quadro: 14 possuíam Ensino Fundamental Completo, seis com Ensino Fundamental incompleto, dois com Ensino Médio completo, três com Ensino Superior, uma era analfabeta, contabilizando apenas 26 fichas preenchidas.

Quanto ao grau de escolaridade dos pais, 17 apresentavam Ensino Fundamental, 11 com ensino fundamental incompleto, 12 com ensino médio, sete com Ensino médio incompleto, um com Ensino Superior e um era analfabeto. Nesse item, constatei uma variação, das 89 famílias, 49 preencheram a escolaridade dos pais, já na escolaridade das mães apenas 26 foram preenchidas. Ao conversar com uma das profissionais da secretaria, a mesma informou que esta informação geralmente é desconhecida pelo membro da família no momento da declaração, ou seja, se é o pai o declarante, ele não sabe informar o grau de escolaridade da mãe da criança e vice-versa.

²⁵ Estou considerando a nomenclatura anterior a ampliação do ensino fundamental de 9 anos, ou seja, até a 8ª série - Ensino Fundamental, 1^o ao 3^o ano - Ensino Médio.

Com relação à renda familiar,²⁶ a média per capita declarada fica em torno de R\$ 160,00 a 300,00 reais por pessoa, 13 famílias apresentaram renda per capita superior a R\$ 600,00 reais por pessoa, apenas 11 famílias eram incluídas no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (Cadastro Único), beneficiadas com o Programa Social do Governo Federal Bolsa Família. Neste item encontrei a mesma dificuldade a falta de informação, no entanto a comprovação de renda é item obrigatório para concorrer a uma vaga na Secretaria de Educação de Florianópolis, fato que me fez buscar informações sobre a inexistência desse documento. A profissional da secretaria informou que uma vez apresentado e após obtenção da vaga essas informações não são atualizadas exceto o cartão de vacina da criança. Apenas 24 fichas apresentavam a renda *per capita* da família, os números entre as profissões exercidas e renda familiar são desconhecidos e os motivos variam como já explicitado.

Os dados com relação a renda embora incompletos apontam que essas famílias que informaram compõem parte dos 50 mil brasileiros que vivem na linha da pobreza, segundo pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em estudos sobre Síntese de Indicadores Sociais 2017 (SÍNTESE..., 2017).²⁷

A religião das famílias também foi um dado que 53 informaram: 4 umbandistas, 12 evangélicos, apenas duas famílias especificaram a que tipo de igreja estão vinculados (uma família da Igreja do Evangelho Quadrangular, uma família da Igreja Universal do Reino de Deus), 28 católicos, quatro candomblecistas, cinco espíritas, um respondeu não ter religião, e 35 famílias não declararam.

A análise das fichas indica que as secretarias das unidades educativas representam um órgão dentro da comunidade escolar de relevante importância na produção e organização de informações sobre a instituição, as crianças e suas famílias, ou seja, sobre a “vida escolar dos sujeitos”. Porém, como pesquisadora constatei a fragilidade desse processo de informação, com relação a exatidão, memória, documentação da instituição o que impediu de fazer uma análise mais completa com os dados obtidos.

²⁶ O cálculo nas fichas de matrícula é por renda *Per Capita*, soma-se o valor total dos rendimentos da família e divide-se pelo número de membros.

²⁷ Das variadas linhas de pobreza no Brasil, segundo IBGE ,com base na nova métrica de pobreza do Banco Mundial o recorte de pobreza extrema considera (85 reais mensais), de pobreza incluem a população com até meio salário mínimo per capita .Maiores informações <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

A seguir, sigo apresentando a instituição analisada com relação a estrutura física e quadro de funcionários.

3.1.3 Quanto à estrutura física da instituição

A **área externa:** possui um parque, arborização, a **área interna:** está dividida em cinco salas dos grupos; uma sala de direção e secretaria; uma sala de estudos; uma sala dos profissionais com banheiro; dois banheiros infantis; um refeitório com banheiro; um lavanderia; um depósito de alimentos, material de limpeza e material didático; uma cozinha e uma solário.

Figura 2 - Espaço Externo da Instituição.



Fonte: Arquivo da autora (15/08/2017)

O prédio da instituição foi cedido pela associação de moradores e a construção contou com algumas adequações. O colorido do prédio é agradável e pode ser avistada de longe. As cores são padronizadas para todas as instituições da rede municipal de ensino de Florianópolis. O espaço do parque como é possível identificar na foto possui um escorregador, dois balanços para 89 crianças e uma árvore de grande porte. Com relação à acessibilidade a entrada na instituição se dá por meio de escadas, não tornando acessível por exemplo para cadeirantes.

Pensando em instituição de educação pública em uma comunidade empobrecida, com investimento estatal, a estrutura é muito distinta das creches modelos do asfalto com

nomes de artistas plásticos ou literatos famosos na cidade e no país. Nesta são poucas as opções de brinquedos. Nela as crianças reinventam o brincar com areia, louças de plástico, gravetos e pedras.

O quadro de recursos humanos está disposto da seguinte forma:

Quadro 4 - Quadro de Funcionárias da Instituição.

Função	Carga-horária	Regime Trabalhista	Grau de escolaridade
1 diretor	40h semanais	Efetivo como professor de Ed. Física / Indicado pela SME ao cargo de diretor	Superior/Licenciatura Educação Física
1 auxiliar de sala readaptada	30h semanais	Efetiva	Superior/ Pedagogia
1 auxiliar de sala readaptada	30h semanais	Efetiva	Superior/ Pedagogia
1 professora readaptada	40h semanais	Efetiva	Superior/Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais
1 professora	20h semanais	Admissão em Caráter Temporário	Superior/ Pedagogia
1 professora	20h semanais	Admissão em Caráter Temporário	Superior/ Pedagogia
1 professora	20h semanais	Admissão em Caráter Temporário	Superior/ Pedagogia Superior/ Pedagogia
1 professora	20h semanais	Efetiva	Superior/Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais
1 professora	40h semanais	Admissão em Caráter Temporário	Superior/Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais
1 professora	40h semanais	Admissão em Caráter Temporário	Superior/Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais
1 professora Auxiliares de ensino	40h semanais	Efetiva	Superior/Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais
1 professora auxiliar de ensino	40h semanais	Efetiva	Superior/Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais
1 professora Auxiliar de ensino	40h semanais	Admissão em Caráter Temporário	Superior/Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais
1 professor Ed. física	30h semanais	Admissão em Caráter Temporário	Superior/Licenciatura em Educação Física
1 auxiliar de sala	30h semanais	Efetiva	Superior/Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais
1 auxiliar de sala	30h semanais	Efetiva	Superior Incompleto/ Pedagogia
1 auxiliar de sala	30h semanais	Efetiva	Superior/Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais
1 auxiliar de sala	30h semanais	Efetiva	Superior/Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais
1 auxiliar de sala	30h semanais	Efetiva	Superior/Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais
1 auxiliar de sala	30h semanais	Efetiva	2º Grau completo
1 auxiliar de sala	30h semanais	Efetiva	Superior/Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais

1 auxiliar de sala	30h semanais	Efetiva	Ensino Médio
1 auxiliar de sala	30h semanais	Admissão em Caráter Temporário	Magistério
1 cozinheira	30h semanais	Terceirizada	Fundamental incompleto
1 cozinheira	30h semanais	Terceirizada	Fundamental incompleto
1 cozinheira	30h semanais	Terceirizada	Fundamental incompleto
1 agente de serviços diversos	30h semanais	Terceirizada	Não Alfabetizada
1 agente de serviços diversos	30h semanais	Terceirizada	Ensino Médio
1 agente de serviços diversos	30h semanais	Terceirizada	Ensino Médio incompleto

Fonte: A autora (2017).

O quadro de funcionários magistério (professora + auxiliar de sala + professora auxiliar de ensino) é disposto da seguinte maneira cada sala de referência ou grupo de trabalho (GT) conta com um grupo de atuação composto por uma professora regente responsável em assumir a docência, desenvolvendo atividades de planejamento, registro e avaliação necessárias, um auxiliar de sala, que auxilia a professora regente participando do processo educativo-pedagógico, nas ações de planejamento, registro e avaliação e uma professora auxiliar de ensino responsável em assumir a docência na ausência e na hora-atividade da professora regente; auxilia a professora na ausência do auxiliar de sala.²⁸ As auxiliares de sala readaptadas desenvolvem tarefas relacionadas à secretaria.

Em termos de recursos humanos, conforme relato das profissionais, a instituição carece de um agente de serviços gerais que atue no espaço externo da instituição, um vigia para segurança do patrimônio e uma supervisora escolar para articular e assessorar as questões pedagógicas.

No item a seguir, apresento a perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

3.1.4 Perspectiva da Reeducação das Relações Étnico-Raciais Positivas na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis

O termo Reeducação das Relações Étnico -Raciais Positivas, está sendo utilizado no sentido empregado pelo parecer CNE/CP 003/2004, ou seja, entendo como a “superação do

²⁸ Maiores informações: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=cargos+e+atribuicoes>. Acesso em: 10 jan. 2018.

etnocentrismo europeu, reestruturando as relações entre negros e brancos de maneira positiva diante da importância de reeducação das relações étnico/raciais²⁹ no Brasil” (BRASIL, 2004, p. 6).

O parecer CNE/CP 003/2004, nas questões introdutórias encaminha e orienta a abordagem das relações étnico-raciais de maneira positiva, ou seja, espera que as

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004, p. 7).

Como um dos dispositivos legais o parecer conduz as maneiras e novas formas de reeducar e de tratar os protagonismos da cultura e história africana e dos afro-brasileiros na sociedade. O documento traz como princípio a serem seguidos às bases filosóficas e pedagógicas para conduzir as ações, que passam a ter como referência, entre outras, ações educativas de enfrentamento e combate ao racismo e a discriminação. A positividade da reeducação para as relações étnico-raciais na qual se pauta o documento está atrelada a maneira negativa com que o protagonismo negro foi sendo tratado, perpetuando as desigualdades e hierarquização dessas relações, reforçando pejorativamente o papel dos negros na constituição da nação brasileira. Nesse sentido uma reeducação operaria uma nova função de constituição da identidade desde a infância. Para Dias (2012, p. 668),

[...] a criança tem de ter elementos que colaborem na construção de sua identidade racial de modo positivo, já que essa identidade não pode ser imposta, ou seja, o pleno desenvolvimento da criança previsto na LDB articula-se com a construção de uma identidade positiva.

A perspectiva de que o trabalho precisa começar logo cedo está posto desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDB) e a conquista da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, pois desloca-se o debate das políticas públicas para a infância do campo da assistência para o educacional, com isso, afloram discussões sobre as diversas infâncias e, sobretudo da criança como um sujeito de direitos. Neste contexto os debates sobre os direitos destinados a infância estão sedimentados em

²⁹ Utilizo raça para relações entre negros e brancos conforme documentos normativos instituídos para Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

novos paradigmas. Ademais, cresce a discussão sobre o racismo que atinge as crianças pequenas.

O Racismo foi reconhecido pelo Estado Brasileiro com maior ênfase no decurso da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, ocorrida em Durban em 2001, resultou em várias políticas instituídas dentre elas a de maior impacto simbólico talvez tenha sido a alteração da LDB em seu artigo 26-A pela Lei nº 10.639/03 (que depois foi novamente alterado em 2008 pela Lei nº 11.645) e 79-B (mantido pela Lei nº 10.639/03) que instituiu a obrigatoriedade o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares e em 2004 se estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A sanção dessa lei aponta para uma reeducação das relações étnico-raciais, que deve ser oferecida pelas instituições de ensino, isto é, a estas instituições está imputada a responsabilidade de colaborar com um novo modo de tratar o protagonismo dos africanos e seus descendentes para a construção da nação brasileira, vinculadas com ações de combate e enfrentamento ao racismo.

No trato com a educação para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) em âmbito educacional, Florianópolis é apontada como pioneira entre os municípios brasileiros a incluir nos currículos das escolas da rede nas disciplinas de Estudos Sociais, História e Geografia o conteúdo “História Afro-Brasileira” através da Lei Municipal nº 4446/94.³⁰ As normativas são muito importantes para a discussão sobre a instituição de ações voltadas para igualdade racial nas unidades educativas e por isso apresento os documentos normativos municipais que instituem a ERER. Tais documentos compõe o *corpus* dessa pesquisa e foram tomados como referenciais para pensar os modos como têm sido interpretadas na instituição analisada e como se materializam nos processos pedagógicos.

No município de Florianópolis o redirecionamento das políticas educacionais foi posto em movimento no triênio de 2009-2012 (CARVALHO, 2014), em consonância com os documentos educacionais nacionais. Jeruse Romão³¹ (2014) considera que os debates acerca das normativas educacionais trazem para o centro da educação novas abordagens e propõe através do ensino a reeducação dos sujeitos negros e brancos.

³⁰ Lei Municipal no 4446/94 - insere a obrigatoriedade da história afro-brasileira nos currículos das escolas da rede desde a pré-escola.

³¹ Mestre em educação, consultora há 30 anos na SME/ Florianópolis, historicamente vem discutindo a temática através de cursos.

No sentido de organizar esta nova abordagem apontada por Romão, coletei algumas legislações, normas e sistematizei buscando compreender como a reeducação das relações étnico- raciais são abordadas nesse conjunto de documentos.

Foram escolhidos:

- a) Lei Municipal 4446/1994
- b) Programa Diversidade Étnico-Racial 2005
- c) Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2010);
- d) Orientações Curriculares para Educação Infantil da rede Municipal de Florianópolis/SC (FLORIANÓPOLIS, 2012);
- e) Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de (FLORIANÓPOLIS, 2015);
- f) Plano Municipal de Educação de Florianópolis/SC (FLORIANÓPOLIS, 2015);
- g) Matriz Curricular da Educação das Relações Étnico-Racial na Educação Básica (2016);
- h) Projeto Político Pedagógico.

Para melhor compreensão do que cada um destes documentos apresenta como perspectiva para o trabalho com a Educação para as Relações Étnico-Raciais organizei alguns itens no quadro a seguir.

Quadro 5 - Quadro documentos normativos SME/PMF.

DOCUMENTO	O QUE É O DOCUMENTO	ABORDAGEM DA ERER
Lei Municipal 4446/94	Dispõe a inclusão do conteúdo história afro-brasileira nos currículos das escolas do município. Art. 1º - As escolas da Rede Municipal de Ensino incluirão no programa das disciplinas de Estudos Sociais, História e Geografia o conteúdo “História Afro-Brasileira”. Art. 2º - A inclusão deste conteúdo será destinada às crianças da pré-escola e de todas as séries do 1º grau. (FLORIANÓPOLIS, p. 1, 1994).	Esta é uma Lei anterior a LDB 9394/96, portanto antecede a alteração do artigo 26-A pela lei 10.639/03 e 11;645/11. A Lei 4446/94 insere a obrigatoriedade das ações desde a pré-escola, mais avançado que o texto da lei 10.639/03 que tratou somente do ensino fundamental e deu prioridade a três áreas de conhecimento
Programa Diversidade Étnico-Racial 2005	O programa encaminha na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e extra Rede atividades que visam consolidar nas práticas pedagógicas ações de promoção da igualdade étnico-racial.	O programa se desenvolve em três projetos: Projeto Raiz, Projeto Teia da Diversidade e Projeto Identidades e Corporeidades. As ações prioritárias são: Formação e assessoramento, produção e aquisição de material didático, socialização de ações das unidades educativas, realização anual do Seminário de Diversidade Étnico- Racial alusivo ao dia da Consciência Negra ³² .
Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010)	Apresenta os princípios norteadores da educação infantil vinculando o campo cultural a diversidade étnica. Na última parte do documento traz relatos de vivências com o tema de dez unidades de educação infantil de Florianópolis/SC	O documento aborda as relações sociais e culturais evidenciando uma perspectiva pautada na identidade pessoal- cultural e reconhecimento da diversidade sem um aprofundamento teórico. O documento não aborda a Educação das Relações Étnico-Raciais como eixo. E também não aprofunda o debate numa perspectiva mais crítica.

³² Fonte: Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico- Raciais na Educação Básica (2016) e Informação verbal fornecida pela Gerente de Articulação Socioeducativa. Sônia dos Santos Lima de Carvalho durante o FEDERER (Fórum de Educação das Relações Étnico-Raciais de SC ocorrido em 10/05/2017, nas dependências da Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC.

<p>Orientações Curriculares para Educação Infantil da rede Municipal de Florianópolis/SC (2012)</p>	<p>Foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Traz no âmbito da ação pedagógica, os conteúdos a serem contemplados na ação pedagógica divididos em Núcleos de Ações Pedagógicas (NAPS). A definição e denominação dos núcleos também se baseiam no que dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças associados às suas experiências. O documento apresenta um formato semelhante ao documento anterior.</p>	<p>Traz a diversidade, gênero, etnia e cultura como princípio constituinte das relações sociais e educativas. Ações pedagógicas orientadas por um olhar que contemple as crianças como sujeitos múltiplos e diversos. Abordagem culturalista da diversidade.</p>
<p>CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PMF/ 2015</p>	<p>Integra um conjunto de documentos que definem as bases para estruturação de orientações curriculares para educação Infantil Municipal. Concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.</p>	<p>Por se tratar do primeiro documento sobre currículo da rede estabelece aquilo que deve constar nas ações pedagógicas. O documento se sustenta a partir dos Núcleos de Ações Pedagógicas (NAPS). A questão da diversidade não se centra apenas no núcleo Relações Sociais e Culturais No núcleo Linguagens, faz sugestões da inclusão de histórias, contos e lendas que ampliam o repertório das crianças para além da tradição europeia, através da pesquisa constante das culturas: africana, indígena, latino-americana, oriental, entre outras.</p>

<p>Plano Municipal de Educação [2015-2025]</p>	<p>O Plano trata das Diretrizes, Metas e Estratégias, para implementação da política educacional, dos Sistemas de Educação no âmbito do município.</p>	<p>O documento reitera os princípios essenciais presentes nas Diretrizes Municipais, com destaque para o fortalecimento da educação das relações étnico-raciais na educação básica.</p> <p>A educação das relações étnico-raciais no documento é apresentada como uma modalidade da Educação básica.</p> <p>O documento aborda a perspectiva para ERER a partir de três princípios norteadores 1) a consciência política e histórica da diversidade e pluralidade da sociedade brasileira 2) a exigência do fortalecimento de identidades plurais e afirmação de direitos, dos segmentos historicamente discriminados, como a população afro-brasileira, os povos indígenas e grupos étnicos minoritários; 3) a consecução de ações educativas de promoção de igualdade étnico-racial e de combate ao racismo e quaisquer formas de discriminação. E como meta o plano reafirma a necessidade da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História da Cultura Afro-brasileira e Africana, assim como a Lei nº 11645/2008, em todos os estabelecimentos de Ensino Público e Privado da educação básica ao ensino superior, em até cinco anos, após aprovação do plano. Apresentando estratégias de ação.</p>
<p>Matriz Curricular de Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016)</p>	<p>O objetivo principal do documento é qualificar as ações pedagógicas materializadas em ações pedagógicas que venham romper com modelos educacionais monoculturais e eurocêntricos. Reafirma o compromisso com o reconhecimento as diferenças a superação do racismo e da desigualdade racial. A diversidade étnica como uma política. Uma aproximação com os fazeres da educação garantindo a todos o “direito de saber de si pela escola”. (Florianópolis, 2016, p. 13)</p>	<p>O documento problematiza e conceitua quem são os sujeitos da ERER.</p> <p>A Educação das Relações-Étnico Raciais é abordada no interior das áreas de conhecimento e dos Núcleos de Ação pedagógica- NAPS.</p> <p>Aborda concepções fundantes e a partir de eixos conceituais expressa a essência do documento e os Marcos Legais. Apresenta uma perspectiva dos NAPS tendo os valores civilizatórios africanos e afros-brasileiros como ponto de partida.</p> <p>Aborda a raça como categoria social.</p>

Projeto Político Pedagógico da Instituição	Documento que define e orienta a ação pedagógica na unidade educativa.	O documento não apresenta proposta pedagógica metas/ações ou atividades para Educação das relações étnico-raciais. Apenas aparece como um dos projetos coletivos da unidade educativa (Projeto Refeitório; Projeto dos Aniversariantes; Projeto Biblioteca Itinerante; Projeto Étnico Racial ; Projeto lixo – Meio Ambiente; Projeto Escola do Mar; Projeto Horta Escolar).
--	--	--

Fonte: A autora a partir dos documentos normativos da SME/ Florianópolis (2017).

A elaboração dos documentos normativos da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis cito Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010), Orientações Curriculares para Educação Infantil (2012), Currículo da Educação Infantil (2015) e a Matriz Curricular de Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016), foram realizadas por consultores educacionais, estes especialistas são reconhecidos pelas professoras como legítimos pois atuam como consultores há anos na rede municipal de ensino e desenvolvem pesquisas na área da educação infantil.

As Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010), foram elaboradas pela Doutora em Educação, Eloísa Acires Candal Rocha (UFSC). O documento apresenta um denso aprofundamento teórico e metodológico, está dividido em duas partes. A parte um é composta por textos elaborados por pesquisadoras, professoras que atuaram como formadoras, conferencistas em cursos de formação continuada para profissionais da rede, o documento tem por objetivo retomar os Princípios Pedagógicos para Educação Infantil. Na segunda parte expõem experiências praticadas nas unidades educativas da rede. Se tratando da Educação das Relações Étnico-Raciais, e a Diversidade o documentos esquiva-se de problematizar e não cita documentos importantes considerados marcos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, MEC (2004) nem as Orientações Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, MEC (2006), e tantos outros documentos de cunho orientador específico para a educação infantil como a publicação: Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial (2012), Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais (2012).

As Orientações Curriculares para Educação Infantil (2012) seguem uma mesma linha do documento anterior sendo mais específico em servir como orientador das ações práticas das professoras. O documento está dividido em três capítulos, o primeiro retoma as

Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010), no segundo capítulo aborda a brincadeira como eixo norteador das práticas pedagógicas, e apresenta sugestões de atuação das profissionais na abordagem da brincadeira como eixo norteador. A terceira parte traz os Núcleos da Ação Pedagógica: Linguagens: gestual-corporal, oral, sonoro-musical e escrita; Relações Sociais e Culturais: contexto espacial e temporal; identidade e origem culturais e sociais e Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais.

Neste documento, a questão da diversidade está especificada a partir da perspectiva cultural, no núcleo Relações Sociais e Culturais que aborda a diversidade de gênero, etnia, cultura. A perspectiva da diversidade é considerada como princípio das relações educativas. Esse documento apresenta referência a um documento federal que trata da educação das relações étnico-raciais: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006).

Ao final do texto de cada núcleo é sugerido materiais bibliográficos que podem ser acessados pelas professoras, assim como orientações e reflexões para serem fomentadas com o grupo de profissionais. Ao contrário das Diretrizes, as Orientações problematizam as relações raciais e convocam professoras a se engajarem e romperem com o histórico secular da educação tomada de sentido ideológico que educam sob um modelo universal de ser humano e cultura. (FLORIANÓPOLIS, 2012). Essa estrutura desenvolvida pelos documentos e o como as consultoras abordam cada assunto estabelece um “diálogo” com os sujeitos da rede, gestoras, professoras, supervisoras, orientadoras, especialistas na área.

Mesmo concordando que é importante visibilizar práticas pedagógicas exitosas, pesquisas acadêmicas realizadas na rede municipal de Florianópolis nas áreas da educação infantil, e somadas as observações das professoras da rede, vem apontado outras demandas que os documentos não apresentam e os consultores não abordam. “Há uma distinção entre currículo real, currículo ideal praticado” (SANTOS, 2014, p. 05).

Numa análise dos documentos da rede municipal de ensino de Florianópolis (2000-2012), após a LDB n.9394/96, a pesquisadora Luciana Mara Espindola Santos aponta que:

As experiências exitosas ocorrem pontualmente, assim como parecem ser pontuais as diversificações no que se refere à ampliação no repertório cultural das crianças. A falta de conhecimento sobre os documentos oficiais, tanto os produzidos em âmbito federal quanto os produzidos pela PMF, podem também ser um fator que contribui para esse engessamento nas unidades educativas. A resistência à aplicação de uma prática pedagógica a esses documentos pode significar não só falta de conhecimento sobre eles, como também a falta de condições para se executar um trabalho condizente com tais perspectivas, pode significar ainda falta

de acompanhamento e de apoio do profissional na unidade que dá suporte pedagógico ao corpo docente, e resistência a um trabalho que, em certa medida, oponha-se a um modelo educacional que ainda vigora às escondidas, ora pela linha do assistencialismo, ora pelo eixo da compensação (SANTOS, 2014, p. 15).

A análise da autora é anterior a elaboração do Currículo da Rede, pós publicação deste documento aponto novas problemáticas que vão se apresentando no interior das unidades educativas com relação a viabilidade nas ações práticas das professoras. Sobre o Currículo da Educação Infantil (2015), como anunciado nas primeiras páginas do documento é uma síntese aprofundada dos dois documentos anteriores que já caminhavam para uma possível elaboração de um currículo que ocorreu no ano de 2015, o documento também segue o mesmo caminho sendo elaborado pela equipe técnica da SME, consultores contratados, Ana Angélica Medeiros Albano, Suely Amaral Mello, Zoia Ribeiro Prestes e Alexandre Fernandez Vaz, assessores pedagógicos e consultoras da própria rede, Ângela Maria Scalabrin Coutinho, essas profissionais sistematizaram, aprofundaram a compreensão dos conceitos em cada um dos núcleos de ação pedagógica, apresentando indicativos para o planejamento em grupos etários considerando crianças bem pequenas (1 ano e 11 meses) crianças pequenas (2 anos e 11 meses a 5 anos e 11 meses).

A questão da diversidade segue a mesma perspectiva cultural dos documentos anteriores, no entanto está mais diluída nos demais núcleos e não só apenas concentrada no Núcleo Relações Sociais e Culturais. O Núcleo Linguagem Oral e Escrita sugere às professoras abordarem diferentes gêneros literários contemplando (povos, africanos, gregos, indianos, indígenas e outros), no Núcleo Relações com a Natureza, sugere pesquisas com as crianças sobre tradições culturais de origem afro-brasileira, indígena, entre outros, como novos modos de pensar a vida sobre a terra. Essa com certeza foi uma maneira de pensar a diversidade como princípio que perpassa todas as ações pedagógicas. O documento ainda faz indicação de referências a um documento federal que trata da educação das relações étnico-raciais: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2005).

Mesmo o Currículo da rede apresentar um amplo arcabouço teórico e estabelecer um diálogo com as experiências educativo- pedagógicas das professoras por meio de planejamentos e registros dessas profissionais ocorrida a partir das formações e grupos de estudos direcionados para elaboração do currículo, estas profissionais foram surpreendidas com a publicação repentina do documento, os profissionais da rede ainda estavam num processo de articulação entre a experiência prática e a elaboração da escrita do documento

quando o mesmo foi publicado, outra questão apontada por (SANTOS, 2014) é a falta de conhecimento dos profissionais sobre os documentos oficiais da rede municipal de ensino de Florianópolis.

Aponto a questão da formação continuada na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis que é um debate antigo, mesmo realizando formações continuadas para as professoras desde de 1980, esse quadro vem dando indícios que o modelo de formação adotado pela Rede não produz efeitos práticos, as práticas pedagógicas estão desconsoantes com os documentos oficiais. Outra questão é a falta de condições materiais, ou seja, a materialidades que não são possíveis de serem licitadas como: cestos redes, tambores, berimbau pois não se enquadram como materiais pedagógicos, sendo assim ainda é preciso considerar as limitações com relação ao suporte material que ancore as práticas pedagógicas das professoras.

O autor Ivor F. Goodson (2005), ao problematizar o currículo, aponta que o currículo é a expressão daquilo que ocorre na prática pedagógica, é preciso considerar que não é suficiente somente as professoras se apropriarem do que está posto e determina o currículo escrito, mas uma análise das experiências que são efetivas pois isso é currículo real.

O documento a “Matriz Curricular de Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica” (2016), foi elaborado pela consultora Jeruse Romão, pela equipe técnica da SME e profissionais do setor da secretaria municipal de educação, o documento dialoga diretamente com o Plano Municipal de Educação (2015-2025), quando traz as concepções e princípios fundantes das relações étnico-raciais: a consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades plurais e afirmação de direitos, ações educativas de promoção de igualdade étnico-racial e de combate ao racismo e às discriminações. O objetivo explicitado no documento visa complementar o próprio currículo da rede municipal que não dá conta da questão da reeducação das relações ético-raciais.

O mesmo está dividido em três capítulos. O primeiro conceitua a Matriz de Educação das Relações Étnico-Raciais, apresenta os marcos legais da EREER, federais e municipal; o segundo capítulo aborda a EREER no interior das áreas do conhecimento e dos Núcleos de Ações Pedagógicas das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica; o terceiro e último capítulo apresenta referências temáticas com diferentes gêneros, suportes e recursos didático-pedagógicos para todas as modalidades de ensino da educação básica.

Nas referências bibliográficas e a escrita do texto são embasados em documentos da área e em todos os documentos normativos federais e municipais voltados a temática e inclui

ainda problemáticas apontadas por pesquisas acadêmicas realizadas nas instituições da rede municipal.

O documento problematiza e tensiona as relações raciais no âmbito das unidades educativas. No tocante a educação infantil, o binômio educar e cuidar parte de uma perspectiva de acolhimento da diversidade étnica/cultural das crianças, o acolhimento das especificidades que carregam esses sujeitos seja pelas características fenotípicas, pela corporeidade e estética. O documento pressupõe que a ERER deva ser interpelada nas abordagens do currículo e na reeducação dos modos de convivência entre os sujeitos nas experiências educativo- pedagógicas, buscando equilíbrio nas abordagens, rompendo com a visão monóloga de um currículo eurocentrado.

O documento também apresenta práticas exitosas de professoras acerca da temática. Após quinze anos de promulgação da Lei nº 10.639/03 e nº 11.645/08, sabemos que a ERER, ainda não é um projeto coletivo das unidades educativas, mais do que dar visibilidade as experiências exitosas, faz-se necessário ouvir os principais sujeitos desse processo. A Matriz, sem dúvida, foi uma conquista dos movimentos sociais, movimentos negros, pesquisadores, ativistas e militantes, professoras engajadas na luta por uma educação plural.

Enquanto professora da rede, há muito do que nos orgulharmos, temos uma mudança significativa nos documentos normativos da rede municipal de educação de Florianópolis mas há muito a ser feito. Os desafios e continuidades são muitos, um deles é romper com a herança de um currículo monocultural, reaprender sobre novas bases civilizatórias, agregar novas abordagens que reivindicam os sujeitos da escola sem os impactos do racismo, para tornar as instituições de educação um espaço equânime (FLORIANÓPOLIS, 2016). A diversidade ainda continua dependendo de iniciativas individuais de uma professora ou de um grupo de professoras, não se tem a diversidade como ponto de partida, mesmo as unidades educativas se constituírem pela diversidade de identidades.

Os sujeitos da ERER são as crianças, os adolescentes, os jovens, os adultos e os idosos, atendidos nas unidades educativas da Educação [...] São os descendentes de africanos, dos europeus e dos indígenas como referência das três etnias e todos os povos que se originam de qualquer outro lugar e que escolheram Florianópolis para morar e a rede municipal de ensino para se constituir sujeito da educação. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 21).

Como afirma Carvalho (2013, p. 33), “as políticas não são simplesmente transpostas aos sistemas e unidades educativas, pelo contrário, as mesmas são interpretadas e em alguns casos recriadas a partir das vivências e conhecimentos dos sujeitos envolvidos no processo”.

Espera-se que os desafios futuros sejam um mapeamento e análise das práticas pedagógicas que gerem dados capazes de mostrar como as orientações dos documentos normativos vêm sendo não somente postos em prática mas fiscalizados por todos aqueles responsáveis por implementar as políticas, ou seja, gestoras, professoras, supervisoras, auxiliares de sala, professoras auxiliares, assessoras, conselhos escolares, conselho municipal de educação e a própria secretaria municipal de educação, o Ministério Público entre outros.

No item a seguir, apresento as primeiras aproximações como pesquisadora ao campo, o caminhar ao longo da pesquisa empírica, os achados, as descobertas, os sabores e dissabores da etnografia.

4 CAPÍTULO 3 - AFINANDO OS PASSOS: A IMERSÃO NO CAMPO

Os dilemas do duplo pertencimento de ser uma nativa-etnógrafa investigando o próprio grupo social, me acompanharam ao longo da pesquisa. Ainda são poucas pesquisadoras, principalmente, no campo da educação infantil que se aventuram a mergulhar nas profundidades e olhar para além do comumente vivido e observado, o mais comum são as “estrangeiras”.

Os “primeiros” contatos com a instituição foram desafiantes. Como ocupar o lugar de nativa-etnógrafa? Como afirma Conceição (2016, p. 51), “[...] essa dualidade “pesquisador estrangeiro” e “pesquisador nativo” pode ser bem mais complexa do que esperamos ou imaginamos”. Talvez não exista um lugar. Conceição (2016) chamou de viajar para dentro, e eu fiz um caminho de garimpar meu próprio ouro.

O primeiro passo foi solicitar uma reunião com o gestor da unidade educativa para apresentar o estudo e obter autorização para realizá-lo. Durante a conversa propus apresentar o projeto em uma reunião para toda comunidade educativa. E assim ocorreu apresentei o projeto no mês de abril de 2017, na reunião geral de pais e professoras, explicitando tema, problemática, objetivos e já adiantando a necessidade de autorização dos mesmos para utilizar as falas das crianças e fotos das suas atividades. Informei sobre a submissão do projeto ao Comitê de ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná e a Gerência de Educação Continuada (GEC) da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

O gestor da unidade educativa encerrou a apresentação complementando que para ele era “Uma honra ter uma pesquisadora para contribuir com a ciência e educação” (Diário de campo, 10/07/2017). Não houve nenhum questionamento por parte da comunidade durante a apresentação, então as etapas seguintes foram os trâmites burocráticos até a liberação do projeto e o envio dos termos de consentimento para as famílias, professoras e gestor.³³ Das 89 famílias, quatro não autorizaram a participação de seus filhos, como alternativa o gestor sugeriu chamá-las para conversar. Porém, considerei a possibilidade e decidi não o fazer, logo essas quatro crianças não participaram da pesquisa, pois entendo que as famílias são as responsáveis legais pelas crianças e tem todo direito em negar a participação delas em pesquisas. De posse de todas as autorizações, as observações da instituição analisada ocorreram de setembro a novembro de 2017, uma vez na semana em

³³ Anexo III.

turnos alternados (matutino, vespertino), aproximadamente 4 horas por dia e é sobre este processo que tratarei no próximo item.

4.1 A BRANQUITUDE NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O objetivo deste item é apresentar a estrutura organizacional da instituição “Os protegidos da Princesa”, os tempos e espaços, buscando compreender como ocorrem as relações raciais ao evidenciar as maneiras que a branquitude se expressa no espaço através de, fotografias, conversas informais e observações das práticas das profissionais, escuta das crianças por meio da observação de suas conversas, ações e brincadeiras.

Observar os espaços coletivos foi uma decisão pensada após as leituras de algumas pesquisas etnográficas realizadas na educação infantil que tem a sala prioritariamente como foco. No meu caso, pelo contrário, quis refletir sobre as crianças e adultos e suas ações em locais que extrapolam os espaços das salas e que têm sido cada vez mais reduzidos pela alteração da estrutura que regulam a ação pedagógica, disciplinando corpos, reatualizando o conceito de Freire (2002), “interdição dos corpos”. Nesse sentido, fiz uma tentativa problematizando, como as ações dos sujeitos se apresentam para além das paredes das salas, isto é, nos espaços coletivos.

A opção foi focar minhas observações, num primeiro momento, na proposta pedagógica da instituição coadunadas com fundamentos sócio-políticos pedagógicos da educação infantil e como estes eram postos em prática pelas professoras e vividos pelas crianças nas experiências educativo-pedagógicas cotidianas, nos diversos tempos e espaços da proposta pedagógica da instituição.

Considerando que esses seriam caminhos férteis, já que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), definem os fundamentos/princípios como processos que viabilizam o entendimento da educação infantil como ação educativa-pedagógica com intencionalidade. E, deste modo, fui entrando no espaço.

4.2 ABRINDO O DIÁLOGO: ASSENTIMENTO INICIAL

Neste tópico, meu objetivo é tecer reflexões acerca do consentimento no cotidiano de uma pesquisa etnográfica com crianças. As nuances que envolvem esse processo de aceitação ou negação por parte das crianças, as maneiras que interpretam a presença de uma pesquisadora, o fato de estar observando-as e registrando suas falas, como diz Ferreira (2010, p. 169) “a interpretação do assentimento das crianças é complexa e ambígua, e que a sua

confirmação só se poderia esclarecer ao longo do tempo [...]”. A autora utiliza o termo *assentimento* compreendendo que em pesquisas com crianças pequenas, este é o termo mais adequado para significar que mesmo de maneira ambígua as crianças podem decidir ou não participar de pesquisas. Estou de pleno acordo com a autora e adoto o mesmo termo nesta pesquisa. Partindo deste pressuposto fui para o campo no contato com as crianças e professoras com o desafio de estranhar o familiar.

Com um roteiro em mãos, iniciei o primeiro dia no campo, certezas não tinha nenhuma, apenas dúvidas e insegurança, e as trago aqui anotadas no meu diário de campo.

Este é o primeiro dia da minha trajetória enquanto professora- pesquisadora. Talvez esse tenha sido o primeiro momento ao longa da minha trajetória profissional que me senti perdida, sem saber que lugar me colocar que postura assumir. Já era de conhecimento de todas que iniciaria a pesquisa de campo. Não saberia qual a reação das professoras ao me ver numa postura de pesquisadora. Com o diário e uma caneta em mãos me posicionei no refeitório no momento da refeição matutina coletiva com o objetivo de capturar a essência desses momentos. (Diário de campo 05/09/2017).

Na Figura 3, referente ao espaço do refeitório, destaca-se que o lugar é amplo, tem um banheiro para adultos que também é utilizado pelas crianças.

Figura 3 - Refeitório da Instituição.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

Sentada e com o caderno em mãos pensava:

O que as crianças conversam? como conversam? Nesses momentos de alimentação elas brincam? Não demorou muito para que surgisse o primeiro questionamento ou melhor o primeiro desafio, uma professora me pergunta. Cintia tu pode?. Neste momento foi necessário me posicionar, e situar as pessoas. Minha resposta foi: Hoje estou aqui como pesquisadora, vou apenas observar. A resposta veio por um suspiro profundo. A partir daí fui compreendendo que talvez a postura necessária seria sempre anunciar que estava como pesquisadora. (Diário de campo, 05/09/2017).

Após este episódio, minha escolha foi colocar uma cadeira na lateral do refeitório que me oportunizasse ter uma visão ampla para anotar tudo que observava e ouvia. Aos poucos os grupos de crianças foram se acomodando no refeitório, as crianças pertencentes ao mesmo grupo sentam na mesma mesa.

Cerca de 35 crianças e 11 profissionais ocupam o espaço do refeitório. As professoras vão servindo as crianças oferecendo o cardápio do dia: Pão com doce, iogurte. Uma imagem me chamou a atenção: duas meninas grupo G6 (idades entre 5 e 6 anos), transformaram rapidamente o pão em brinquedo, a impressão é que o pão havia criado pernas e se transformado em um animal de quatro patas e cavalgava entrando e saindo do prato.

Outra situação curiosa foi o diálogo em uma mesa próxima em meio a tantos diálogos que ocorrem entre as crianças, entre os adultos e dos adultos com as crianças, ouço o seguinte:

- Onde tu mora? Cristiano
 - No Jagatá. Josué
 - Eu tenho um cachorrão. Cristiano
 (Diário de campo 05/09/2017).

E não demorou muito para que a minha ação de escriba despertasse a curiosidade das crianças. Surgiram, então, as primeiras interações cheias de perguntas.

- Quantos anos tu tem Cintia? Cristiano.
 - Tenho 34 anos. Cintia.
 - Quantos anos tu tem Teodora? Cristiano.
 - Tenho cinco. Teodora.
 - A Cintia é mais velha que a minha prof^a? Cristiano.
 Então pergunto:
 - E quantos anos tem a tua professora? Cintia.
 - Ainda não sei. Cristiano.
 Logo, mais crianças se aproximam.
 Aos pouco um menino Edevaldo se aproxima olha no caderno e vê o número 5
 - E diz: Esse é o 5.
 A menina Pergunta? O que tu tá escrevendo?
 Então explico:
 - Estou estudando para conhecer mais sobre o que vocês conversam do que vocês conversam.
 Edevaldo diz. Pode escrever aí.
 - Eu brinco de bola e pipa na minha casa.

Edevaldo (acompanha cada letra que escrevo).
 Teodora reconhece a primeira letra do seu nome real, e logo anuncia:
 - Meu nome começa com essa letra o H. (Diário de Campo, 05/09/2017).

São esses primeiros momentos de conversa e interação que me asseguram o lugar da nativa-etnógrafa e começam a me dar um certo conforto no processo. É em um episódio no qual sou demandada por um menino que eu escreva suas brincadeiras preferidas que passei a sentir que muitos dos meus medos de professora-pesquisadora estavam sendo eliminados. Percebi que não houve uma reação negativa ao constarem que eu escrevia sobre eles. Pelo contrário, houve uma permissão imediata que considero ser fruto do reconhecimento de que sou alguém familiar. Sou a Cintia, uma pessoa próxima do dia a dia, seja servindo-a no refeitório, atuando na organização de atividades rotineiras ou brincando de bola no pátio. Com o passar dos dias, a aceitação das crianças foi se revelando de diferentes maneiras e se estendeu para os momentos coletivos no parque. Uma delas foi assim:

O grupo misto denominado G 4/5 composto por crianças com idades entre 4 e 5 anos chega ao parque no primeiro horário da manhã 9:00 horas. As crianças vão ocupando diferentes espaços, estou sentada na caixa de areia, um menino se aproxima e me convida para sentar no barco.

- Cintia vamos lá no barco? Aí tu pode escrever lá.

Então respondo:

-Vamos sim, eu posso escrever sobre as brincadeiras de vocês e sobre o que vocês conversam?

Ele responde:

-Pode.

(Diário de Campo, 13/09/2017).

Figura 4 - Barco Da Instituição.



Fonte: Arquivo da autora (2017).

Ao me sentar no barco Nicolau me entrega um prato com uma pedra e explica:

- É um peixinho.

E assim inicia o jogo simbólico. Percebo que o convite para sentar no barco era um convite a brincadeira. Como o peixinho e agradeço!

- Muito obrigada, está uma delícia! Logo percebo que estou cercada por mais seis crianças do mesmo grupo, três meninas negras³⁴ dois meninos brancos. Lilian, se aproxima e pergunta.

- O que tu tá escrevendo?

Explico novamente e pergunto: eu posso escrever sobre as brincadeiras e as falas de vocês? Ela responde.

- Pode, pode. (Diário de campo, 13/09/2017).

Elaine, menina negra, se aproxima de mim acaricia meu rosto e fala:

- Minha madrinha é da tua cor.

Então pergunto. Que cor é a tua madrinha?

Ela responde:

- Preta igual a tua pele.

Na fala da Elaine, menina negra, é possível constatar que crianças nessa faixa etária já apresentam percepção das diferenças raciais e as nominam. Elaine primeiro descreve minha cor e faz comparação com sua madrinha, uma outra mulher negra e quando instigada por mim dá nome a cor.

Tal fato tem sido aprofundado em pesquisas que tem como foco analisar como as crianças com idades entre quatro e cinco anos se apropriam do conceito de raça. Trindad (2015) em suas conclusões relata que

As observações indicaram que, tal como os adultos, elas se referem, em sua vida diária, às categorias, “branco”, “preto”, “amarelo”, e, ainda, usam o conhecido termo, “moreno”. Apenas a categoria “indígena” não foi mencionada pelas crianças participantes do estudo. A textura e a cor do cabelo, além da cor da pele, foram os atributos mais utilizados pelas crianças para definir a identidade étnico-racial. (TRINDAD, 2015, p. 6).

A menina Elaine ao me classificar demonstra que as crianças nessa idade se apropriam dos sentidos culturais e simbólicos. Conforme Hall (1997 [2006], p. 01). “A linguagem é um dos ‘meios’ através dos quais pensamentos, ideias e sentimentos são representados em uma cultura”. As identidades têm significados sociais que são perceptíveis as crianças que se apropriam deles e lhes atribui significados.

Há muito ainda por investigar em relação as categorias utilizadas pelas crianças desta faixa etária que indicam o reconhecimento das diferenças raciais, no entanto, é importante saber que elas utilizam tais categorias, pois há uma crença entre os adultos de que as crianças pequenas não usam categorias de cor/raça para distinguir as pessoas e tanto no trabalho de

³⁴ Toda vez que for identificada a cor da criança, essa é uma heteroatribuição minha como pesquisadora. Exceto quando os próprios sujeitos se autodeclaram ou seus pares.

Trinidad, quando neste diálogo que eu apresentei podemos detectar que nas conversas elas utilizam sim.

Desta vez, é Nicolau quem me convida para uma festa! A minha festa.

Meu aniversário está sendo planejado por Nicolau. No cardápio construído com areia temos: bolo, suco de uva, peixe com pimenta, carambola, banana e uva. Cantamos parabéns e ao final Deivison fala:
- Faz um pedido e escreve tudo aí.
Agradeço o aniversário me distancio e continuo a observar. (Diário de campo, 12/09/2017).

Para Ferreira (2010), uma das tarefas difíceis com desafios permanentes da adulto-investigadora mesmo sendo aceita pelas crianças é sistematizar uma perspectiva de “dentro” das culturas infantis. No episódio relatado tive a certeza que este seria o movimento e a postura que precisaria adotar, estar nos lugares com as crianças e ser conduzidas por elas. Assumir o lugar de pesquisadora (adulta) aceitando as condições colocadas pelas crianças. O deslocamento da caixa de areia para o barco foi interpretado por mim como as condições que as crianças iriam determinando e era questionada constantemente como a pergunta da Lilian. “O que tu tá escrevendo?” Do mesmo modo que Deivison autoriza e determina o que deve conter também na escrita do diário de campo: “Escreve tudo aí”.

Fui percebendo que as crianças sinalizavam suas permissões e negativas, ora com uma ordem imperativa ora o silêncio poderia indicar um não. A criança não estava à vontade com a minha presença em seu lugar de brincadeira. Por exemplo, ao ver uma menina do grupo G6 brincando sozinha com areia, me aproximo e pergunto.

- Oi, você pode me falar do que você está brincando?
A resposta não veio por meio da linguagem verbal, mais sim por meio de um olhar que representava uma negação e de um distanciamento de mim. Compreendi que não era bem-vinda, segui caminhando no parque enquanto a menina me observava a distância atrás de uma árvore.
(Diário de campo, 20/09/2017).

A questão de permissão e negativa por parte das crianças já foi explicitada por outras pesquisadoras em suas pesquisas etnográficas com crianças (BUSS-SIMÃO, 2012; BISCHOFF, 2013; GAUDIO, 2013; SANTIAGO; NUNES, 2017), que também assumiram uma postura próximas a minha, “considero essas indicações mínimas, extremamente significativas em se tratando de princípios éticos de pesquisa com crianças e merecem a atenção” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 67).

Atenta a esta condição busquei as sinalizações das crianças e tentei evitar uma postura adultocêntrica,³⁵ meu desejo era de que as crianças naqueles momentos não me vissem na função de professora, o que seria relativamente complexo. Mas foi com o passar dos dias que as relações de confiança foram se estreitando. Como no exemplo que segue.

Teodora se aproxima e diz assim:
 - Cintia vou te contar um segredo?
 Respondo: -Está bem.
 E ela conta o segredo.
 (Diário de campo, 27/09/2017).

Talvez o segredo só tivesse sido revelado por ter me colocado à disposição delas, estar junto nas brincadeiras, participar quando solicitada. Estava numa relação em que Teodora se sentiu à vontade para me expor o segredo. A escuta atenta aos seus pedidos como anotar no caderno, ler o que estava escrito e a cumplicidade, provavelmente, tenha me permitido fazer parte dos códigos de convivência infantil (embora sendo uma mulher adulta).

Apesar disso, em outros momentos não deixei de ser acessada pelas crianças como um adulto típico, em situações de conflitos, disputas, choros, empurrões, xingamentos. Muitas vezes as suas professoras estavam distantes e o adulto mais próximo era eu. Sempre pedia para as crianças conversarem com as professoras, mas não renegava o meu lugar de adulto em oferecer um consolo diante do choro, ou intervir em situações de agressões físicas. Me reportei, nestas situações, a outras já vividas por pesquisadoras com crianças, Gaudio diz que “A tentativa de estabelecer uma relação de ‘um outro adulto’ no cotidiano daquelas crianças, considerou as diferenças de poder que minha condição de adulto representava (GAUDIO, 2013, p. 128). Corroborando Agostinho (2008), afirma que mesmo com todo o cuidado

[...] não evitamos com isto alguns deslizes em que dirigimos as atividades e/ou nelas intervimos sem querer e contrariando os objetivos de pesquisa. O fato de termos refletido sobre eles não elimina as chances de que alguns equívocos venham a acontecer ou de que futuras contradições possam nos visitar, pois podemos incorrer em erros de mistura de papéis diante das contradições que a realidade nos apresenta. (AGOSTINHO, 2008, p. 8).

Esses foram momentos de reflexões contínuas para que não me desviasse dos objetivos da pesquisa já que tudo chamava minha atenção, muitos dos episódios vividos

³⁵ “O adultocentrismo é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea. Ele atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade” (SANTIAGO; FARIA, 2015, p. 73). Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

junto das crianças me traziam novas ideias, encantamentos. Com a proximidade maior com elas, muitas vezes ouvi elogios ao chegar. *Cintia tu tá bonita hoje!* (Laurinda). Em outros fui questionada por minha maneira de vestir, a maneira de arrumar os cabelos.

- Ui porque tu usa isso? Emanuel

Eu repondo:

- Isso é um turbante, um tecido amarrado na cabeça, eu uso porque gosto, me acho bonita.

- Eu acho muito feio, eu sou de Deus. Emanuel

- Pergunto: E quem usa turbante é o que?

- Tem que ser igual a mim.

(Emanuel) (Diário de campo, 05/09/2017).

Embora Emanuel, menino negro, de quatro anos, já estivesse me visto inúmeras vezes de turbante ao longo do ano, nunca se manifestou com relação à minha estética, porém com a minha “nova” presença no espaço como pesquisadora estive mais próxima das crianças e, como consequência, também elas adentraram o meu espaço também. Me senti provocada a pensar na fala de Emanuel e sua desaprovação à minha escolha estética. Após falar, Emanuel saiu correndo pelo parque, não tive oportunidade de retomar o assunto. Busquei informações sobre a religião declarada pela família de Emanuel e constatei que pertencem a religião evangélica não especificando a que tipo de igreja estão vinculados.

Estou considerando que Emanuel fez essa associação do uso do turbante com religiões de matriz africana, pois rapidamente faz se referiu ao seu pertencimento religioso cristão quando afirma que para ser de Deus teria que ser igual a ele. Ainda são pouco estudos que abordam a questão da religiosidade na infância e, principalmente, como o fundamentalismo religioso e ideologias preconceituosas são disseminadas e as crianças não estão alheias a estas ideias. O menino demonstrou explicitamente sua aversão àquele símbolo, além disso parece afirmar a necessidade de combate a diferença, pois afirma que para ser de Deus tem que ser igual a ele, sua opinião tem base no racismo religioso, na intolerância religiosa concepções que as crianças também já manifestam.

Outro desafio presente na pesquisa foi a relação com as professoras, pois mesmo todas terem autorizado por meio do termo de consentimento a participação na pesquisa percebi certo desconforto com a minha presença (passado um mês de início da pesquisa). E em um dia no refeitório em diálogo descontraído iniciado por uma das professoras. Ouço o seguinte:

- Já tá ela com esse caderno. Joana

- Tá te observando Maria! Vai escrever teu nome ali! Joana

- Meu nome não! Tem que olhar é para as crianças. Maria
(Diário de campo, 03/10/2017).

Embora em tom descontraído, Maria parecia apresentar um incômodo em estar sendo observada, talvez ainda faltasse esclarecimento sobre os propósitos da pesquisa. A pesquisadora Agostinho (2010) explicitou em sua pesquisa, que “o consentimento pode ser questionado constantemente pelos sujeitos da pesquisa, e pode ser suspenso definitiva ou temporariamente” (AGOSTINHO, 2010, p. 51). Estava bem consciente dessa relação, fiz questão de tomar muito cuidado ao adentrar aquele espaço como pesquisadora, anunciando, pedindo permissão, tentando deixar as pessoas à vontade para, a qualquer momento, retirar o seu consentimento. Porém, a relação com as professoras também perpassava pelo lugar diferenciado que ocupava naquele momento. Foi necessária uma quebra de paradigma entre romper com a ideia de que aqueles que possuem a prática e aqueles que produzem conhecimento. O pensar e agir na mesma prática.

Era importante que elas soubessem que se tratava para mim de uma subversão, que deslocar-me do próprio grupo social e ocupar um lugar de pesquisadora não é um fato muito comum para nós que estamos mais acostumadas a ser sujeitos de pesquisa como comumente ocorre conosco na Educação Infantil. Desta vez, sou eu a “estranha familiar” a observar e produzir conhecimento. Aos poucos e a partir dos diferentes movimentos, observações, escutas e conversas informais o meu papel foi sendo compreendido também pelos adultos, foi um reconquistar de confiança.

Eduarda Gaudio (2013), relatou fato semelhante em sua pesquisa “[...] Nesses momentos percebi o quanto minha presença afetava o dia a dia do grupo e a atuação dos/as profissionais. Em diversas ocasiões senti-me intrusa naquele espaço [...]” (GAUDIO, 2013, p. 130). Podemos, como já disse antes, pensar que à semelhança do processo com as crianças, há uma questão muito particular quando se trata das suas colegas de trabalho, e o alerta de Ferreira (2010) talvez se aplique a toda as pessoas envolvidas em pesquisa e não apenas

Na compreensão dos processos de obtenção do assentimento das crianças pequenas como sendo contextualizados mas fluidos e diferenciados por/entre crianças ou grupos de crianças sobrevêm as relações de interdependência tecidas na pesquisa etnográfica entre a adulta-investigadora e as crianças-investigadas, e com elas a consciência de que a intersubjectividade construída é sempre relativa, aproximada e imprecisa. Assim sendo, a construção social da realidade é sempre um processo aberto e vulnerável à ambiguidade, à incompreensão, ao conflito, à incerteza [...] (FERREIRA, 2010, p. 179).

Por ter plena consciência que a presença de uma pesquisadora altera a rotina, pois é uma situação nova, um elemento novo inserido, em muitos momentos em que gerava incertezas de como proceder, busquei me resguardar com princípios éticos e capturar nas mínimas manifestações como em um simples olhar, aprovações ou negações e decidir seguir ou retroceder.

Foram momentos difíceis, mas que provocaram reflexões intensas dos limites de uma pesquisadora que não quer tornar a situação desagradável e não é fácil saber se está tomando a decisão certa, mas deixei todos os sentidos alerta para que me apontassem o caminho a seguir em cada momento. Como eu queria observar os momentos coletivos e as vivências cotidianas dos sujeitos, crianças/criança e criança/adulto nas inter-relações, “deixar a realidade falar” (AGOSTINHO, 2003), eu precisava estar presente em muitos lugares e em vários momentos, não cabia ser uma pesquisadora estática, e sim, em movimento, o que talvez tenha gerado esse desconforto maior entre as colegas que nunca sabiam onde eu estaria e ao mesmo tempo eu não estava ali para ajudá-las nos seus afazeres. Eu tinha o meu próprio fazer e foi com as incertezas, angústias e prazeres de interagir com os sujeitos do espaço que fui dando continuidade à minha investigação. A seguir apresentarei as reflexões que decorreram das ações e dos movimentos capturados na unidade educativa investigada.

4.2.1 As práticas cotidianas na Instituição

Refletir sobre as práticas cotidianas requer um exercício constante de pensar tempo-espaço como significantes do cotidiano na educação infantil. É preciso compreender nas minúcias como as concepções de criança, infância e a formação dos professores para desempenhar suas funções vão sendo postas e traduzidas na prática e as maneiras pelas quais a organização institucional se consolida com e para as crianças. Para Batista (1998, p. 29),

As questões referentes ao tempo e ao espaço têm desafiado as mais diversas áreas do conhecimento e a Pedagogia não se mantém à margem desse desafio. As reflexões sobre educação vêm exigindo, hoje, abordagens de cunho histórico, cultural, filosófico o, antropológico, artístico, literário, sociológico e psicológico, que subsidiam a compreensão do espaço e do tempo enquanto categorias centrais da existência humana e que, colocadas à luz mediante análises transdisciplinares, permite buscar-lhe significados até então escondidos e ignorados.

A concepção que se tem hoje de práticas cotidianas na educação infantil ao longo do tempo passou por uma revisão acompanhando as mudanças sociais. Compreender o

cotidiano na educação infantil é falar de tempos, espaços, intenção, culturas, pertencimentos, interações, brincadeiras, sujeitos, etc. São os sujeitos que dão sentido ao viver e fazer cotidiano na educação infantil e traduzem aquilo que é indivisível, é vida pulsante e “sistematização de intenções educacionais e ações pedagógicas” (BRASIL, 2009, p. 57). Para Gaudio (2013, p. 138),

A organização do tempo e dos espaços das instituições de Educação Infantil é, na maioria dos casos, estabelecida pelos adultos que definem o tempo das brincadeiras, a hora da alimentação e do sono e o momento da atividade pedagógica, reprimindo movimentos, competências e a participação das crianças nesse processo.

A escolha por observar os movimentos coletivos da instituição tem por objetivo observar como as ações dos sujeitos eram concebidas aos pares, adultos e crianças, nos encontros nos pequenos/grandes grupos ou individualmente que extrapolam as paredes das salas e possibilitam a interpretação do coletivo no espaço.

Para compreender as práticas cotidianas³⁶ da instituição, as minhas observações, como já explicitado, ocorreram em alguns dias em período integral das 7h30min às 12h00 min e das 14h00min às 18h30min, em outros alternei entre o período matutino e vespertino, permanecendo quatro horas e acompanhando os momentos de chegada e saída das crianças. A seguir descrevo um dia da rotina na instituição.

A chegada das crianças na instituição acontece por volta das 7h30min, as famílias vão se dirigindo até as respectivas salas, lá são recepcionadas pelas auxiliares de sala. Em alguns dias da pesquisa em campo, observei que dois grupos são recepcionados numa mesma sala (grupos 5 e 6A) e também algumas crianças de outros grupos como o grupo 4 (G4) solicitam estar junto das demais, explorando os espaços e brinquedos.

Por um curto tempo, entre as 7h30min e 8h00min, as crianças escolhem os brinquedos e os espaços para brincadeiras como o tapete, desenhar nas mesas, brincar no chão em frente aos armários ou assistir um DVD, até a chegada da professora regente.

Por volta das 8h15min, os grupos começam a organizar os brinquedos para ir tomar café. Nesse horário tem a maior circulação de familiares, entrando e saindo da instituição realizando diálogos curtos com as profissionais.

³⁶ Para auxiliar na compreensão do cotidiano organizacional tomei como foco autoras e estudos sobre tempo-espaço que me permitissem ir de forma mais densa na apreensão dos dados, observações, na empiria do cotidiano.

4.2.1.1 O grande encontro

Começo descrevendo a organização dos tempos e espaços da instituição. Meu foco foi delimitado nos espaços coletivos, como dito anteriormente, refeitório, parque e menos nas salas. O refeitório da instituição “Os Protegidos da Princesa” é o espaço que oportuniza o encontro de todos, são momentos cercados de movimentos, ações, interações. Os grupos vão se dirigindo ao refeitório e as crianças se acomodando nas mesas. No Projeto Político Pedagógico da instituição consta que os momentos de alimentação, intitulado de Hora da Refeição são

[...] planejados e organizados. A proposta para estes momentos enfatiza o cuidado e respeito nas horas das refeições. Todo o ambiente é pensado e organizado de forma que fique acolhedor, tendo a preocupação para que as crianças sintam-se bem recebidas e valorizadas. (Projeto Político Pedagógico da instituição, s/d).

No café da manhã, a organização vai sendo configurada conforme os grupos vão chegando, as crianças sentando às mesas e sendo servidas. As crianças do mesmo grupo sentam juntas, porém quando não tem lugares disponíveis, são encaminhadas para outras mesas de crianças de grupo diferente de origem.

As crianças dos dois primeiros grupos (G6B, G5), ao chegarem no refeitório, tendem a sentar-se juntas umas das outras seja pelas parcerias já consolidadas, pela afinidade ou a escolha delas que nem sempre é respeitada pelas professoras. Em seguida, mais dois grupos chegam (G6A, e G4/5).

Com o término da alimentação, os primeiros grupos seguem para a sala e o último grupo se acomoda (G4). Neste momento, duas meninas do grupo (G6A) combinam de sentar juntas na mesa que estão as crianças do grupo (G4). Porém, são coercitivamente convidadas a ceder lugar para que as crianças do mesmo grupo permaneçam juntas.

- Meninas, vocês podem sentar lá para que elas sentem aqui (professora Joana). Neste momento, as duas meninas se olham demonstrando insatisfação, mas cedem ao pedido da professora e vão para outra mesa. (Diário de campo, 14/09/2017).

No cardápio da manhã, geralmente, são servidos pão, café com leite, achocolatado, mingau, bolachas e suco. Nesse momento, elas têm autonomia para decidirem o que comer. É um momento de grande encontro principalmente para as aquelas com os irmãos e primos. Esta é uma característica da instituição. Muitas crianças têm grau de parentesco entre elas e com algumas profissionais que prestam serviços de limpeza e manutenção do espaço.

Os diálogos são muitos entre as crianças e os adultos. Porém, em alguns momentos, o som que ecoa no espaço é somente das professoras em diálogos entre si, o que acaba por silenciar as vozes das crianças.

Após encerrar o café, os grupos seguem para suas respectivas salas. Nesse momento, caminho pelo corredor observando os movimentos das salas que são destinados à organização do espaço ou continuidade da brincadeira iniciada antes do café ou a roda de conversas que incluiu uma contação de história, chamada do dia, organização no calendário ou atividade direcionada. Depois, os grupos seguem uma organização de horários para irem ao parque. A área externa da instituição é relativamente pequena para o número total de crianças e não oferece brinquedos suficientes para todos. Por isso esses momentos são intercalados entre os grupos que tem cerca de uma hora e se agrupam em dois ou no máximo três grupos.

Esses horários são organizados para que diferentes grupos interajam, no primeiro ou segundo horário de parque. Pela manhã, ocorre das 9h00min às 10h00min e das 10h00min às 11h00min. No período vespertino, ocorre das 14h00min às 15h00min e das 15h00min às 16h00min. Durante o período da manhã, por 15 minutos, as profissionais realizam seus horários de lanche, estando os grupos sob responsabilidade da profissional que permanece.

Ao chegarem ao parque as crianças correm disputando um dos dois balanços disponíveis, um lugar na árvore ou um dos poucos brinquedos (louças, carrinhos e sucatas). A areia é sem dúvida uma estimuladora da criatividade nas brincadeiras de faz de conta e do jogo simbólico, com os poucos brinquedos as crianças reinventam o brincar, e um pote plástico rapidamente se transforma e cria inúmeras possibilidades de diversão.

As brincadeiras de pega-pega e futebol integram estes momentos. As crianças imitam personagens de desenhos animados que acessam na instituição e fora dela, tais como: Homem Aranha, Menino Gato, Lagartixa. Velhas brincadeiras da infância são reatualizadas pelas crianças.

No dia 14/09/2017, observei o movimento das crianças do grupo (G6) organizando uma brincadeira, uma canção vai dando o tom, quem sai e quem fica. Ane inicia a brincadeira, em fileira aponta para os amigos do mesmo grupo de meninas e meninos cantando.

- Bola de fogo que mata geral pá, pum tchau. A mão de Ane vai apontando, a criança que fica com o tchau sai da brincadeira. (Diário de campo, 14/09/2017).

Ao observar a brincadeira, quis saber mais, então me aproximo das crianças e pergunto onde aprenderam e se podiam me explicar como funciona. Gilberto inicia explicando que aprendeu com a irmã.

Pergunto a idade da irmã
 - Doze anos. Gilberto
 - Eu aprendi aqui na Creche. Pierry
 - É assim, quem quer participar vem, aí eu canto a música em quem pegar a bola de fogo morreu, tá fora. Ane
 - A música que ajuda para matar. Pierry
 (Diário de campo, 14/09/2017).

Sigo com o caderno registrando esses momentos. Próximo, inicia o futebol embaixo do escorregador. Observo a composição do time constituído por meninos negros e a professora (goleira) também negra. Por ser um espaço pequeno, a demarcação do campo é feita pelos jogadores que disputam a bola em meio a circularidade de outras crianças.

O futebol é longo, neste dia não observo as meninas se manifestarem para participar, apenas meninos negros ampliam o time. A partir desse momento começo a observar as crianças, os pares. A questão de gênero é latente. Meninas com meninas e menino com meninos. No barco, meninas do (G6B) brincam de casinha. Me aproximo e observo, uma menina lidera a brincadeira determinando papéis. Lurdes, menina branca, é a mãe na brincadeira, Cecília (branca) é a filha e Lúcia, menina negra, é a “limpadeira”. Lúcia continua retirando a areia de dentro do barco para que a filha possa deitar. “Vai deitar filha já está de noite! (Lurdes)”. Cecília deita no barco, a brincadeira é interrompida quando a professora começa a reunir as crianças para organizar os brinquedos para irem para sala.

Com a entrada das crianças, me mantenho no corredor. Ainda eufóricas, seguem para o banheiro para realizarem a higiene. Ao olhar nas salas, percebo que o tapete exerce certo poder de organização e disciplina, as crianças sentam para aguardar a chegada dos ajudantes do dia.

Buscando informações sobre o Projeto do Refeitório no PPP da instituição, não encontrei informações sobre o funcionamento do projeto Refeitório.

Para viabilizar e executar esta proposta, num período de cinco dias, um professor e dois auxiliares ficam responsáveis pelo cuidado com a limpeza e a disposição dos alimentos num Buffet, onde as próprias crianças se servem de comida. Assim exercem o poder de escolha e exercitam o respeito à vez do próximo. Os demais professores e auxiliares ficam cada um numa mesa compartilhando esse momento com crianças da sua e de outras turmas. Comprometendo-se em auxiliar, educar e mediar estes momentos. É um projeto Coletivo “Projeto Refeitório”. (Projeto Político Pedagógico, s/d).

Ainda que não conste no PPP da instituição, as crianças participam da organização desse momento. A organização das refeições (almoço e janta) é planejada pelo grupo responsável, cada semana um grupo se responsabiliza. Duas ou mais crianças utilizam um avental escrito “ajudante”. O ajudante do dia tem como tarefa apresentar o cardápio nas salas e conduzir o grupo até o refeitório.

Novos elementos podem ser inseridos como imagens, apoiadores de pratos, guardanapos e mudanças nas posições das mesas, de acordo com a organização de cada grupo. Me posicionei no canto do refeitório em uma cadeira com meu diário em mãos. Esta foi uma decisão tomada acreditando que assim alteraria o menos possível a dinâmica.

Com as mesas ocupadas por três grupos, as crianças que estão na sala aguardam para se dirigirem ao refeitório. Os grupos que terminam vão para a sala para escovar os dentes e se preparar para a “hora do sono” que ocorre das 11h30min às 13h45min. Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição,

O momento do sono acontece diariamente entre os horários das 11h30min às 13h, sendo que este momento preveja propostas concomitantes para atender as crianças que querem dormir ou descansar, bem como para aquelas que não dormem. O espaço da sala é organizado com os colchões no momento em que as crianças estão no refeitório, logo em seguida, enquanto uma professora organiza a fila na porta do banheiro para a escovação, outra na sala organiza cobertores e travesseiros, preparando este ambiente com músicas relaxantes para este momento. Porém, cabe lembrar que o sono, como qualquer outro tema que faz parte do dia-a-dia da Educação Infantil, não pode ser vinculado à punição, chantagem ou gratificação. A criança deve dormir ou ficar acordada porque sente vontade para tal e não porque depois irá ou não brincar no parque, irá ou não lanchar, irá ou não assistir a um filme, irá ou não desenhar ou pintar. É necessário que além da organização do espaço para dormir, sejam apresentadas alternativas para as crianças que não querem dormir, conforme a necessidade do grupo. (Projeto Político Pedagógico da instituição, s/d).

O horário do sono ainda é bastante contraditório na educação infantil, muito se questiona o fato de todas as crianças serem submetidas a este processo no mesmo horário. Segundo o documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação - Orientações sobre o sono na Educação Infantil (2011), “é preciso que cada instituição preveja propostas concomitantes para atender as crianças que querem dormir ou descansar, bem como para aquelas que não dormem” (FLORIANÓPOLIS, 2001, p. 3). Essa não é uma realidade da instituição “Os Protegidos da Princesa”. Todas as crianças deitam para “descansar” ao mesmo tempo e lá permanecem até a permissão de um adulto para levantarem, mesmo aquelas que não dormem precisam ficar no colchão.

A partir das 13h30min, tem início a organização para o lanche da tarde, é o momento que as crianças calçam os sapatos, ajudam a levar os colchões e são solidárias amarrando os tênis uma das outras, indo ao banheiro juntas. Observei que mesmo aquelas que não irão fazer uso do banheiro acompanham seus pares, geralmente são as meninas que fazem tais parcerias.

A brincadeira sempre se faz presente. Ao levar os colchões as crianças apostam corrida e neste momento ouve-se risadas no corredor. O tapete novamente é o espaço em que as professoras conversam com as crianças em roda até irem para o refeitório. Os grupos vão entre o horário das 13h30min às 14h45min, o lanche da tarde é composto por frutas: banana, laranja, maçã, mamão, melancia.

Ao retornarem para as respectivas salas, seguindo o cronograma de horários do parque, as turmas se encaminham para o mesmo ou retornam para as salas após a higiene. Observando do corredor vejo que as crianças são orientadas a brincarem ou é proposto alguma atividade dirigida, pintura, desenho, massinha, ouvir músicas (DVD) e usar instrumentos musicais e assim é uma manhã na instituição.

No período vespertino, a árvore é um local de encontro. Nos dias de sol, por ser a única árvore grande, ela é disputada entre um galho e outro pelas crianças. Uma pedra gigante localizada na parte lateral do parque também é espaço para aventuras. As crianças escalam, brincam de escorregar, se desafiando e são constantemente alertadas pelas professoras sobre os cuidados para brincar em cima da pedra. As professoras observam as crianças em suas brincadeiras e se aproximam em meio a disputas, choros e resoluções de conflitos.

Ao observar de longe as crianças brincando, a impressão que se tem é que estão todas juntas por ser um espaço pequeno. Contudo, existe uma separação por gênero, mesmo considerando que as elas tendem a estar com seus parceiros de sala.

O objetivo do parque apresentado no PPP da unidade, “Hora do Parque Coletivo”, é “proporcionar um momento de encontros, integração, trocas e convívio entre todas as crianças e profissionais da unidade” (Projeto Político Pedagógico, s/d). As trocas de convívio entre as crianças, nesses momentos, não são ampliadas. Não percebi uma ação intencional das professoras e auxiliares com relação a isso, que provoque às crianças de diferentes grupos e idades a estreitar laços e trocas. Elas são observadas e atendidas quando solicitadas.

A partir das 15h40min, as crianças iniciam a organização dos brinquedos do parque e seguem para as salas, lá as professoras e auxiliares as conduzem para o banheiro para realizarem a higiene e posteriormente aguardarem na sala a Hora da Janta.

No refeitório, o movimento ocorre semelhante a hora do almoço, as crianças se servem e vão sentando às mesas. Elas observadoras como são, olham os pratos dos amigos e cobram, se não tem salada. Uma cena chamou atenção de uma auxiliar (Luzia) que me relatou o diálogo entre duas crianças com relação ao prato de outra criança que só tinha arroz.

- Cintia, hoje no refeitório a atitude da Ane me chamou atenção. A Lúcia olhou o prato do Otávio e falou:

- Ui ele só come arroz.

Ane logo respondeu:

- Deixa, nós não somos iguais, o Ricardo do grupo (G4) tem um olho só, mas é igual a nós.

(Diário de campo, 14/09/2017).

A riqueza dos diálogos nesses espaços é imensa. Longe dos adultos e sem intervenção, as crianças demonstram sua capacidade de elaboração, dando indicativos que percebem as diferenças e ao mesmo a igualdade no sentido de humanidade. Iguais nos direitos, diferentes na existência. São conceitos complexos, mas na fala da criança pode-se perceber que são plenamente capazes de argumentar a partir deles.

De um prato de arroz, rapidamente Ane elaborou um discurso de respeito à diversidade, apontando as diferenças, sem diminuir aquele que come somente arroz. Utilizou como exemplo uma criança que enxerga somente de um olho. Ane demonstra uma elaboração que tem como ponto de partida a diversidade, que todos somos diferentes em nossas especificidades. Depois que a professora me contou isso, busquei acompanhar Ane para que pudesse compreender se sua fala com relação às diferenças também se estendia para as diferenças étnico-raciais, já que ela e a criança na qual se referiu são brancas.

Segui acompanhando a dinâmica. As crianças que vão terminando se encaminham para salas para realizar a higiene. Nesse horário, há muitas famílias já a espera de seus filhos e filhas. A instituição fica movimentada com a circulação e agitação das crianças ao retornarem do refeitório. A partir das 17h00min, permanece apenas a auxiliar de sala com um número menor delas, são os momentos de despedidas. Observo que os diálogos com as famílias são mais intensos e longos, diferente do período matutino.

As profissionais informam sobre o dia e algumas pedem beijos e abraços. As crianças que permanecem têm “autonomia” para escolher um brinquedo ou assistir DVD. Entretanto,

sob o olhar atento do adulto que vai delimitando até onde a autonomia e livre escolha delas pode ir. É o momento que as elas são reunidas para fazerem uma única ação que não parece ser algo planejado. As crianças vão se organizando e os adultos vão permitindo ou não. Os brinquedos que podem ser acessados são determinados pelos adultos. O acesso aos brinquedos é restrito podem escolher uma única opção até a chegada das famílias.

Observar a rotina integral da instituição demonstrou que o tempo (relógio) determina as práticas e isso está explícito no PPP da instituição, a divisão da rotina por hora, seja “hora do parque, hora do sono, hora da refeição”. É a hora que define precisamente o tempo de cada atividade. Não percebi uma quebra na rotina que incluísse a escuta das crianças ou mesmo a construção com elas. Permitir que as crianças participem da construção da rotina, é também possibilitar que exerçam o direito democrático como afirma Agostinho (2010, p. 116),

O direito das crianças de participarem nos seus contextos de educação é essencial no reconhecimento de sua competência social. Cabe aos adultos, responsáveis pela organização, disponibilizarem tempos e espaços nas práticas pedagógicas, abrirem espaço para que isto se efetive, num exercício de diálogo intergeracional e de compartilhamento de poder, uma prática democrática que envolve negociação e compromisso, para que seja um lugar de democracia renovada, ética, diária [...].

Nesse sentido, a organização dos tempos-espaços na instituição analisada, no coletivo, revela um desacordo com uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999), que as respeite como sujeitos no processo, pela rigidez dos horários com que se estrutura a rotina, ou pela homogeneidade de ações práticas impostas pelas professoras. “O tempo do tic-tac-tic-tac, que passa apressado, impede a construção de um olhar sensível rouba o momento do devaneio, da entrega” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 62).

O condicionamento da rotina ao tempo relógio e a repetição ao longo do dia de atividades que ocorrem exatamente da mesmíssima forma dão a ideia de uma formatação do cotidiano, o que Coutinho (2002) compreende como processo de ritualização,

Respeitar os ritmos fisiológicos das crianças implica considerar as diferenças, perceber que na diversidade delas também há diversidade de ritmos, desejos, necessidades. Isto indica que é necessário que se reveja a organização desses momentos das crianças nas creches, buscando perceber que possibilidades cada instituição possui de educar e cuidar as crianças mediante práticas que as compreendam de forma mais abrangente e que respeitem as dimensões infantis. (COUTINHO, 2002, p. 75-76).

Ainda para a autora citada, essa ritualização da rotina é mantida como estabelecimento da ordem. Uma ordem adultocêntrica que desconsidera a criança, a infância,

por submetê-las a práticas rotineiras, homogêneas e repetitivas. O que me levou a pensar sobre o preenchimento do tempo das crianças em detrimento de uma organização pensada pelos adultos. Os adultos produzem um enquadramento das crianças viverem suas experiências no tempo-espaço. Essa mesma percepção de enquadramento dos tempos-espaços no cotidiano da Educação Infantil foi relatada por diferentes pesquisadoras em suas pesquisas (COUTINHO, 2002; AGOSTINHO, 2010; BUSS-SIMÃO, 2012; GAUDIO, 2013; SANTIAGO, 2014).

Desse modo, essas pesquisas estão apontando que existe um desacordo entre as experiências vividas pelas crianças e a relação com a legislação e os documentos oficiais produzidos que indicam a superação de uma dívida história com as crianças nos espaços de Educação Infantil que as impediam de viver suas infâncias. Na realidade das práticas pedagógicas instauradas ainda persistem um modelo de educação colonial “reproduções de modelos aduocêntricos” (AGOSTINHO, 2002, s.p.).

Essa é uma questão que os documentos normativos produzidos pelo MEC sinalizam.

Nesse sentido, um aspecto a ser considerado relaciona-se a violência institucional. Na educação infantil, por motivos diferentes, crianças são forçadas a dormir, são apressadas no momento da alimentação, são colocadas “para pensar” nas suas ações e na consequência delas, são postas em filas ou encostadas nas paredes aguardando o lanche, são humilhadas na frente dos colegas, levando bronca ou sendo agredidas com movimentos bruscos por parte do adulto, são discriminadas por sua condição social, étnica, ou de gênero e não são atendidas em suas necessidades básicas de higiene, de espaço para brincar e de se sentirem emocionalmente apoiadas. Situações como essas são criminosas e não podem ser efetivadas nas escolas. Produzir uma nova forma de educar crianças em estabelecimentos educacionais é o nosso desafio. (BRASIL, 2009, p. 89).

Essa regra institucional adulta percebida na unidade educativa “Os Protegidos da Princesa” está naturalizada. Um formato de rotina inflexível quanto aos horários em que a ação pedagógica vai sendo posta em ação pelas professoras e auxiliares.

Não se trata de pensar no cotidiano da instituição de maneira festiva, a rotina é necessária para organização, sistematizar o cotidiano e não pode ser vista como algo fluídico, ela precisa ser pensada ter intencionalidade ser construída conforme as necessidades daqueles que a constroem, acolhendo as necessidades que vão sendo percebidas ao longo do dia, caso contrário, é a mecanização do cotidiano.

Buss-Simão (2012) denominou de “ordem institucional adulta aquilo que” determina ajustamentos, às crianças a se enquadrarem nesse modelo. Batista (1990) lá na década de 90 ao realizar sua pesquisa já apontava a questão da inflexibilização da rotina nas instituições

de educação infantil que analisou. As duas pesquisadoras também realizaram suas pesquisas em instituições de educação infantil da Secretaria Municipal de Florianópolis.

Estamos diante de uma discrepância se tratando de leis promulgadas e leis implementadas.

Neste sentido, o ‘avanço na conquista dos direitos’, se é que podemos assim chamar, não chega a modificar o cotidiano da creche. Não basta que a criança a ela tenha direito. É preciso que a creche seja o lócus da vivência dos direitos fundamentais das crianças (BATISTA, 1990, p. 14).

Compreender as práticas pedagógicas da unidade educativa passa também compreender o repertório profissional das professoras, concepções de criança, infância em interlocução com os documentos produzidos pelo MEC e pela própria Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

Além da formatação da rotina percebi uma comunicação das professoras com as crianças inadequada que desconsidera a sua condição de criança. Nos momentos coletivos ocorrem de cair um prato, tropeçar, virar comida, essas coisas de criança e de adulto, ou melhor de todos na condição de ser humano. Entretanto, quando se tratava de acontecer com as crianças, algumas das frases utilizadas me chamaram atenção e fui construindo uma lista no diário de campo com elas.

- Anda de uma vez.
- É um folgado.
- Te senta lá.
- Tinha que ser ela.
- Não Vaz repetir.
- Tu vai comer tudo.
- Dá para ti parar.
- Muita frescura.
- Eu já ti falei.
- Chega pra lá.
- Pode sair.
- Sobe.
- Vai para sala.
- Se tu colocar no prato, tu vai comer.
- Fala direito, tu não é gato para miar.
- Se tu colocar de novo tu vai ver só. (Diário de campo, 10/11/2017).

As falas das professoras soam como um sufocamento da condição de ser criança e uma opressão, um corpo adulto que se potencializa ao se impor no diálogo com as crianças, essas falas são ditas em tons altos. “Ao agirem assim, esses adultos não só desrespeitam os vários direitos das crianças, como perpetuam modelos de ação violentos que são

extremamente danosos para o desenvolvimento dessas crianças” (RODRIGUES, 2009, p. 3). As atitudes das professoras estão na contramão da legislação, destaco o que evidencia as diretrizes.

Art. 7º, inc. V - **construir** 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. (BRASIL, 2009, p. 2, grifo meu).

A compreensão da infância requer uma escuta atenta e observação por parte dos adultos. São elementos essenciais nessa relação, exercer o papel de professora requer romper com o histórico de dominação secular entre adultos e crianças. São desafios que são colocados àquelas que escolheram assumir o compromisso sócio-político da docência na infância. No capítulo a seguir a partir das cenas cotidianas focalizo a branquitude na unidade educativa fazendo uso das ferramentas metodológicas escolhidas para análise.

5 CAPÍTULO 4 - CENAS COTIDIANAS: ENTREMEIO AO ÂNGULO DA BRANQUITUDE

Quis percorrer através das imagens lançadas nas paredes o mesmo trajeto realizado pelas famílias e crianças ao chegarem na unidade educativa, a ideia de entremeio aqui articula tempo-espaço e relações. Neste caminhar, utilizei a fotografia como meio de registro desse percurso. Minha intenção foi utilizar a fotografia como ferramenta de registro para apreender a realidade. Pois, é sabido que o espaço informa, comunica e também educa pelas imagens. Segundo Ostetto (2015), o espaço não é

[...] só em sua dimensão física – um lugar que permite ou dificulta determinadas ações, como também em seu aspecto simbólico – como ambiente que comunica valores e concepções, definido por uma estética e visualidade que contribuem decisivamente para a construção cultural do olhar e, portanto, da sensibilidade. (OSTETTO, 2015, p. 8).

As imagens nas paredes, nas portas, nos banheiros foram me guiando para, nesse entremeio, focalizar a branquitude nelas presentes. Comecei pela entrada da unidade educativa em frente a secretaria, pois existe um espaço convidativo à leitura. Este geralmente é acessado pelas crianças nos momentos de parque e está organizado com livros, tapete e almofadas. Como se pode ver na fotografia a seguir.

Figura 5 - *Hall* de Entrada da Unidade Educativa.



Fonte: A autora (2017).

O espaço é convidativo à leitura, os livros estão à altura das crianças, é um espaço também de encontro. Em muitos momentos durante a pesquisa, observei as crianças circulando, manuseando os livros individualmente ou entre pares.

Este espaço me interessou, pois os livros também integram a questão da representatividade, e algumas questões me levaram a reflexão tais como: Quem são os personagens dos livros? Que opções literárias estão à disposição das crianças? Esses livros contemplam a diversidade a partir das imagens?

Figura 6 - Porta Revistas.



Fonte: A autora (2017).

Figura 7 - Porta-livros.



Fonte: A autora (2017).

Ao focar o ângulo da máquina fotográfica é possível constatar que os livros dispostos se dividem em contos de fadas, religiosos, animais e fábulas. Essa organização e escolha dos livros é feita por uma profissional da secretaria, que mesmo exercendo funções burocráticas, é formada em pedagogia.

A maneira como estão dispostos já indica uma perspectiva de diversidade entre as imagens que representam as crianças. Nesse sentido, me deparei com a supervalorização do branco nas imagens e a negação da representatividade de outros grupos étnico-raciais como negros e indígenas.

Os livros são retirados de um armário que guarda o acervo da unidade educativa. Fui conferir o acervo,³⁷ e entre os muitos livros, estão os que contemplam contos indígenas, africanos, afro-brasileiros, entre outras narrativas culturais e étnico-raciais, como por exemplo, a cultura japonesa, cigana, entre outras. Dos 105 livros, apenas 20 contemplavam a diversidade étnico-racial (Figura 8).

Figura 8 - Livros do acervo com temática étnico-racial



Fonte: A autora (2017).

Mesmo sendo um número extremamente pequeno de livros, eles estão presentes no acervo da unidade educativa. Porém, não estão à disposição das crianças. O alerta do

³⁷ Os livros não foram catalogados, mas considero que o acervo de livros disponibilizados nas salas e identificados nas estantes deste espaço apresentam uma direção representativa do acervo da instituição.

documento “Orientações Curriculares para educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis” (2012), chama a atenção para o fato de que “não muito raras ainda de ocorrer, estamos constituindo relações com e entre as crianças, impregnadas de sentidos ideológicos que educam sob um determinado modelo de ser humano” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 63). Tal afirmativa se confirma na pesquisa. Não há intencionalidade educativa na perspectiva da diversidade étnico-racial considerando os livros dispostos no espaço público de leitura para as crianças.

No acervo literário, as imagens priorizam a criança branca e coloca em desvantagem racial a criança negra e de outros grupos étnico-raciais que porventura frequentem o espaço, “pois qualquer grupo precisa de referências positivas sobre si próprio para manter a sua autoestima, o seu autoconceito, valorizando suas características e, dessa forma fortalecendo o grupo” (BENTO, 2014, p. 27). Nesse sentido, as crianças brancas dessa unidade educativa contam com vantagens materiais e simbólicas na medida em que tem a sua disposição vários livros nos quais podem reconhecer seu grupo étnico-racial representado, não como exceção, mas como norma.

A unidade educativa privilegia uma representação de criança branca em detrimento de outras, e tal normativa é percebida também nos livros dispostos no acervo público nos quais há apenas imagens de pessoas, princesas e príncipes brancos. Entre eles, os consagrados “clássicos” de origem europeia como: Rapunzel, a Princesa Loira de cabelos longos e esvoaçantes, entre outras personagens consideradas com a mesma matriz representativa. Para Souza (2016, p. 112),

A produção clássica de literatura infantil, por exemplo, oferece milhares de situações com idealizações de tipos físicos e culturais que dimensionam um príncipe e uma princesa ideal. Essa criação iconográfica e estética das imagens mostram os traços e a cor que encarnam a beleza padrão, o corpo padrão, uma concepção estética de beleza. O ideal de beleza tido como universal (Branca de Neve, Cinderela) ressalta os aspectos físicos da raça ariana. A criança, nessa perspectiva, vai sendo doutrinada sob a consagração e a importância da branquidão, enquanto a pele escura é confundida com falta de dignidade e de bravura.

Tal crítica, já bastante reiterada nas pesquisas acadêmicas e presentes nas orientações da rede de educação do município de Florianópolis, não tem sido suficiente para alterar o que se oferece às crianças nas unidades educativas de educação infantil. Os considerados “clássicos infantis” há muito reforçaram esse padrão de beleza que privilegia a representação branca em suas narrativas o que reforça um lugar de privilégio para crianças brancas e a negação da própria existência para as negras. Santos (1983, p. 29) ao tratar apontou que

É a autoridade da estética branca quem define o belo e sua contraparte, o feio, nessa nossa sociedade classista, onde os lugares de poder e tomada de decisão são ocupados hegemonicamente por brancos. Ela é quem afirma: "o negro é o outro do belo". É esta mesma autoridade quem conquista, de negros e brancos, o consenso legitimador dos padrões ideológicos que discriminam uns em detrimento de outros.

Sendo assim, a partir das representações da unidade educativa não é precipitado afirmar que quando apresentam imagens positivas majoritariamente com personagens brancas compartilha-se a construção de um imaginário em que brancos são a regra. A caminhada pela unidade educativa seguiu pelas imagens lançadas na parede do corredor. A fotografia a seguir é de uma atividade realizada pelas crianças do grupo G6A, com a poesia da escritora Cecília Meirelles.

Figura 9 - Atividade Das Crianças Grupo 6a.



Fonte: A autora (2017).

A análise que faço da fotografia não se trata de deslegitimar a escritora Cecília Meireles e sua contribuição inegável à literatura, porém essa representação é sempre disponibilizada às pessoas brancas. Quando uma professora faz a escolha por trabalhar com poesia produzidas somente por pessoas brancas, isso diz muito sobre o repertório das professoras, pois quantas escritoras e poetas não brancas essa professora teve/tem/busca acesso? Em algum momento essa professora pensou em trazer uma poeta que não fosse

branca? Esta escolha por ser de uma professora branca pode ser interpretada como exercício da branquitude. A pesquisadora Ana Célia da Silva aponta que,

Esse grupo para manter a hegemonia política e econômica construiu ideologias e representações sociais etnocêntricas e hierárquicas, utilizando os aparelhos ideológicos de estado para reproduzi-las. A saturação dessas ideologias e representações converteu-as em hegemônicas e em consequência as mesmas foram internalizadas, em grande parte, pelos mesmos e por outros grupos subordinados na sociedade [...] (SILVIA, 2007, p. 94).

Tem-se constatado essa hierarquização nas representações das pessoas valorizando a presença branca, sobretudo na história, na filosofia, na tecnologia e ciência, fortalecendo o sistema de vantagem racial que se limita a relacionar o conhecimento a brancos de modo específico. No item a seguir, denominado “Os banheiros”, descrevo como esse espaço pouco lembrando também é parte do contexto que educa a partir das imagens.

5.1 OS BANHEIROS

Embora seja um espaço fundamental no processo pedagógico, mas pouco lembrado em pesquisas, o banheiro é importante de desenvolvimento de autonomia, relações de cuidado consigo e com o outro, não sendo só um espaço para higiene, envolve relações afetivas, conhecimento de si, do seu corpo. Ele é, também, lugar que as crianças têm um convívio coletivo, de socialização, de brincar na água ou fugir da rotina imposta pela unidade educativa como a *hora do sono* para todos.

Esses significados para além dos educativo-pedagógicos foram atribuídos com base na minha experiência de professora e convívio com as crianças que longe dos olhos dos adultos dão outros significados para esse espaço. É um lugar de escape das crianças, possibilitando interações que nem sempre o adulto controla.

Escolhi descrever sobre os banheiros por considerar importante a comunicação visual presente neste espaço através das imagens. Nas fotografias a seguir apresento algumas que foram fixadas na porta e no interior das paredes.

Figura 10 - Porta do Banheiro 1.



Fonte: A autora (2017).

Figura 11 - O interior do Banheiro 1.



Fonte: A autora (2017).

Figura 12 - Interior do Banheiro 2.



Fonte: A autora (2017).

A sucessão de imagens tem o branco hegemonicamente representado, o que permite às crianças brancas se verem e se reconhecerem todo o tempo em diferentes situações, e assim a branquitude vai sendo marcada. Nas imagens fixadas na porta e no interior do banheiro, há um convite às atividades relacionadas à higiene do corpo, à autoestima e à autonomia. Ali, nenhuma criança negra está representada. Que significados esta escolha está produzindo para todas as crianças? As crianças brancas “que compõem os cenários e os modos como as imagens estão organizadas formam um conjunto de dizeres (in)visíveis, articulados em cadeias de significação, onde uma imagem estende para outras imagens seus significados” (CUNHA, 2005, p. 176).

Essas imagens fazem parte do cotidiano de crianças e adultos, ou seja,

[...] os mecanismos de invisibilização e de recalque das diferenças adscritivas e culturais dos segmentos sociais subordinados, uma vez saturados através da frequência nos veículos de reprodução ideológica e tornado hegemônico, passam a ser o senso comum de todos, indiferente de raça/ etnia e classe social. (MUNANGA, 2000, p. 14).

São imagens que se potencializam numa unidade educativa de educação infantil quando articuladas com práticas pedagógicas que reiteram o lugar da criança branca: o de

destaque, de positividade. Elas, dizem muito sobre o fazer pedagógico das professoras e as suas subjetividades enquanto sujeitos sociais. Conforme a Matriz Curricular para EREER de Florianópolis, “os resquícios sociais da hierarquização cultural continuam habitando os imaginários e moldando os olhares dos sujeitos, trazendo prejuízos gravíssimos à construção de uma sociedade plural e que respeita a diversidade que a compõe” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 17).

Essas imagens ao serem escolhidas para estarem ali comunicam uma ideia, uma mensagem, e tem o branco como referencial, ou seja, nesta unidade educativa ainda que em comunidade com maioria negra mantém mecanismos de privilégios simbólicos e materiais a este grupo reforçando uma ideia de humanidade como padrão.

A materialidade das imagens lançadas narra uma estrutura que tem o branco como norma padrão de representatividade. Dyer (1998) chamou Poder de Representação da branquitude situações similares a esta encontrada na unidade educativa. Cunha (2009) ajuda a pensar o impacto deste poder quando indaga sobre:

[...] o “instrumental” dos cenários infantis como símbolos emblemáticos de nossa cultura, analisando os significados dos vários “dizeres” contidos nas imagens das salas de aula: Que “dizeres” perpassam os cenários infantis? Como eles produzem conhecimentos? Que conhecimentos? Quem fala, o que fala e por que fala? (CUNHA, 2009, p. 36).

Ou seja, o espaço carrega uma linguagem potente, constrói conceitos que constituem os sujeitos que nele habitam. A caminhada pela unidade educativa não se resumiu a percepção das imagens, outros artefatos disponibilizados seguem a mesma concepção que desemboca nas relações e nas ações práticas com as crianças. E isso é parte da rotina que envolve além do tempo e do espaço de convivência com e entre as crianças. Inquestionavelmente, todo este rol de elementos que articulam a organização da vivência das crianças na unidade educativa impacta a todas de modos distintos e certamente algumas ganham e outras perdem. Conforme Hall (1997, p. 3), indica

[...] a questão do significado surge em relação a *todos os diferentes* momentos ou práticas de nosso “circuito da cultura” — na construção da identidade e na delimitação da diferença, na produção e consumo, bem como na regulação das condutas sociais. Todavia, em todas estas instâncias e em todas estas localizações institucionais, a linguagem é um dos “meios” privilegiados através dos quais é produzido e circula o significado.

E quando o autor se refere à linguagem, ele não está restringindo à fala, mas a tudo aquilo que comunica e produz significados entre nós. Hall explica que a representação se

afirma através da linguagem a partir de três enfoques: o reflexivo, o intencional e o construcionista. Interessa-me aqui o enfoque intencional em que o significado é posto a partir da linguagem, ou seja, o locutor institui o significado. Como o autor afirma “Acima de tudo, os significados culturais não estão somente na nossa cabeça eles organizam e regulam práticas sociais, influenciam nossa conduta e conseqüentemente geram efeitos reais e práticos” (HALL, 2016, p. 20).

Os efeitos resultantes desta “prática de produção de significados” (HALL, 2016, p. 140), conforme nos alerta o autor, recaem de modos distintos sobre os grupos que compartilham estes significados culturais, pois enquanto as crianças brancas por meio das representações que lhe são disponibilizadas podem constituir-se como pessoas, o “ser gente” de Santos (1983), reforça-se nas crianças negras o desejo de tornar-se branco, pois obviamente todas querem “torna-se gente” se esta é a única possibilidade apresentada, é a esta que as crianças negras recorrerão. Essa questão foi percebida na entrada das salas, de início nas portas de entrada que, geralmente também, produzem significados a partir das imagens, por meio de atividades realizadas pelas crianças, ou produções das professoras, como mostrado nas fotos a seguir.

Figura 13 - Porta Da Sala Grupo 4/5.



Fonte: A autora (2017).

Figura 14 - Porta Da Sala Grupo 4.



Fonte: A autora (2017).

Escolhi fotografar duas portas, a da sala do grupo G4/5 (Figura 13) e a porta da sala do grupo G 4 (Figura 14). A escolha da última foto segue a mesma narrativa de outras imagens expostas na unidade educativa e a organização do espaço exterior que informavam explicitamente que a norma é a branquitude. Já a foto da porta da sala do grupo 4/5, a única porta de sala que tenha encontrado imagens que romperam com a presença única da criança branca para representar todas as crianças, tão somente confirma a exceção à regra que a branquitude, a norma na apresentação das imagens disponibilizada para as crianças.

Há uma incoerência entre os modos desta unidade educativa organizar as imagens que dialogam com as crianças e o que está prescrito nos documentos mandatórios. Reitero o que a fotografia como instrumento metodológico foi capaz de capturar, como o branco tem prioridade nesta unidade mesmo sendo localizada em uma comunidade com maioria negra. Tal fato confirma a branquitude que se expressa na representatividade da criança branca como a principal presença humana, sem dúvida isso é privilégio para as brancas que estão ali presentes em meio a tantas negras. O significado é evidente: ser branca é prioridade em detrimento das negras.

As professoras desta unidade educativa deveriam estar cientes de suas responsabilidades quando escolhem imagens majoritariamente de crianças e pessoas brancas para compor o repertório visual das crianças e de seus impactos na constituição da identidade

de todas elas e o quanto isso privilegia as crianças brancas em detrimento de outros segmentos raciais presentes no espaço educacional. Não à toa as Diretrizes Educacionais da rede chamam a atenção dos profissionais da educação para este aspecto quando aponta que “Os repertórios visuais disponibilizados atuam na formação do gosto e, de certo modo, funcionam como modelos de ser e agir, principalmente porque foram validados pela autoridade responsável, no caso os educadores” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 62).

Um repertório visual com 90% de imagens de pessoas brancas interfere na apreensão das crianças indicando a elas que o branco é quem merece ser representado, é quem se torna referência a ser imitada e perseguida, quem não precisa ter vergonha de ser o que se é e isso coloca as crianças brancas desde muito cedo seguras de que não há porque ter medo, ter vergonha de suas características físicas e culturais. A mensagem deste repertório é explícita: crianças brancas gostem de si mesmas, suas existências são celebradas neste espaço. É um elogio diário e silencioso a elas que lhes dão a certeza de que são merecedoras de toda a deferência, que entre todas, são as escolhidas e por isso, podem deduzir que são melhores que outros grupos não representados com a mesma frequência, com o mesmo destaque.

Essa prática exemplifica a expressão máxima da branquitude em um espaço de educação infantil. Reiterada e deliberadamente pelos profissionais de educação que nela atuam, pois não podemos admitir uma ingenuidade pedagógica em pleno século XXI, com orientações explícitas e normatizações de âmbito nacional, estadual e municipal sobre a importância de promoção da diversidade étnico-racial. Estamos diante de uma educação que por meio da organização dos seus espaços indica para todas as crianças que nele vivem que a única possibilidade de “tornar-se gente” é ser branco e os efeitos disso Neusa Sousa Santos (1983) já apontou muito bem que a reiteração da “brancura” é racismo e este “leva o sujeito a desejar, a invejar, e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade do seu corpo e de sua identidade étnica e pessoal. Todo ideal identificatório do negro converte-se, desta maneira, num ideal de retorno ao passado, onde ele poderia ser branco, ou na projeção de um futuro onde seu corpo e identidade negros deverão desaparecer. (p.5)

Dado este fato, a indagação que prosseguiu foi a de identificar a que tipo de representações as crianças estavam sendo expostas considerando o interior das salas. Assim, prossegui observando as imagens como uma espécie de labirinto, subterfúgios de curvas um “amaranhado de caminhos”, que me guiaram para os interiores das salas. O que abrigavam o interior desses quatro pares se tratando de imagens e materialidades?

5.2 O INTERIOR DAS SALAS

Os brinquedos compõem o espaço e integram a experiência educativo-pedagógica das crianças, o reconhecimento de si e do outro perpassa pelos artefatos que estão à disposição delas. De acordo com Gaudio (2013, p. 172), “Os corpos e os atributos materiais dos/as bonecos/as podem carregar significados culturais, raciais, sexuais e religiosos pautados num modelo corpóreo tido como “universal”.

Ao oportunizar apenas bonecas e bonecos brancos às crianças, as brancas são oportunizadas o estabelecimento confortável dos jogos imaginários sem nenhum estranhamento, quase que em uma “relação natural” é possível identificar-se com o brinquedo. Ele entra no processo como mais uma extensão da sua conquista em “ser gente”. Gaudio (2013, p. 174) alerta que “os tempos e espaços de brincar são tidos como essenciais para a formação e percepção das crianças acerca da complexidade do mundo, sobretudo no que diz respeito às relações étnico-raciais que permeiam a sociedade brasileira”. E nesse sentido, também no brinquedo, especialmente, as bonecas se constata a expressão da branquitude, ou seja, mais uma vez a vantagem em ser criança branca está dada visto que o estabelecimento do vínculo afetivo por meio dos jogos imaginários em que entram a maternidade, a paternidade, o cuidado com o outro é muito confortável para as crianças brancas. Ela está entre os seus mesmos nestes momentos de brincadeira. Michelle Brugnera Cruz (2011, p. 42) argumenta que:

Historicamente, os bonecos e bonecas fazem parte das brincadeiras infantis e representam o conceito que a sociedade tem da infância. São portadores de significados e valores culturais que revelam discursos, concepções e representações de determinada sociedade e cultura. Mesmo com o avanço da legislação a favor da infância e da inclusão, brinquedos adaptados para diferentes necessidades especiais e bonecos e bonecas que representam a diversidade são escassos.

É esta exata realidade que pude constatar na sala do grupo G4/5, como se pode verificar na imagem.

Figura 15 - Brinquedos Da Sala Grupo (G4/5).



Fonte: A autora (2017).

Todas as bonecas disponíveis são brancas. Esta evidência de que há uma prerrogativa branca orientando os diferentes espaços e práticas desta unidade educativa e a importância da boneca na vida das crianças pequenas seja pela força cultural seja pela do mercado nos aponta as implicações que disso deriva para a suposta educação que respeita a diversidade étnico-racial. De fato, o que se apreende disso é que um único tipo criança é respeitada neste contexto: a criança branca. Cruz (2011, p. 44) informa que

Tendo em vista que são objetos de identificação e representação da normalidade, retratam uma determinada época e lugar, por meio de marcas sociais que estão imersas em relações de poder. Tais marcas revestem-se de ricos significados culturais do ideal de beleza, de corpo e de sujeito. Ao elencar determinadas características como “as melhores”, os corpos dos bonecos e bonecas fabricam modos de subjetivação que produzem “verdades” sobre como deve ser o corpo, o comportamento e as atitudes normais.

Tal realidade se apresenta mesmo tendo as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que ressalta,

a brincadeira é um dos pilares das culturas da infância uma atividade social significativa basilar na nossa constituição humana, para as crianças a brincadeira é uma importante forma de ação social para a construção das suas relações e formas coletivas e individuais de interpretação do mundo. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 44).

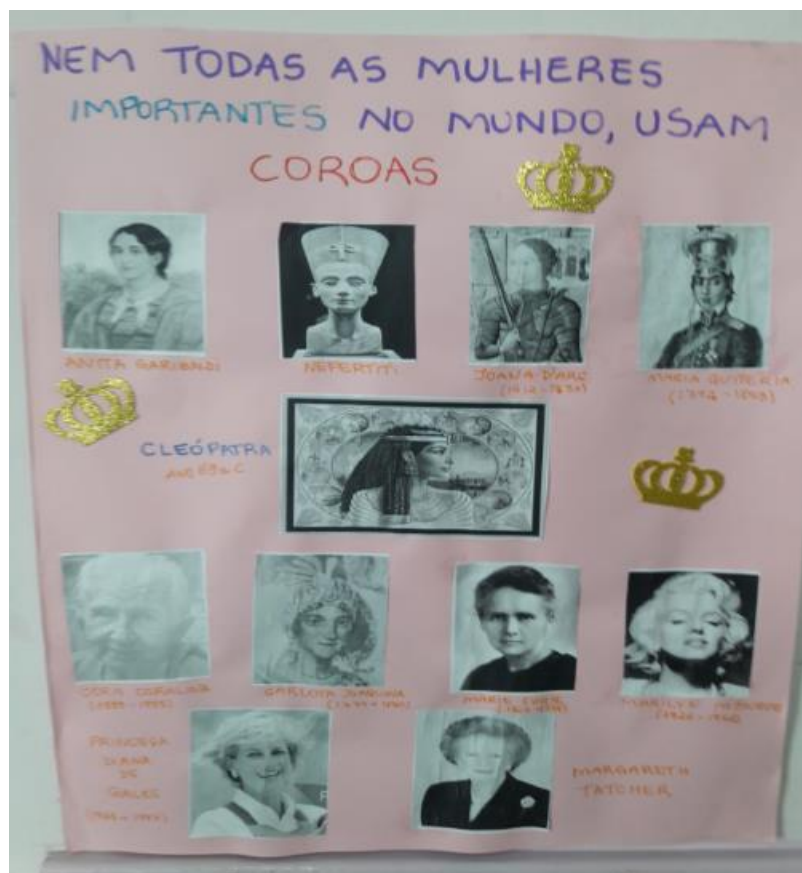
Sendo assim, as crianças ao interagirem entre si e com os brinquedos, estão interpretando o mundo de uma única maneira, homogênea (branca). Essa sala não tem nenhuma boneca ou boneco que não seja branco. Sobre isso, Bento e Dias (2012, p. 29) ressaltam que

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.

A internalização da hegemonia branca se coloca de forma dominante no espaço da unidade educativa informando que “a branquitude funciona como um marcador de distinção social, utilizado para garantir o acesso a bens materiais e simbólicos” (CARDOSO; MÜLLER, 2017, p. 14) e a materialidade do privilégio simbólico da branquitude se constata através dos artefatos culturais, materialidades disponíveis na unidade educativa e demonstram que outros segmentos raciais estão à margem das representações e portanto do estímulo a constituição de significados.

Continuando a minha caminhada segui para outra sala, a do grupo G6B, lá as imagens das paredes sinalizavam a continuidade das narrativas visuais já identificadas nas imagens externas. Com intuito de trabalhar as mulheres e sua valorização foi produzido com as crianças um cartaz (a seguir apresentado) e as representações a exceção da Cleópatra e Nefertiti todas as outras são brancas, mas me perguntei se a professora sabia que ambas são representantes de mulheres negras, pois a tônica do cartaz não é a de valorização da diversidade étnico-racial, nem da sociedade brasileira e nem do mundo, visto que muitas das mulheres no cartaz não são do nosso país.

Figura 16 - Painel sala grupo G6B.



Fonte: A autora (2017).

Considero um tema importante de ser abordado na educação infantil, especialmente, porque dá visibilidade para as mulheres na história do mundo, trazendo outras narrativas distintas das princesas vindas dos contos de fadas e popularizadas pela *Wall Disney*. Porém, ao ser abordado pela professora da sala do grupo (G6B), a mesma privilegia mulheres brancas, inclusive a Cleópatra é embranquecida, talvez para merecer lugar no cartaz.

Segundo Moreira (2017, p. 70), “desconstruir padrões normativos de superioridade que permeiam o imaginário e geram ações concretas se torna uma tarefa árdua, principalmente quando a vantagem estrutural se solidifica em campos vitais [...]”. Um desses campos nos quais o padrão branco de superioridade está consolidado é o espaço da educação infantil e vou me certificando disso a medida em que percorro os muitos espaços desta unidade educativa. Foi possível observar o imaginário branco permeando toda a caminhada que fiz pelo espaço externo, pelos banheiros, também o foi quando adentrei nas salas.

O repertório visual acessado, até chegar ao interior das salas, apresentou em sua maioria às crianças modelos de seres humanos que Faustino (2017), à luz dos estudos de Fanon, chamou de humanidade-genérica, o branco como expressão máxima.

O cartaz referente às mulheres, por exemplo, procura dialogar com uma educação não sexista e por isso propõe às crianças uma reflexão sobre quem são as mulheres importantes, ou seja, quem devemos admirar. Então, traz imagens de mulheres importantes na história brasileira e mundial de diferentes campos: literatura, política e das ciências. O problema dele não é a intenção inicial que me parece bem adequada e sim o produto. Ao dizer que “nem toda mulher importante usa coroa”, reitera uma lógica de que mulheres importantes usam coroas, porém, algumas tão importantes quanto estas não as usam.

Na imagem, o que mais se destaca, o que chama a atenção de todos que o olham, é justamente a coroa que o decora o que já coloca um problema para a tentativa de negação que ele pretende. No entanto, a mensagem que ele emite não se resume a esta contradição. Também está dito de modo subliminar que as mulheres importantes são brancas. Como já reiterou Hall (2016, p. 223) “a representação é a prática de produção de significados” e este pequeno exemplo evidencia o que um cartaz pode carregar como prática e quais os possíveis significados ele pode produzir.

Todas as crianças que olharem para o cartaz vão concluir isso que estou afirmando? Evidentemente que não, mas já temos pesquisas suficientes (DIAS, 1996; SOUZA, 2012) que nos indicam o impacto dessas práticas nas constituições identitárias das crianças e quem são as crianças impactadas negativamente. Sigo minha caminhada para a sala do grupo G4, um alento ainda que fraquinho, as bonecas negras estão presentes.

Figura 17 - Bonecas Grupo 4.



Fonte: A autora (2017).

Nesse grupo é possível afirmar que as bonecas representam parte da diversidade presente na sociedade, porém ainda representam um modelo único para cada seguimento racial, longe da diversidade dos grupos. Para Cruz (2011, p. 51),

Em tempos de inclusão, é necessário que os (as) bonecos (as) apresentem a diversidade fenotípica e os diferentes modos de ser sujeito na contemporaneidade. Os professores precisam estranhar os artefatos para a infância e se desfazer do pensamento moderno, que admite apenas uma verdade única e uma infância idealizada [...].

A questão da aquisição dos brinquedos embora não dependa apenas das professoras estas são as profissionais que atuam diretamente na implementação das leis e são os sujeitos da ação prática pedagógica que devem questionar as maneiras como são escolhidas essas materialidades que chegam a unidade educativa.

Nesse grupo, havia na parede um grande painel, nas cores preto e branco atrativo para crianças e adultos, na foto a seguir.

Figura 18 - Painel Sala Grupo (G4).



Fonte: A autora (2017).

O painel é composto por três gatos: uma gata branca, um gato preto, e um gato xadrez.

Figura 19 - A Gata Branca Do Painel Grupo (G4).



Fonte: A autora (2017).

Figura 20 - O Gato Preto Do Painel Grupo (G4).



Fonte: A autora (2017).

Figura 21 - O Gato Xadrez do Painel Grupo (G4).



Fonte: A autora (2017).

Poderia ser mais um cenário infantil como tantos outros espalhados pelo mundo. Ao me aproximar faço a leitura do texto escrito junto das imagens, e a partir da leitura iniciam-se minhas indagações. Converso com a auxiliar de sala desse grupo, Joana, que detalha a atividade desenvolvida que culminou com a representação. O painel trata de uma música apresentada às crianças. “O Gato Xadrez”³⁸.

O GATO XADREZ

"Era uma vez, um gato xadrez.
Se querem conhecer... conto a história pra vocês.
Sua mãe era uma gatinha, branca da cor de farinha.
Seu pai um gato grandão, preto da cor de carvão.
E quando nasceu o gatinho pra não ter confusão.
Não era da cor de farinha, nem era da cor de carvão.
A natureza que é sabia, vejam o que foi dessa vez,
o gato nasceu branco e preto, o gato nasceu xadrez." (Elvira Drummond).

A música é muito presente no contexto da educação infantil. Porém, é importante estar atenta ao conteúdo delas, pois as crianças nesta faixa etária estão em processo de constituição identitária, ou seja, negras e brancas estão construindo suas identidades no convívio com as diferenças.

Na música, “A gata Branca” é associada à brancura da farinha, já o pai Preto, associado à cor do carvão. Qual é o problema em ser uma gata branca como a farinha ou um gato preto como o carvão?

De certo, não estamos falando de pessoas e, sim, de animais, mas é preciso considerar que as crianças fazem associações, tentam se reconhecer e procuram uma identificação com os personagens. Essa associação, Godoy (1996) capturou em sua pesquisa, ao perguntar as crianças brancas e negras sobre o que é branco e o que é preto, com base nas respostas aponta que “as respostas das crianças incluídas nesta subcategoria, mostram que suas ideias sobre o que é preto e branco estão diretamente associadas ao mundo físico que as cerca; são os objetos que lhes definem a existência das cores” (GODOY, 1996, p. 113). Portanto, ao se relacionarem com a letra da música existe a possibilidade de as crianças fazerem a associação de uma gata branca com pessoas brancas e um gato preto com pessoas negras.

Outra questão que levantamos é como as crianças fazem uso das categorias preto e branco para autoidentificação e heteroidentificação. Há uma atual luta da juventude negra em usar a palavra preta para se identificar racialmente de maneira positiva engendrada pelos movimentos negros, rompendo com a herança pejorativa de séculos com a palavra preta.

³⁸ A letra da música foi fornecida pela auxiliar de sala do grupo G4.

As letras das músicas carregam uma ideologia intrínseca, as mensagens simbólicas estão colocadas. A cor preta na música é associada ao carvão, que não raramente faz referência a uma gama de preconceitos embutidos, considerando que inúmeras pessoas negras relatam que estas associações são utilizadas como xingamentos relacionados a cor da pele negra. Então é interessante refletir que “esse processo possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social” (GOMES, 2003, p. 171).

Dois pesquisadores capturam essas situações que adentram as instituições de educação infantil (GAUDIO, 2013; SANTIAGO, 2014). Nessas pesquisas, ambos autores capturam situações em que crianças brancas em interações com as negras se recusam, por exemplo, em dar as mãos para as negras por considerá-las sujas. Associam a cor negra a sujeira reproduzindo preconceitos. Então é possível afirmar que as crianças não só vivenciam como reproduzem situações de preconceitos corriqueiras na sociedade, dentro das unidades educativas. Não basta trabalhar a diversidade, mas é importante na abordagem das ações pedagógicas sincronizar com as demandas que a sociedade consolida (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 17). No contexto da instituição, estou convicta que sendo a branquitude a narrativa mestra, seja nas imagens, seja nas práticas pedagógicas, as crianças prefeririam ser brancas como a farinha à pretas como o carvão e quanto a ser xadrez, talvez tivesse vantagem em não ser totalmente preto como o carvão.

Afirmo isso, pois 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. Essas histórias infantis invadem o universo mental das crianças não-brancas e também das brancas” (CARDOSO, 2014, p. 162), assim como a música também é presença constante na educação infantil como já afirmei e povoam o imaginário mental das crianças.

Já as cores (preto, negro) é vista como mal, ruim, em oposição à cor branca. Várias expressões presentes no nosso vocabulário confirmam que as palavras carregam uma mensagem subliminar, “como, por exemplo, a palavra denegrir ou as expressões como, a coisa tá preta, humor negro, lista negra, magia negra, mercado negro, ovelha negra etc” (SCHUCMAN, 2012, p. 72).

Como afirmei, existe uma luta engendrada pelos movimentos negros em positivar as palavras que fazem associação a população negra, no contexto educacional também é preciso

de mediações para que novos significados sejam construídos pelas crianças. A caminhada pela instituição seguiu, durante a pesquisa de campo a unidade educativa recebeu uma doação de bonecas, na fotografia a seguir a doação.

Figura 22 - Doação de Bonecas.



Fonte: A autora (2017).

A fotografia de bonecas foi uma doação recebida pela unidade educativa para ser distribuída para as salas. A maneira pensada pela equipe diretiva para a escolha de uma boneca para cada turma de maneira “democrática” foi chamar crianças de cada um dos grupos e cada grupo receberia ao menos duas dela. Acompanhei esse momento. Vieram negras e brancas para fazer a “escolha”. O clima entre os profissionais era de extrema alegria pela doação, visto que são poucas bonecas que compõe o acervo da unidade educativa e o fato demonstra uma parceria daqueles e daquelas que também compõem a unidade educativa, comunidade, sociedade civil, funcionários, etc. 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.

Até aqui foram destacado muito do espaço visitado, das minhas caminhadas por entre as salas, pelos corredores, olhando as paredes, refletindo sobre o que estas me diziam, mas este espaço é habitado pelas crianças e adultos e também interagi com elas e eles sempre atenta ao meu objetivo de pesquisa e a seguir apresento alguns fragmentos dos depoimentos coletados das professoras brancas e negras, especialmente as primeiras pois me interessava ouvir o segmento adulto privilegiado pela sua condição racial e que colabora na organização dos espaços também na continuidade deste privilégio, pois escutá-las pode ajudar a compreender melhor este tempo-espaço visitado e o que ele revelou.

5.2.1.1 O que dizem as professoras

O registro das conversas com as professoras foi feito no diário de campo já apresentados no primeiro capítulo ou por meio da gravação de áudio, e este foi utilizado como uma ferramenta metodológica a partir do momento que, enquanto pesquisadora, me senti segura em solicitar às professoras a permissão para gravar nossos diálogos.

As conversas informais foi o meio que me permitiu chegar até as professoras após um período de dois meses imersa em campo, essas conversas foram construídas a partir do que a empiria demandava, uma das questões que me orientaram foi apreender a partir das falas das professoras brancas se percebiam situações em que as crianças em suas relações excluía umas às outras a partir das diferenças étnico/ raciais, se apresentavam atitudes preconceituosas entre elas. Então, o meu enfoque nesses diálogos foi possibilitando diversas estratégias que o método etnográfico de pesquisa me permitiu e também inspirada em pesquisadores que utilizaram a etnografia. Assim, fui construindo o diálogo com elas. Como afirma Santiago (2014, p. 60), às vezes, é preciso “deixar de lado os duros encargos metodológicos de uma ciência controladora, prescritiva, classificatória [...]. Acreditando que é possível flexibilizar modos de etnografar para somar a partir do já consolidado, fui me permitindo descobertas enquanto pesquisadora sem que para isso me desviasse do caminho.

Todas as professoras brancas e negras aceitaram participar da pesquisa e dessas conversas que ocorreram geralmente nos momentos de parque. O grupo no momento da pesquisa tinha a seguinte composição:

Quadro 6 - Perfis Das Professoras Participantes.

Nome fictício	Cargo	Formação	Cor/raça ³⁹	Tempo de experiência na Ed. Infantil
Aurora	Professora	Pedagogia	Branca	14 anos
Flora	Professora	Pedagogia	Branca	6 anos
Fernanda	Auxiliar de Sala	Magistério	Amarela	18 anos
Laís	Auxiliar de Sala	Pedagogia	Preta	12 anos
Maitê	Professora Auxiliar de Ensino	Pedagogia	Branca	4 anos
Joana	Auxiliar de Sala	Ensino Médio	Parda	25 anos
Charlene	Professora	Pedagogia	Branca	6 anos
Danilo	Diretor	Educação Física	Branco	23 anos
Luzia	Auxiliar de Sala	Pedagogia	Preta	22 anos
Francisco	Professor de Educação Física	Licenciatura em Educação Física	Branco ⁴⁰	3 anos

Fonte: A autora (2017).

O movimento de aproximação para esses diálogos, em alguns momentos, foi tenso para mim. Sempre me perguntava se não estaria sendo invasiva, mas as professoras me sinalizavam quando já era hora de parar. E no processo fui percebendo que nem sempre o ponto final era o fim, pois em alguns dos diálogos esse ponto final me indicava que era preciso ir mais além, não naquele exato momento, mas retomar a abordagem quando fosse possível e, assim, fui construindo essa conversa que durou vários dias, feitas em diferentes momentos, com diferentes pessoas e que me permitiu estabelecer alguns pontos ressaltados por elas e que ajudam a compreender a realidade identificada nesta unidade educativa e que apresento a seguir.

5.2.1.1.1 “Não Percebo Mas Vejo Cor/Raça”⁴¹

Começo este item apresentando fragmentos dos diálogos entre mim e as professoras da unidade educativa. Eles ocorreram em diferentes momentos da minha caminhada pelo campo e foram registrados em áudios e também por meio do diário de campo. Como já foi dito, às vezes, uma conversa informal enquanto as profissionais estavam em suas atividades seja com as crianças no parque, no refeitório ou em outras ações iniciávamos o diálogo e

³⁹ Apêndice (B): Questionário entregue às professoras junto com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice C).

⁴⁰ Este professor ao me entregar o questionário relatou que sentiu dificuldades em se autodeclarar. Segundo ele foi difícil se definir “pois na sua raiz ancestral tem indígenas, mulatos de cabelo liso e italiano. Quando olhou para as alternativas sabia que para pardo não servia, mas quando toma sol fica moreno”. Para mim, ele é um homem branco de olhos verdes, porém mostrou desconforto em se declarar branco, talvez porque era uma mulher negra que solicitava sua autodeclaração ou porque brancos quase nunca são colocados na situação de serem racializados.

⁴¹ Este subtítulo foi empregado com base em uma das falas de uma das professoras.

dele surgiam questões instigantes que me faziam refletir e as vezes persistir na questão suscita para que pudesse entender melhor o que foi dito no contexto da unidade educativa.

Uma questão que me surgiu foi se as professoras percebiam algum tipo de tensão entre as crianças a partir do pertencimento étnico-racial delas e por isso fui em busca de ouvi-las sobre o tema. A pergunta feita para as profissionais foi: “Professora você observa alguma situação em que as crianças em suas relações se excluía umas das outras a partir das diferenças étnico/raciais?”.

A primeira profissional ouvida foi Fernanda que se autodeclara amarela⁴², atua como auxiliar de sala. Embora tenha se autodeclarado amarela que segundo o IBGE compreende os Asiáticos e seus representantes os mongóis, chineses, coreanos e japoneses (BRASIL, 2013). A professora se autodeclara diferentemente da heteroatribuição que enquanto pesquisadora atribuí a ela⁴³. Nesse sentido, fui conversar com Fernanda para compreender se tal autoatribuição estaria relacionada a descendência, mas Fernanda se autodeclara com base na própria tonalidade da pele que para ela é amarelada. Retomo esta questão mais diante. Abaixo apresento as respostas das professoras a pergunta: “Você observa alguma situação em que as crianças em suas relações se excluía umas das outras a partir das diferenças étnico/raciais?”.

Fragmento 1

-Na minha turma não percebo cor/raça. Existe sim uma relação de exclusão com relação à higiene.

-Nesse momento, pergunto se poderia me informar quem eram as crianças excluídas por causa da higiene.

- São quatro, duas são negras. E o pior de tudo, é que elas mesmas se discriminam entre si. Elas falam frases assim: Piolhenta, cheiro de xixi.

Pergunto se existe por parte das professoras alguma intervenção.

- Eu sempre me uso como exemplo. Gente, a Fernanda também já pegou piolho, isso é normal!

A partir da fala da professora é possível constatar que a mesma racializa as meninas negras, embora sua declaração inicial seja que NÃO PERCEBE RAÇA, ela percebe, a da outra (negra), pois não racializa as outras duas crianças que pertencem a seu grupo racial.

⁴² Utilizarei para identificar a cor/raça das professoras atribuída no questionário.

⁴³ Uma mulher branca cabelos loiros de olhos verdes.

O excerto acima representa uma das definições de branquitude proposta por Ruth Frankenberg, a identidade branca como “um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros e a si mesmo. Uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo” (FRANKENBERG, 1999, p. 11).

Outra questão é quando Fernanda se autodeclara amarela e justifica isso com base na pele amarelada, não se traduziu em termos raciais e indicou uma noção meramente cromática. Para Alves (2011, p. 137) “afastar-se da brancura, mesmo sendo fenotipicamente branco, é condição situacional construída com base na percepção de fatores que conjugam aparência, condições socioeconômicas e comportamentais socialmente valorizadas ou desvalorizadas”. Ou seja, a brancura para além de uma característica fenotípica carrega outros significados. Fernanda ao não se racializar, mesmo se identificando amarela, reitera o que Schucman (2012, p. 50), diz “os brancos não se percebem racializados”.

Com relação à situação de discriminação entre as crianças observada pela profissional, a mesma demonstra um despreparo em lidar com a situação. Primeiro, porque desloca a problemática apresentada entre as crianças para o lugar de uma mulher adulta, o que não contribui para problematizar a situação entre as crianças.

O sentido aqui é o da universalidade, todos somos iguais, inclusive eu, professora, pegar piolho então, não faz ninguém pior ou melhor. Tal atitude da professora acarreta diretamente na apreensão das crianças sobre a questão da superioridade/inferioridade entre brancas e negras, pois quando a profissional relata quem são as crianças, de imediato as negras são evidenciadas, o foco são as duas crianças negras, e as brancas? Contam com a proteção da professora, pois quem tem problemas com piolho que são nomeadas são as negras.

Para entender melhor como a questão racial estava colocada neste grupo, ao ouvir o relato da auxiliar de sala, foi preciso indagar o que as outras professoras brancas e negras do mesmo grupo tinham a dizer sobre o mesmo fato. Conforme já explicitado, meu foco são as professoras brancas, mas em vários momentos se fez necessário ouvir professoras negras para compreender as maneiras que a questão racial vai se revelando na unidade educativa. Por isso, fiz a mesma abordagem com a Flora que é a professora regente do mesmo grupo.

Fragmento 2

-Não percebo exclusão de cor de pele, mas sim pelo cabelo, com relação ao piolho.
- Mesmo se xingando, Samira que é o alvo, não é excluída, a menina Ane brinca com ela mesmo assim.

Ao afirmar que mesmo sendo xingada as duas meninas brincam juntas, fica evidente que as crianças vão constituindo relações raciais baseadas em inferioridade/superioridade, e essas relações são pautadas em atitudes de preconceito e discriminação. E assim, as crianças vão internalizando lugares na sociedade. Samira é uma menina negra e Ane uma menina branca⁴⁴. A professora, ao relatar, demonstra uma naturalização do fato e até vê como positivo Ane aceitar brincar com Samira. Essa situação remete à reprodução das relações desiguais entre brancos e negros numa sociedade hierárquica e desigual. Já com a auxiliar de sala Luzia (preta), a resposta foi a seguinte.

Fragmento 3

- Estou há 23 anos na creche, não observo exclusão entre as crianças a partir da cor da pele, não observo xingamentos, até porque no meu grupo a maioria das crianças são negras. (Luzia).

Em linhas gerais, é possível perceber um conflito racial na unidade educativa, as situações cotidianas demonstram que não existe uma reflexão crítica por parte das professoras, a questão racial é diluída ora na questão da higiene, ora, por traços fenotípicos, ora ela não é percebida como apontou a auxiliar (preta) da sala. E assim a questão racial se esvazia, e é tomada de contornos, desvios que vão sendo justificados pelas professoras por outras vias que não preconceito racial, discriminação e racismo.

Para Cavalleiro (2005, p. 74),

Esse tipo de entendimento dificulta aos profissionais a identificação, nas relações estabelecidas no espaço escolar, de momentos que facilitam a propagação do desrespeito, da discriminação, bem como a percepção da manutenção de hierarquias entre os grupos presentes – dado que não se estabelece um olhar crítico a respeito das relações que lá acontecem e que contribuem para sinalizar às crianças uma leitura hierarquizada dos grupos raciais e de outras diferenças. [...].

Fica evidente a falta de conhecimento para abordar a questão racial com as crianças. A branquitude está colocada, é uma prática de poder que alimenta as crianças brancas. Mesmo aquelas professoras que se utilizam de estratégias pedagógicas para trabalhar as

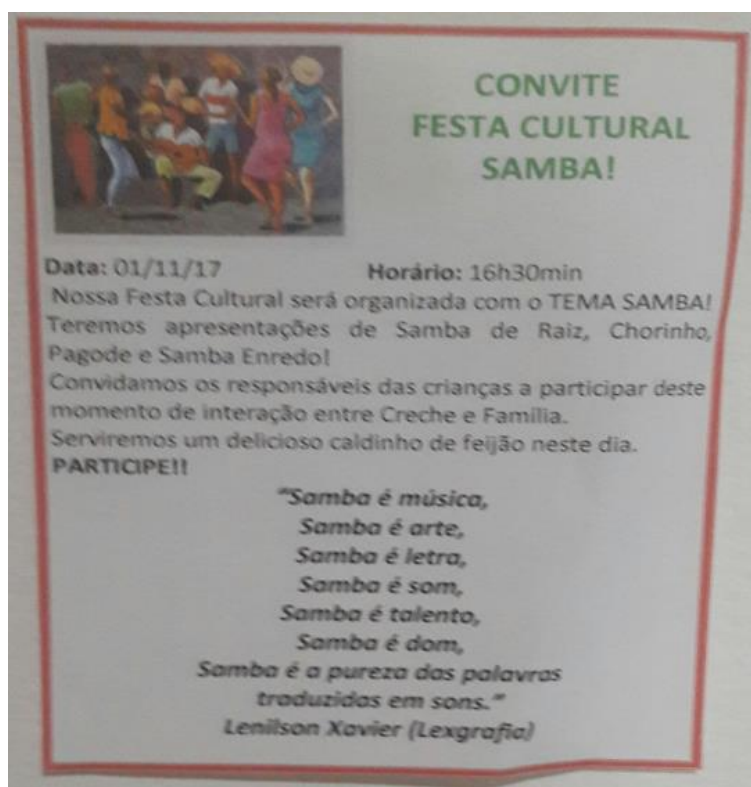
⁴⁴ Heteroatribuição da autora.

diferenças não conseguem lidar com situações que emergem das crianças. O excerto abaixo é da professora auxiliar que atua com o grupo de crianças 6A, ela relata assim:

- Eu fui contar uma história no grupo G6A, ao apresentar a capa do livro com uma personagem negra. Malu⁴⁵ disse assim.
- Ui ela parece suja. Nesse momento eu fiquei sem reação e não soube o que fazer. (Maitê professora auxiliar de ensino Branca).

Passadas algumas semanas, retomo a conversa com a Professora Maitê sobre a questão e quais foram suas ações seguintes, a mesma me informou que não deu continuidade à temática no grupo por outras questões que foram sendo priorizadas como a Festa Cultural.

Figura 23 - Convite Festa Cultural.



Fonte: A autora (2017).

Aqui, recorro a Lourenço Cardoso que ilumina a análise a partir dos estudos que propõe a distinção da branquitude em: Crítica e Acrítica.

[...] “branquitude crítica” aquela pertencente ao indivíduo ou grupo de brancos que desaprovam “publicamente” o racismo. Por outro lado, nomeei “branquitude

⁴⁵ Malu menina branca heteroatribuição da autora.

acrítica” a identidade branca individual ou coletiva que argumenta a favor da superioridade racial. (CARDOSO, 2014, p. 89).

Importante evidenciar, que na proposta do autor e comungo da mesma opinião, nem sempre a branquitude acrítica é explícita, brancos mesmo em silêncio podem, através de atitudes, exercer a ideologia da superioridade racial, “em resumo, diz respeito ao branco que não possui crítica em relação ao racismo. Ele realmente não tem consideração para com o Outro, poderia nem existir. Aqueles que existem devem realmente se subordinar a ele” (CARDOSO, 2014, p. 173). Isso é o exercício da branquitude acrítica, uma prática de poder, a professora branca ignorou a questão. Essa foi uma escolha política que não pode ser sobreposta por “outras questões” como uma Festa Cultural com o tema samba, nada mais propício para trazer essa questão para toda comunidade escolar problematizando e desconstruindo preconceitos e discriminação entre as crianças. Como afirma Miranda (2017, p. 63), “É a partir dessa estrutura que a branquitude opera. Não pensar sobre, não refletir sobre si e o outro diferente é a regra. A desigualdade é naturalizada, internalizada no cotidiano como normal”.

Com isso as crianças brancas apreendem esse lugar hierárquico nas relações raciais ao se referirem às pessoas negras como sujas sem serem colocadas a pensar no que isso significa, em contrapartida as crianças negras vão aprendendo a se rejeitarem, negarem a si mesmas a partir do olhar branco da professora e da colega protegidas pela valorização do branco e pelo pacto narcísico que Bento (2002) nos apontou.

Isso se apresenta como o privilégio/vantagem raciais que vão sendo ensinados às crianças brancas na infância nos espaços de educação infantil. Nota-se, portanto, que a formação profissional continua sustentando uma perspectiva racial branca no espaço da educação infantil. Mesmo com as várias normativas legais já citadas que se colocam contrárias a esta perspectiva o que se nota é que as práticas estão orientadas pela branquitude.

Sobre isso, o gestor Danilo autodeclarado branco em um diálogo logo no início da pesquisa de campo expôs que,

- São poucos os professores que acessam os documentos que tem na unidade educativa, não vejo nos registros esses documentos serem citados, são muito pobres as escritas nos registros pedagógicos das professoras. Com relação à Lei 10.639, são alguns professores que trabalham, outros não têm nem conhecimento. Eu mesmo tenho aprendido e desconstruído algumas visões esse ano.

A posição do gestor frente à demanda da construção de um espaço de educação que supere o histórico de exclusão é quase de descompromisso, pois admite que há professoras

que, por vontade própria, consideram as normativas para organizarem seu trabalho e outras não. Mas qual seria o papel do gestor senão zelar pelo cumprimento do que a legislação indica? Conforme Alves indica

É fundamental pensar acerca dos fundamentos da formação do (a) gestor (a), que perpassam pelo respeito à relação de democracia participativa e a novos paradigmas como a diversidade racial, em especial. Sua atuação como articulador (a) da estrutura pedagógica, administrativa, financeira, democrática, relacional, cultural e política no contexto escolar pode interferir positiva ou negativamente na construção de novos valores que visem à construção de uma escola com qualidade social direcionada à igualdade racial. (ALVES, 2011, p. 20).

A gestão escolar está estreitamente relacionada com o trabalho pedagógico da unidade educativa, são essas pessoas que irão gerir a gestão educacional, são essas pessoas também as responsáveis pela compra de brinquedos e livros, pela garantia de formações continuadas. É o gestor o líder da equipe e deve zelar pela garantia de que a legislação educacional se realiza. Caso a unidade educativa não cumpra por exemplo os 200 dias letivos previstos em lei é o gestor quem responderá por isso, do mesmo modo ele deveria zelar pelo que prevê em termos curriculares.

É preciso romper com a falácia de que o professor é o único responsável por colocar em prática aquilo que apregoa a legislação educacional no que diz respeito as propostas curriculares e deixar para o gestor a responsabilidade das questões administrativas, as duas faces do processo educacional deveriam ser plenamente atendidas e a responsabilidade compartilhada por todos que compõe a comunidade escolar.

Como assinala Libâneo (2001, p. 3-4) “as concepções de gestão escolar refletem portanto, posições políticas e concepções de homem e sociedade depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou a transformação social”. Ao apontar a fragilidade das professoras, o gestor se coloca num lugar neutro como alguém que de certa forma não tem também responsabilidade sobre esta questão.

No entanto, nesse campo atochado de branquitude é preciso considerar que entre as professoras estão aquelas que questionam esta normalidade e vão apontando o quanto é conflituoso lutar por um espaço de educação equânime que questione a hegemonia branca nas práticas educativas. Fui constatando essa contradição em meio aos diálogos com as profissionais que me diziam:

- Já ouvi várias vezes de diretores: Tu só vai trabalhar isso, isso!
- Tu tem que inovar.
- A ERER muitas vezes é vista como um tema que se encerra. (Aurora, professora branca).

A professora que em suas práticas tem como ponto de partida abordar o proposto na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 alterada pelas Leis Federais nº 10.639/03 e 11.645/08, que prevê a obrigatoriedade do currículo contemplar a história e cultura afro-brasileira e africana é sempre questionada, ainda relata que o mesmo não ocorre quando seu trabalho se concentra, por exemplo, em contos como a de Chapeuzinho Vermelho, ou seja, que reitera a branquitude das práticas na unidade. Alerta também que os documentos voltados para diversidade étnico-racial a disposição das professoras segue intactos na biblioteca da unidade educativa. A partir desta observação feita pela professora, fui conferir o material que existia.

A foto a seguir apresenta alguns dos muitos livros da biblioteca a disposição das professoras.

Figura 24 - Livros para formação de professores, biblioteca da unidade educativa.



Fonte: A autora (2017).

Na foto, selecionei os livros que tratam da temática e temas correlatos, vamos a eles:

- “Impactos da violência na escola: um diálogo com professores” (2010) sob organização de Simone Gonçalves de Assis, Patrícia Constantino e Joviana Quintes. A obra aborda a complexidade da violência estrutural e urbana que atinge a escola. É resultado de uma pesquisa do Centro Latino-Americano de Estudos de Violência e Saúde Jorge Careli (Claves/Fiocruz), com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC.

- “Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei nº 10.639/2003” (2007), aborda os resultados de uma pesquisa realizada em São Paulo, Salvador e Belo Horizonte sobre a Educação das Relações Étnico-racial, em quinze escolas de educação infantil e ensino fundamental das redes municipais de ensino sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003.
- “Formação de Professores: produção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana” (2014) sob organização de Karla Leandro Rascke e Paulino Francisco Cardoso. A obra é resultado de um curso de formação oferecido para os professores da rede básica de ensino do estado de Santa Catarina, dividido em cinco capítulos discute e aborda referenciais conceituais para a compreensão da Educação das Relações Étnico-Raciais.
- “Orientações Curriculares para desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Fundamental” (2007), é resultado da trajetória coletiva dos profissionais da rede a partir da execução de um Projeto de Formação Continuada voltado para a diversidade étnico-racial. O material visa subsidiar o trabalho das profissionais apresentando orientações didático-pedagógicas em relação a inserção no Ensino fundamental.
- “História e Cultura Africana e Afro-brasileira” (2008) de autoria de Nei Lopes. Esta obra trata sobre o tema Africanidades apresenta conteúdos para implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Conforme a professora disse, os livros estavam intactos, confirmei isso ao manuseá-los. Eram novos sem sinais de uso. A professora Aurora (branca) ao se engajar no enfrentamento da branquitude que prepondera na unidade educativa e romper com o silêncio em torno da temática das relações raciais na unidade educativa é constantemente questionada e sofre punição/pressão do seu próprio grupo. Isso se coaduna com o que Cardoso tem apontado, isto é, “o branco crítico que luta por minimizar a desigualdade racial pode ser um possível alvo da branquitude acrítica” (CARDOSO, 2014, p. 181).⁴⁶ Esse deslocamento da professora no engajamento antirracista é mal visto pelo grupo que atua na manutenção dos privilégios brancos.

⁴⁶ A branquitude Crítica e Branquitude Acrítica, a primeira é referente ao indivíduo ou ao grupo de brancos que desaprova publicamente o racismo, a segunda diz respeito ao grupo ou identidade do grupo branco a favor da superioridade racial branca.

A predominância de referentes positivos para o grupo branco na unidade educativa e o questionamento que a professora recebe de seus pares quando altera esta lógica está em pleno acordo com o que Laborne (2014) apresenta, pois é nesse discurso de negação do outro que a branquitude se articula. Conforme a autora (2014, p. 152), “[...] a branquitude enquanto esse lugar de poder articula-se nas instituições (universidades, empresas, organismos governamentais, etc.) que são por excelência, conservadoras, reprodutoras, resistentes e cria um contexto propício à manutenção do quadro das desigualdades”.

Quando me refiro à desigualdade ressalto o que já mencionei anteriormente: a vantagem branca é produto dessa desigualdade. Nesse processo, se tratando das crianças, todas são reféns de um sistema reprodutor de discriminação racial, só que 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.

A partir da leitura do material empírico construí categorias, algumas delas pouco exploradas. Não fui para o campo empírico em busca de verdades, mas pronta para os desafios de estudar a branquitude na educação infantil e as ramificações que vão aparecendo ao longo do percurso. Assim, sabia que não seria fácil fazer as análises e interpretar os dados coletados.

Por isso, a seção a seguir denominada de Paridade Racial na Educação Infantil, é fruto daquilo que a empiria me apresentou. Como pesquisadora, percebi as escolhas, as preferências, as hierarquias, as representações na qual a raça, se constitui em um elemento fundamental. Trabalhei por meses para confirmar se minhas interpretações acerca da branquitude nesta unidade educativa se sustentariam, pois como afirma Liv Sovik (2004), é necessário um exercício para apreender, buscar, remexer para assim identificar a branquitude num contexto específico.

Os apontamentos que são expostos a seguir é fruto de reflexões, uma maneira de narrar o curso da empiria aproximando a leitora do universo pesquisado em que os fragmentos se arranjam requerendo aprofundamento do impensado.

5.2.1.2 Paridade racial na educação infantil

Realizei uma busca na tentativa de encontrar bases teóricas sobre Paridade Racial. Minha descoberta é que a Paridade não foi estudada como preocupação analítica, mas sim observada e pontuada em alguns estudos. Embora, distante do meu campo: educação infantil, encontrei um estudo valioso intitulado “Quando a Identidade Racial do Pesquisador deve ser considerada: paridade e assimetria racial” (2012), no qual pude apreender e aprofundar minhas próprias indagações.

De autoria das pesquisadoras Lia Vainer Schucman e Eliane Silvia Costa e do pesquisador Lourenço Cardoso, esse estudo foi elaborado a partir das experiências acadêmicas das autoras. Schucman, pesquisadora branca, entrevistou brancos e negros na cidade de São Paulo para sua pesquisa, enquanto Cardoso, pesquisador negro, relacionou-se com intelectuais brancos portugueses, e Costa, pesquisadora negra, teve como foco de pesquisa sujeitos negros e rurais de um quilombo. Cardoso e Schucman, são ambos especialistas nos estudos da branquitude, o que aproxima as constatações desses autores às minhas análises que a Paridade racial é um elemento a ser considerado no estudo das relações raciais na educação infantil.

O estudo das autoras toma a Paridade ou Assimetria racial como uma categoria de análise importante nas interações entre pesquisadora e pesquisada. Aqui o foco é outro embora pudesse também refletir sobre a paridade ou assimetria racial como pesquisadora negra e os sujeitos da pesquisa, professoras brancas e crianças brancas, porém esta análise deixarei para trabalhos futuros.

Reflico sobre essa relação de Paridade ou assimetria nas relações entre as professoras brancas as crianças brancas e crianças negras como chave para desvelar a expressão da branquitude no contexto da educação infantil. As experiências das autoras e autor, apontou que tanto assimetria quanto a paridade racial em pesquisas podem contribuir para compreensão dos diferentes aspectos das relações raciais brasileiras.

Schucman (2012) no artigo citado fez um recorte da sua pesquisa de doutorado intitulada “Entre o ‘encardido’, o ‘branco’ e o ‘branquíssimo’: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana” cujo o objetivo foi investigar como a categoria raça é apropriada por sujeitos brancos na cidade de São Paulo. A autora, com base na fala das entrevistadas e entrevistados, ou seja, interações “branco-branco”, constata que essas interações oferecem uma maior identificação com a entrevistadora, isso foi percebido nas

falas espontâneas em que os entrevistados se sentiam confortáveis em expor como por exemplo: momentos em que foram racistas ou para afirmar a superioridade racial do branco com relação à estética, cultura, etc. Algo que não ocorreria se a entrevistadora fosse negra. Conforme trecho a seguir.

Negro na antropologia só estuda coisa de negro, já viu? É história da África, raça, ações afirmativas, candomblé e samba... Por que eles não estudam coisas normais que nem a gente? É por isso que as pesquisas ficam enviesadas. (Vanessa, branca, socióloga, 26 anos). (SCHUCMAN; COSTA; CARDOSO, 2012, p. 16).

O fato de entrevistada e entrevistadora serem brancas possibilitou explicitar uma atitude racista. Na interação da entrevistada com um entrevistado negro, a situação apresentou outros contornos. Vejamos,

[...] Júlio, rapaz negro, de classe média, participante do movimento negro unificado, doutorando em geografia. Neste caso, perguntei-lhe sobre sua relação com a militância, e como esta teria colaborado com a assunção de uma identidade negra afirmativa. [...] o entrevistado sentiu-se desconfortável para fazer críticas ao movimento negro. Supostamente, se as fizesse poderia “entregar o ouro ao bandido! (SCHUCMAN; COSTA; CARDOSO, 2012, p. 22).

Nesse sentido, o relatado pela autora seria uma relação de assimetria racial, que, neste caso, é permeado por tensões produzidas pelo racismo estrutural e estruturante presente na sociedade brasileira que produz tensões nas relações entre brancos e negros. Já o pesquisador Cardoso expõe as muitas nuances em ser um pesquisador negro em terras portuguesas em interação com intelectuais brancos. Neste caso, há uma inversão dos papéis destinados a brancos e negros acadêmicos, ou seja, “o objeto falar do pesquisador, o negro falar do branco”. (SCHUCMAN; COSTA; CARDOSO, 2012, p. 8).

As percepções de Cardoso nessas interações foram as seguintes:

- De maneira geral, esses acadêmicos, apesar de suas experiências em analisar aqueles considerados subalternizados, não refletiam sobre os privilégios do grupo ao qual eles próprios pertenciam.
- Nesta minha intenção de inverter a lógica, encontrei estranheza por parte da maioria dos intelectuais brancos com quem dialoguei. Isso significa que, no consenso, eles sustentavam que o foco da análise sobre o racismo fosse restringido ao negro como objeto (PIZA, 2002). Pensar sobre o branco parecia incômodo para muitos desses pesquisadores.

- Nem sempre foram necessárias as devidas apresentações para que eu fosse encaixado nos estereótipos de negro-militante. O primeiro critério dessa classificação era a minha aparência física. Por vezes, classificavam-me como negro e brasileiro, ou então, quando não distinguiam o sotaque, como negro e angolano.
- Meu intuito de escrever sobre a branquitude versava como ferramenta para se fazer frente ao racismo; a dos pesquisadores que se inquietaram com minha pesquisa era a de provavelmente tentar me manter no suposto lugar psicossocial do qual o negro “não deveria sair” – o de não pensador (SCHUCMAN; COSTA; CARDOSO, 2012, p. 22).

Nas considerações, Cardoso ressalta que nessas relações a questão da paridade ou assimetria racial emerge tanto para negro- negro, branco- branco ou vice-versa. Mas a relação pesquisador negro-pesquisados brancos provoca incômodo para os últimos.

Costa aborda a questão da paridade racial na relação entrevistados negros ou interações negro-negro, esses relatos foram foco de sua pesquisa intitulada: “Racismo, política pública e modos de subjetivação em um quilombo paulista”. Costa traz uma percepção de paridade racial entre negros e demonstra que essas relações nem sempre são lineares, ou seja, no contexto de um quilombo em constante ameaça com relação a terra, e a própria identidade quilombola, todos os outros podem ser considerados um inimigo, independentemente do grupo racial, pois as amarras coloniais ainda assombram cotidianamente esses grupos. Como descreve Schucman, Costa e Cardoso:

A negrura alheia não lhes dá necessariamente conforto. É preciso que o instante do primeiro contato com o forasteiro seja transformado em um pensar em companhia. É preciso saber do estrangeiro para além do corpo. É necessário decifrar seu pensamento, seus posicionamentos. Do contrário, a conversa não andar, ou será um discurso pronto, oco, talvez irônico, feito para se livrar do encontro não quisto. (SCHUCMAN; COSTA; CARDOSO, 2012, p. 27).

Diferentemente da pesquisadora Schucman, que de início não encontrou nenhum tipo de desconfiança em interação com os entrevistados brancos, Costa demonstra que a relação negro-negro também passa por assimetrias. Ou seja, em ambas situações a estrutura social é elemento atuante. Brancos sentem-se confortáveis em estarem aos pares e que “os fenótipos dos pesquisadores imprimem marcas [...]” (SCHUCMAN; COSTA; CARDOSO, 2012, p. 17). Já nas relações negro-negro a narrativa foi outra, a confiança foi sendo conquistada, esse primeiro contato significou para a entrevistada ameaça, como explicita Costa, “no tocante ao primeiro contato que tiveram comigo, a minha própria negritude também lhes

causou receio, como se eu pudesse ser uma *capitã do mato*, uma negra contratada para coagir”. [...]” (SCHUCMAN; COSTA; CARDOSO, 2012, p. 24).

Como aponta as autoras, a questão de paridade e assimetria precisam ser consideradas nas relações raciais e urge estudarmos a paridade e assimetria e suas múltiplas faces. Pelos relatos das autoras outros elementos precisam ser identificados nessas relações como por exemplo os efeitos psíquicos e sociais que o racismo e o colonialismo impuseram em sujeitos negros e brancos, e são perceptíveis nas interações apresentadas pelas autoras.

Anterior a estes estudos a autora Iray Carone (2014) em uma pesquisa sobre a negritude em São Paulo intitulada “A força psicológica do legado social do branqueamento”, desencadeou essa questão da paridade racial nas tensas relações entre entrevistados e entrevistadores de diferentes pertencimentos raciais. A autora relembra a fala da antropóloga norte-americana, Angela Gilliam, em um seminário alertando sobre a paridade racial num país atravessado por tensões entre negros e brancos.

Ou seja, com esses estudos, é possível afirmar que a paridade ou assimetria ronda os estudos das relações raciais requerendo análises mais profundas. Tais estudos mesmo distantes do meu foco de análise me levaram a expandir essa questão sobre a paridade racial e assimetria para dentro de uma unidade educativa de educação infantil, já que o campo me apontava por diversos momentos essa questão, olhar a paridade racial entre professoras brancas e crianças brancas e negras como uma das expressões da branquitude.

O termo Paridade, nos últimos anos, vem sendo incluído nos discursos sociais e pautado nas reivindicações por direitos como “Paridade de Gênero”, “Paridade Representativa” e Paridade Política, são termos que emergem da vida dos sujeitos nas relações em sociedade. Já a Paridade Racial me parece que ainda não foi apropriada nos discursos e debates sobre relações raciais.

As minhas análises, com base no campo, iniciaram nas constantes relações percebidas entre professoras brancas com as crianças brancas e das relações dessas mesmas professoras com as crianças negras, minha hipótese nesse contexto é que a paridade nessas relações se dá a partir da cor da pele, não como uma categoria objetiva, mas sim uma categoria racial. O que pode ser explicado pela definição de branquitude como um construto de poder, um grupo privilegiado que tomam a sua identidade como norma e o padrão pelos quais os outros grupos são medidos (WARE, 2014).

A seguir, apresento excertos que apontam como a Paridade Racial na unidade educativa funciona como uma espécie de engenharia racial capaz de forjar uma identidade

branca fechada aos pares. A captura das relações de professoras brancas com crianças brancas pelas lentes da pesquisadora.

Uma das estratégias num primeiro momento foi estar atenta às falas das professoras brancas com as crianças brancas, depois observar o toque, os gestos e, por fim, a afetividade. No segundo momento, observei as mesmas relações das professoras brancas com crianças negras, esse contraponto foi crucial para análise.

- Onde é que tu andavas minha loira! (Professora branca Maitê falando para criança branca).
- Bom dia meu amor! (Professora branca Flora cumprimentando uma criança branca).
- Que coisa mais gostosa, que pescoço mais gostoso, que coisa mais querida! (Professora branca Flora recepcionando uma criança branca).
- Meu herói! (Professora branca Joana recepcionando uma criança branca).
- Bom dia gostosa! Sou toda tua! (Professora branca Flora recepcionando uma criança branca).

Os excertos acima são pontos de partida para fundamentar os argumentos que desembocam na afirmação de que a Paridade Racial é um dos fatores que consolidam uma das formas de expressão da branquitude no espaço da unidade educativa investigada. A maneira como as professoras brancas se referem às crianças brancas, relaciona-se profundamente com a solidariedade racial para defesa dos privilégios entre pares brancos que se fortalecem na vida, no cotidiano da sociedade e que adentra a unidade educativa. Ao observar as relações que se estabelecem, percebo como elas fortalecem se auto alimentam e a raça está presente. As professoras brancas encontram modos de elogiar as crianças brancas e substancialmente a raça se materializa na linguagem dos próprios sujeitos (brancos) que a negam.

Bento (2014, p. 39) discorre sobre um fator importante nessas relações e que explica também parte da construção social da branquitude, “a própria capacidade de identificação com o próximo, criando-se, bases de uma intolerância generalizada contra tudo o que possa representar a diferença”. Essa capacidade de identificação funcionaria como uma espécie de “espelhismo da normalidade” (FERRE, 2005). Ainda para Bento (2014, p. 40)

O objeto do nosso amor narcísico é “nosso semelhante”, depositário do nosso lado bom. A escolha de objeto narcísico se faz a partir do modelo de si mesmo, ou melhor, de seu ego: ama-se o que se é, ou o que se foi, ou o que se gostaria ser, ou mesmo a pessoa que foi parte de si. [...].

Foi nessa perspectiva de observadora das relações na unidade educativa que pude constatar a diferença de tratamento estritamente ligada à configuração de paridade racial.

Bento considera que “[...] a discriminação racial pode ter origem em outros processos sociais e psicológicos que extrapolam o preconceito. O desejo de manter o próprio privilégio branco” (BENTO, 2014, p. 28).

É preciso considerar que os termos utilizados pelas professoras para se referir às crianças brancas têm conotações e implicações quando se trata da questão profissional, pois segundo o próprio Currículo da rede, “tratar as crianças sempre pelo nome, não utilizando apelidos ou diminutivos pejorativos ou estereotipados, incentivando a mesma forma de tratamento entre elas” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 39).

As relações das professoras brancas com as crianças brancas são carregadas de subjetividades com isto há “[...] uma supressão/anulamento das diferenças e isso é altamente discriminatório **para as não brancas** e a possibilidade de nos transformamos com o *outro*, de se abrir para o *novo* é descartada” (OLIVEIRA, 2004, p. 98, grifo meu). Mesmo as palavras utilizadas por estas professoras ao se referir as crianças (Gostosa, Herói) não serem adequadas, há um privilégio racial a ser exaltado por ser portador da brancura.

As percepções feitas aqui não tratam de desqualificar as profissionais no exercício da docência, mas sim explicitar o quanto é complexo a percepção por partes das próprias professoras brancas em perceber os lugares de privilégios e poder nessas relações crianças/adultas que geram um ambiente que propicia a manutenção do privilégio racial para as crianças brancas e exclui aquelas crianças que não pertencem ao mesmo grupo racial.

Fabiana Oliveira (2004), realizou uma importante pesquisa para o campo das relações raciais na educação infantil que teve como intuito verificar como as práticas pedagógicas em uma creche com crianças na faixa etária de zero e três anos de idade revelavam a questão racial. A autora, em sua pesquisa, descreve uma série de situações que a levam a concluir que as formas de tratamento direcionadas às crianças negras e brancas por parte das profissionais gerava exclusão, essa diferenciação de tratamento foi denominada pela autora de *paparicação*. Nas palavras da autora,

As/os docentes, ao negarem o carinho e o cuidado aos meninos pequeninhos negros e as meninas pequeninhas negras, ensinam a todas as crianças pequeninhas que existem privilégios fundamentados nas tonalidades da pele. Neste sentido, ser de pele escura torna-se algo ruim, inconveniente e indesejado; assim, fomenta o processo de consolidação de uma pedagogia fundamentada na manutenção de determinados privilégios de alguns grupos, afirmando uma história única, centrada em um eurocentrismo. (OLIVEIRA, 2004, p. 97).

Oliveira já apontava o privilégio (mesmo que ambíguo)⁴⁷ como uma das formas de exclusão, e essa manifestação a partir de expressões de exaltação da beleza de crianças brancas e as maneiras como eram destinados de maneira desigual carinhos e afetos entre as crianças brancas e negras.

Além das questões apresentadas pela autora supracitada, o campo foi mostrando fatos que me levaram a apontar a paridade racial nas cenas, nas relações como um fenômeno importante a ser considerado nas relações entre as professoras e as crianças. A branquitude tem uma configuração peculiar, pois a relação adulta branca x criança branca é cercada de códigos de vivências que marcam as experiências educativo-pedagógica de crianças brancas e negras no espaço da unidade educativa. Esta constatação foi se consolidando por meio das observações realizadas, usei a teoria para iluminar meu pensamento. Além das expressões verbais como as destacadas anteriormente, a paridade racial funciona como um regulador de comportamentos das relações cotidianas.

Organizei as capturas deste processo da seguinte maneira: 1) negação do pertencimento racial das crianças negras, 2) Preferências pelas brancas, 3) estereótipo ao representar o negro, e 4) o silêncio tático e a representatividade hegemônica materializada. As epígrafes que apresento a seguir são base para as conclusões.

1) Negação do pertencimento racial

No refeitório o grupo G6A se organiza em fila. Durante o período de espera, as crianças conversam entre elas e com as professoras. Ouço o seguinte diálogo.

- Eu cortei meu cabelo! (Miguel menino negro)
- Tava na hora mesmo! (Crislaine professora branca).

O menino fica alguns minutos em silêncio, olhando pela janela desconcertado. Miguel provavelmente esperava um elogio que não veio. Depois disso busquei indicativos para entender o comportamento da professora em relação às crianças e seus cabelos, então passo a observar as outras crianças e seus cabelos e como essa relação se apresenta. As crianças são penteadas, são tocadas?

⁴⁷ *Ambíguo, pois para autora há de certa maneira uma positividade em ser excluído. Estar livre deste afeto inibidor, fraternal e familiar que asfixia e aprisiona.

Olho para a fila de crianças, me chama atenção ver somente meninas brancas com os cabelos penteados. Lorena (menina branca) está com os cabelos molhados e trançados, assim como Catarina e Ane. Paola e Lucia, ambas negras não estão penteadas, assim como outras meninas e meninos negros também não estão penteados.

Depois de muito observar a mesma cena com as mesmas meninas do grupo G6B, serem penteadas antes das refeições decidi ouvir estas crianças. Me aproximo de Lorena (menina branca de cabelos longos sempre penteados) para um diálogo.

- Oi Lorena, que bonito estão seus cabelos. Todas as crianças da tua sala pentearam os cabelos?
- Só pentearam algumas meninas. Lorena
- Por que só algumas?
- Por que não deu tempo de pentear todas as meninas. Lorena
- E como vocês se organizam para se pentear? Lorena
- A Fernanda (auxiliar de sala branca), vai chamando uma por uma. Lorena

Em nenhum momento, durante o campo, observei na unidade educativa as crianças negras serem elogiadas como as crianças brancas. Ao contrário, em relação a elas, se dirigiam sempre para algum tipo de repreensão requerendo que elas ficassem atentas nos seus lugares. Porém, as crianças negras estão tentando resistir a norma da branquitude que regula as relações na unidade educativa. Este é o exemplo que trago a seguir.

Lucia é menina negra que esteve fora do grupo merecedor de ter seus cabelos penteados e ela resiste e insiste em fazer parte deste grupo. Um dia, trouxe de sua casa um creme de cabelos, ou seja, um forte indicativo de que ela percebe porque não é uma das crianças chamadas para ter seus cabelos cuidados, sabe certamente que tem alguma relação com o seu tipo de cabelo e não com o tempo disponível da professora. Assim, de posse de sua arma de resistência solicita à professora que a penteie. Neste dia, a professora Flora (branca) passeou com a menina de sala em sala mostrando seus cabelos. Lucia, por ora vence o jogo.

2) Preferências pelas crianças brancas

Constantemente observava uma menina branca de quatro anos pertencente ao grupo G4. Olívia era o foco de atenção das professoras, sempre elogiada, uma espécie de xodó da unidade educativa. Os comentários feitos para ela pelas professoras brancas destacavam a sua inteligência, fala elaborada, a esperteza, a beleza: pequenina, “delicada”, cabelos loiros.

3) Estereótipo ao representar o negro

- Tô pronta para o samba! (Auxiliar Fernanda branca).

Esta frase foi capturada em uma das idas ao campo. O grupo G6B estava realizando um baile à fantasia, a professora se caracterizou com uma peruca que imita cabelos crespos. Essa postura demonstra a visão essencialista, estereotipada de uma mulher branca sobre o negro, associando ao samba e estética negra como uma representação de negro genérico. Ademais, como afirma Gomes (2005, s.p.)

O discurso pedagógico proferido sobre o negro, mesmo sem referir-se explicitamente ao corpo, aborda e expressa impressões e representações sobre esse corpo. O cabelo tem sido um dos principais símbolos utilizados nesse processo, pois desde a escravidão tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro.

A professora usou a peruca como uma forma estereotipada e sarcástica de representar pessoas negras. Um ataque à estética negra que, geralmente, ocorrem pelos traços fenotípicos, onde a dupla cabelo e cor da pele são os alvos. Essas perucas são muito similares aos cabelos crespos. Nesse sentido, como se sentem as crianças negras ao verem a professora caracterizada com uma peruca similar aos cabelos delas de maneira jocosa? E as crianças brancas como compreendem essa forma de representação? Essa associação não se dá de maneira imediata pelas crianças, mas são compreendidas e é preciso considerar que existe todo uma construção social sobre isso e as crianças não estão alheias, seja na família, na mídia, na vizinhança ou nas instituições de ensino, bem verdade,

[...] estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiúra, inferioridade e superioridade. (GOMES, 2005, p. 51).

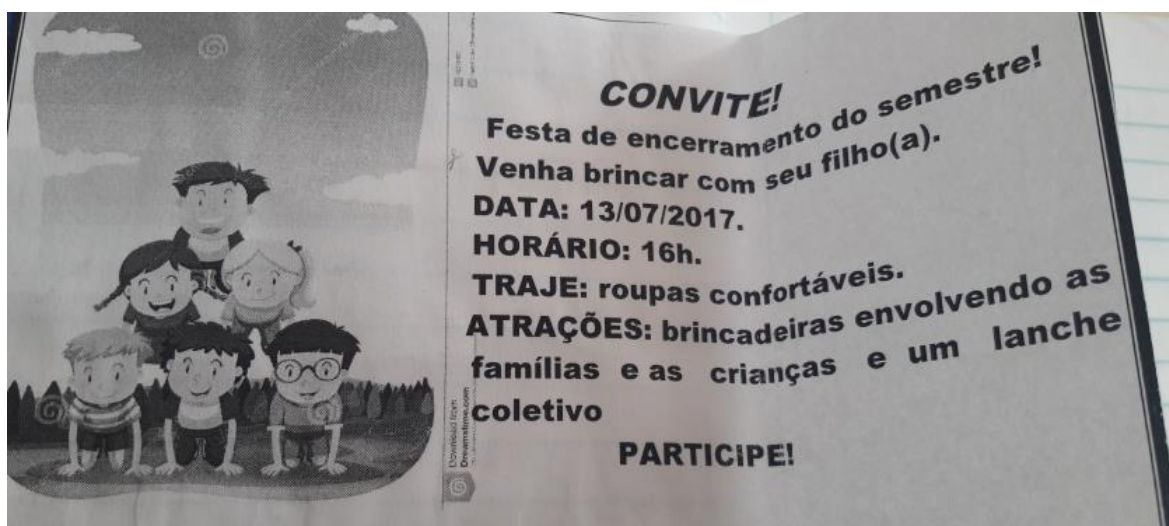
Modos de agir e pensar sobre grupos raciais podem ser incorporados pelas crianças de maneira hierárquica, como crença. Mesmo sem se dar conta, a professora reforça uma situação socialmente construída quando se trata de representar os negros. Ao longo da pesquisa, por exemplo, não vi a professora fazer qualquer relação que identificasse num grupo a pertença da identidade racial branca. Uma de minhas hipóteses, é o próprio exercício da branquitude esse lugar considerado o normal e natural que ancorado 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.). Ware (2004), chamou de Poder duradouro da branquitude.

4) O silêncio tático e a representatividade hegemônica materializada

Nesta categoria, destaco o silêncio tático com que a paridade se materializa entre as professoras brancas com situações de desigualdade, preconceito discriminação e racismo naturalizados no cotidiano da unidade educativa. Observem o bilhete a seguir:

Figura 25 - Bilhete Enviado as Famílias.



Fonte: A autora (2017).

Este bilhete foi enviado às 89 famílias da unidade educativa. Na imagem 25, a representação das crianças continua sendo por um único segmento: o branco. Numa unidade educativa em que 90% das crianças são negras.

A auxiliar Luzia (preta) é a mesma profissional que fala que não percebe xingamentos entre as crianças. No entanto, ela vai até a direção questionar por qual motivo no bilhete enviado às famílias só representar crianças brancas. A resposta que obteve do diretor foi a seguinte: “Não me atentei para esse detalhe. A criança negra deve ser quem estava batendo a foto por isso não apareceu”, disse ironicamente.

Para o diretor foi um mero detalhe que pode ser explicado pelo narcisismo branco, “ao focar os olhos somente para si, ao não enxergar o negro como humano, humanidade reflexo de si, ao não enxergar o negro como o outro lado do espelho, acaba por não enxergar

a si mesmo [...]”. (CARDOSO, 2014, p. 35). Ao escolher somente crianças brancas representadas no bilhete, reflete a ideologia do branco como universalidade hegemônica. Ao supor que a criança negra estaria nos bastidores, numa visão colonial de que os negros são aqueles que não precisam ser vistos e representados, ou seja, que para esses existem lugares determinados “a condição de subserviência ao branco. As piadas são provas do frágil código de etiquetas que impõe um relativo silêncio a cor e **também** pelo fetiche da brancura predominantemente entre nós”. (FONSECA, 2012, p. 121, grifo meu).

Ainda sobre os bilhetes, mesmo a atitude da professora significar uma força de ruptura da branquitude, nem sempre sujeitos negros estão à postos, pois com relação à percepção da discriminações e preconceitos entre as próprias crianças a mesma professora reclamante não percebe.

O que se pôde observar é que não existe o respeito às diferenças e nem uma compreensão por parte das professoras e do diretor das complexas relações raciais na sociedade brasileira. É inegável o impacto dessas ações na constituição das identidades de crianças negras e brancas, que cotidianamente são constituídas nas relações com seus pares. Não é possível seguir afirmando que não existe um critério do diretor e das profissionais ao permitirem que num bilhete somente crianças brancas sejam representadas, assim como ao pentear primeiramente a crianças brancas. Nada disso é neutro, 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.

Os dados apresentados com relação à paridade racial como uma das gêneses, ou estágio inicial para consolidação e perpetuação da branquitude no contexto da educação infantil permite constatar que as relações entre professora brancas/criança brancas na unidade educativa estão orientadas pelo pertencimento racial aos pares, ou seja, as relações que vão se estabelecendo buscam uma homogeneidade, semelhança e paridade.

Acredito que as hipóteses que foram levantadas aqui tragam uma gama de dados que possibilitem interpretações futuras mais profundas sobre Paridade Racial na educação infantil. Como última parte desta trilha realizada na unidade educativa, trarei os laços e entrelaces construídos nas relações entre as crianças.

5.2.1.3 As interações entre as crianças, brinquedos e brincadeiras

A reflexão sobre as relações entre as crianças da unidade educativa Protegidos da Princesa representa, em meu entendimento, um dos momentos mais importante deste estudo fruto de três meses de trabalho de campo. Nos momentos de interação no parque, longe da intervenção dos “adultos”, exceto a mim como pesquisadora, apreendi as escolhas, as preferências, as hierarquias, as representações, na qual a raça e a identidade racial se constituem em um elemento fundamental. Assim, o objetivo nesta seção é apresentar como a estrutura institucional, marcada pela branquitude, impacta as relações entre as crianças.

O uso do gravador foi imprescindível na produção dos registros, especialmente, neste momento, quando foi necessário buscar fôlego para o que ainda haveria por vir: a escuta das crianças brancas e suas percepções acerca de suas construções identitárias. Esse processo se deu de maneira relacional foi preciso em alguns momentos olhar as crianças brancas e vê-las nas relações com as crianças negras.

Ao apresentar as falas das crianças brancas, meninos e meninas, busco discutir os dilemas da educação de crianças pequenas de uma perspectiva não adultocêntrica. Este texto é resultado dos muitos momentos que passei junto das crianças. As falas são frutos do mesmo esforço de imersão vivido na pesquisa nas outras fases já apresentadas. Estar lá naquele lugar das brincadeiras das crianças, me desafiar com o corpo adulto a subir uma pedra para dialogar com uma criança que do alto de sua infância também triunfava sobre seus próprios medos ao escalar uma gigante pedra. Foi um desafio!

Figura 26 - Pedra no parque da unidade educativa.



Fonte: A autora (2017).

Começo com Rodrigo (menino branco, 5 anos e cabelos castanhos).

Rodrigo está no alto da pedra a observar os movimentos das outras crianças no parque. Então, escalo a pedra e me achego. Ao me aproximar de cada criança antes de tudo, perguntava se poderia gravar nossa conversa. A maioria aceitava e aquelas que demonstravam certo desconforto, eu preferi desistir da conversa e recuava. As que demonstravam receptividade, como Rodrigo, eu me achegava e, ao final, reproduzia o áudio para a criança ouvir. As expressões delas ao se ouvirem foram das mais diversas, mas geralmente era sucedida por uma risada.

A primeira pergunta que fiz às crianças foi a seguinte. Qual é a sua cor? Quando se faz uma pesquisa com crianças sabemos que essa resposta não se dá de maneira direta. As crianças usam de múltiplas linguagens para se expressar. Tive o cuidado de abordar crianças brancas de diferentes grupos e idades, meninos e meninas.

O gravador registra a linguagem verbal, mas até as crianças chegarem a elaborar uma resposta o silêncio, os olhares, os movimentos dos corpos me sinalizavam que esta não era uma pergunta muito fácil de ser respondida. No entanto, as crianças demonstravam que são capazes de elaborar respostas mesmo sendo desafiadas por questões que talvez nunca tivessem sidas levadas a pensar.

- Qual é a sua cor?
- Não sei.
- Não sabe?
- Não.
- E a minha cor? Encosto meu braço no braço de Rodrigo.
- Preta.
- Se a minha cor é preta, olha para teu braço e para o meu, qual é a sua cor?
- Não sei.

Reproduzo o áudio para Rodrigo que sorri e sai correndo. Rodrigo não definiu sua cor de pele, mas não teve dificuldades em dizer que eu era preta. Nesta simples passagem, podemos indicar o fenômeno característico das relações raciais brasileiras, o privilégio que as pessoas brancas possuem de racializar os outros, mas não se pensar em termos raciais.

Próximo dali, vou observando outros grupos de crianças chegando ao parque e se organizando aos pares, em pequenos grupos ou até sozinhos e sozinhas para brincar. No parque as brincadeiras mais praticadas pelas crianças foram: os jogos de futebol, as brincadeiras de casinha, subir nas árvores, nos balanços e no barco.

Pensando que estamos em unidade de educação pública em uma comunidade empobrecida, com raro investimento estatal, espaço é muito distintas das creches “modelos” do asfalto com nomes de artistas plásticos ou literatos famosos da cidade e do país. Esta tem poucas opções de brinquedos, o ponto positivo disso é a rica oportunidade que a criança tem em reinventar o brincar com areia, louças de plástico, gravetos e pedras. Mesmo sendo legítima a importância das crianças, explorou recursos da natureza para estruturarem suas brincadeiras. A rede municipal de Florianópolis tem um Currículo pautado em Núcleos de Ações Pedagógicas que exigem da própria Secretaria Municipal de Educação a aquisição e uma variabilidade materialidades que dê suporte para ampliar as experiências educativo-pedagógicas das crianças, no entanto na unidade educativa essas materialidades são mínimas.

A organização para as brincadeiras inicia-se pelos pares. Aos poucos, vou observando uma interação entre grupos de diferentes idades. O parque acaba por ser inserido em uma das atividades rotineiras da unidade educativa como comer, higienizar e descansar. Esse não é um momento planejado e, poucas vezes, observei intervenções das professoras no sentido de ampliar as brincadeiras. Como afirma Kishimoto (2010, p. 1),

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois

que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica.

Nesses momentos de interações entre as crianças, as regras criadas para incluir e excluir são construídas pelas próprias crianças. Percebo um grupo de meninos do mesmo grupo G6A (idades 5 anos). Charles, menino branco, lidera a brincadeira de carrinhos junto com Cristiano, menino negro. Ao se aproximar Jonathan, menino branco, pergunta:

- Posso brincar?
Charles responde:
- Não, não, tem um monte de brinquedo novo lá.

Charles sai e vai procurar outro grupo e, nesse momento, me aproximo e pergunto se poderia conversar com eles. Ambos respondem que sim. Então, me dirigi a Charles e pergunto:

- Qual é a sua cor?
- Não sei, ah azul.
Cristiano, menino negro de cinco anos diz:
- Cara olha pra ti, tu é branco.
Aproveito e pergunto a ele:
- E qual é a sua cor?
- Branco.

Nesse momento, percebo que Cristiano me olha sério esperando uma confirmação. Pergunto com quem ele mora?

- Com meu pai, minha mãe, minha irmã e meu irmão.
- Qual a cor deles?
- Meu pai preto, meu irmão preto, minha irmã preta e eu e minha mãe somos brancos.

Como vimos anteriormente, o menino branco não se traduziu em termos raciais. Brincando, indicou uma noção meramente cromática, não diferente da reação de muitos adultos brancos. Entretanto, o segundo, Charles, não teve nenhuma dificuldade de classificá-lo em termos raciais. Porque Charles vem de uma família inter-racial, na qual os membros são definidos a partir da noção de cor/raça.

Charles, quando perguntado sob sua cor, não teve dúvidas, sou branco. Pois ao que tudo indica, a pessoa de referência para sua identidade é a mãe que ele classifica como branca. A mãe e ele são considerados os brancos da família. Não tive oportunidade de conhecê-la durante a pesquisa, então não posso fazer a minha heteroclassificação. O que me

fez refletir é que Cristiano é um menino que eu classificaria como negro. Esse conflito de uma criança negra tem sido objeto de muitos estudos onde é percebida uma construção negativa de si mesmo, afinal “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). Reproduzo o áudio e ambos riem da gravação e pedem para ouvir de novo, assim faço, agradeço e sigo observando os movimentos das crianças.

Olivia, menina branca de 4 anos, cabelos loiros, que acabara de ter um conflito por brinquedos com outras duas crianças, Livia e Isis, todas meninas brancas. Olivia sai da brincadeira. Me aproximo e pergunto o que aconteceu. Olívia ainda furiosa responde:

- Elas não sabem brincar, não entendem que primeiro tem que fazer o bolo do aniversário e depois os docinhos, mas elas não querem, então não quero mais brincar.
- Abordo para fazer a pergunta e autorização para gravar.
- Olivia pergunta.
- Pra que tu grava?
- Eu gravo para depois em casa poder escrever com calma.
- A tá.
- Qual é a sua cor?
- Branca. (A mesma menina bastante paparicada pelas profissionais da unidade educativa que explicitiei sobre isso em relatos anteriores).
- Tu gosta de ser uma menina branca?
- Sim, eu não queria ser escura.
- Por que?
- Porque prefiro brancos da minha cor.
- Mas tu brinca com crianças escuras?
- Sim, algumas pessoas escuras eu gosto.
- Na tua família todos são da tua cor?
- Não, meu pai é preto.
- E tu gosta do teu pai?
- Dele e de algumas pessoas escuras eu gosto.
- Por que?
- Porque ele é meu pai.
- E quem são as outras pessoas? Você pode me dizer?
- Outras.

Pergunto se gostaria de ouvir o áudio, Olivia ainda inconformada com o conflito que obtive com outras crianças, responde que não. Olivia demonstra uma percepção segura quanto à cor da sua pele, seu pertencimento racial, gostar de ser quem é, no entanto, essa percepção de si se constrói também pela negação do outro, o escuro. Nesse caso, a brancura é seu referencial. A aceitação dos escuros como o pai passa por critérios de merecimento. O pai é “aceito” porque tem primeiro um grau de parentesco, e outras pessoas que não revelou quem seriam também estão nesse grupo seletivo. Olívia revela uma visão negativa das pessoas

negras o que não a impossibilita de estar junto das crianças negras nas brincadeiras, no entanto, é preciso atentar para as maneiras que crianças com 4 anos constroem sua visão de diversidade. Para Santiago (2015, p. 134):

Uma característica importante a ser destacada é que as culturas infantis não são independentes das culturas adultas, das relações de poder, das opressões e das desigualdades presentes na sociedade. Assim, o racismo, a opressão de classe, a homofobia, o machismo, também podem estar presentes nas inúmeras relações produzidas pelas crianças.

Na fala de Olivia, percebe-se que a construção sobre si mesma é confrontada na dualidade branco/preto, quando diz que não queria ser escura. O privilégio da brancura vai se estabelecendo nesse caso e a construção negativa em relação aos outros não brancos vai sendo sustentada, dentro e fora do espaço da unidade educativa. Sigo observando outras crianças e me aproximo de Inara (5 anos, cabelos castanhos escuros) que está brincando sozinha. Me aproximo pergunto do que ela está brincando ela responde de casinha. Pergunto se podemos conversar e se posso gravar a conversa. Ela responde que sim.

- Qual é a sua cor?
- Cor de pele
- E qual é a cor de pele assim como a minha?
- A minha cor é cor de pele?
- Não.
- Então que cor é a minha cor?
- Não sei.

Inara parte de outro referencial ao considerar sua cor “A cor de pele” considerada a cor universal, a branca. Tal conceito se constrói nas práticas sociais e está fortemente arraigado nas práticas cotidianas escolares e, principalmente, nas experiências das crianças na educação infantil. A expressão “cor de pele” é muito presente nas atividades de pinturas da educação infantil e representa sempre o branco que são os que tem a cor de pele sustentada como a ideal e a cor referencial. A brancura vai sendo reforçada e Inara é uma criança, no seu imaginário tem a cor de pele, ou seja, sua cor branca é a cor universal.

Mas as crianças vão apresentando diferentes modos de responder à questão, porém todas elas demonstram familiaridade no trato da pergunta. Não parece estranho a elas que alguém lhes pergunte sua cor. Outra situação de interesse ocorreu no parque próximo às árvores onde tem um espaço de barro. Observo Thiago (menino branco, 5 anos, cabelos castanhos) cavoucando o barro.

Pergunto sobre o que está brincando.

- Estou caçando vidro, tem muito vidro enterrado nesse parque.

Então faço a mesma abordagem e pergunto

- E qual é a sua cor?

- Branco.

Você gosta de ser um menino branco?

- Sim.

- Por que?

- Porque é minha vida, tem outras cores na minha família, preto, marrom, branco.

Você gosta de ter uma família assim colorida.

- Sim.

Thiago leva alguns minutos para responder e a seu modo define que é branco porque é sua vida, em seguida apresento outras referências que as crianças utilizam para se autoatribuição.

Quando percebo já estou rodeada de crianças, então pergunto para Valentina (menina branca, 5 anos).

- E qual é a sua cor?

- Rosa, as vezes pareço marrom.

Olivia atenta responde:

- Tu é branca!

Emily (menina de 4 anos) que está próxima responde:

- Eu sou amarela

- E você gosta de ser amarela?

- Sim. Igual a Emília do Sítio do Pica pau Amarelo.

Flor que está sentada me olha e responde:

- Tu é preta Cintia.

- E você Flor, qual é a sua cor?

- Tu sabes, eu sou branca, porque minha família é branca.

- E você brinca com crianças de outras cores?

- Brinco com as meninas da minha sala, tem umas pretas e umas brancas.

- E os meninos?

- Também brinco, mas eles são mais brancos.

A partir da fala de meninos e meninas brancas e brancos percebo que a questão racial, está posta e o quanto é rico poder conversar sobre o tema. As crianças elaboram, debatem discordam, negociam. Emily ao se declarar amarela demonstra os limites entre fantasia e realidade vivenciados pelas crianças e que, acima de tudo, lidam com naturalidade com a questão racial.

A seguir, Maurício, menino loiro de 5 anos. Destaco que das muitas idas ao campo percebi em sua vestimenta que faz uso de uma guia/cordão de santo, que são utilizadas por aqueles que são adeptos de religiões de matriz africana, no caso desse menino conforme a ficha de matrícula a família é candomblecista.

- Qual é a sua cor?
 - Branco-escuro.
 - E você gosta de ser branco-escuro?
 - Sim.
 - Por que?
- Percebo que não encontra uma resposta e permanece em silêncio
Então pergunto.
- Mais alguém na tua família é branco-escuro?
 - Minha mãe, meu pai e o mano.

Maurício apresenta outra maneira de se autodeclarar: branco-escuro. Essa categoria trazida por uma criança é de uma compreensão formidável. Joyce Lopes (2016) abordou a questão “O/a “branco/a fora do lugar”, um/a “branco/a particular” em um dos capítulos, a pesquisa foi realizada com adultos o que me levou a beber dessa fonte para refletir sobre Maurício. Embora eu não tenha aprofundado e merecesse uma análise minuciosa para a questão do menino se autodeclarar branco-escuro, a princípio minhas considerações partem da proximidade e convívio com pessoas negras e com a religião de matriz africana.

Minha hipótese é que Maurício não nega seu pertencimento de menino branco, mas faz uma demarcação de uma possível identidade antirracista. Ao pensar sobre a questão de ser branco, Maurício se circunscreve em uma identificação com a cultura negra que é parte, também, de sua identidade. Declarar-se branco-negro pode ser positivo e está condicionado à própria constituição da identidade de Maurício e as construções sobre si e o outro que fará ao longo da vida.

Nessa trilha, cheia de dores e sabores, as crianças brancas demonstram momentos de ruptura com o “Poder Duradouro da branquitude” e que é possível abolir dessa identidade os traços de superioridade que conferem status, poder e privilégios.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que apresentei teve como foco apreender como a branquitude, enquanto prática de poder e configuração de uma identidade branca se expressa nas experiências educativo-pedagógicas da educação de crianças pequenas (crianças ente 4 a 6 anos) em uma Unidade Educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.

Não poderia finalizar este trabalho, que é fruto das minhas experiências como profissional da educação, ativista da luta pela equidade racial, reelaboradas a partir da oportunidade de cursar o mestrado em educação na Universidade Federal do Paraná, sob orientação da Dr^a Lucimar Rosa Dias, sem realizar um balanço de tudo que foi refletido até aqui. A dissertação, portanto, resulta de inquietações profissionais e acadêmicas.

De um lado, a angústia de perceber as dificuldades, os obstáculos ao enfrentamento do racismo no sistema de ensino, as desigualdades raciais entendidas como vantagens/privilégios raciais para uns, os brancos, como um empecilho à promoção de uma educação plural e democrática no cotidiano escolar. E de outro lado, compreender que grande parte da produção acadêmica, mas também das práticas pedagógicas que se afirmam críticas se sustentam na percepção do racismo e das desigualdades raciais como problemas “do outro”: o negro. Ou seja, nos estudos e nas práticas pedagógicas, a branquitude é um termo “oculto” na educação para as relações étnico-raciais. Afinal, os brancos não se tematizam e não são tematizados, não se veem e nem são vistos como parte do problema. Nas práticas pedagógicas pode-se perceber a branquitude muito presente, porém, ela não é percebida pelos brancos.

Na construção deste texto, me vi em uma nova posição: a de pesquisadora. Essa condição foi assustadora em um primeiro momento, e só foi possível me sentir confortável nela na medida em que reelaborei minha experiência no próprio percurso da pesquisa.

Este processo constituiu-se em uma experiência única, me tornei membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), e membro do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), passei a participar de seus eventos, congressos nacionais e regionais, sobretudo, na região sul (COPENEs), fato que foi de extrema importância na tessitura dessa abordagem.

Neste esforço, optei pela etnografia como metodologia de pesquisa capaz de me permitir a compreensão do cotidiano de uma unidade educativa de educação infantil, enfatizo que foi fundamental a descoberta da fotografia como instrumento metodológico, as conversas informais com as professoras brancas, ou os diálogos com as crianças brancas, e

a construção do diário de campo como uma forma de registro das informações obtidas durante toda a investigação. O uso da gravação de áudio, também, foi essencial para apreender o dito, mas, também o silenciado e seus significados.

Na pesquisa de campo, aprendi sobre os modos pelos quais o silêncio e a omissão são os elementos que regem as questões raciais na unidade educativa. O silêncio é, muitas vezes, a estratégia utilizada para omissão na problematização da questão racial. Entre tantos significados que possa ter, está a própria falta de percepção dos sujeitos em lidar com seu próprio racismo.

Gonçalves (1985) em sua pesquisa “O Silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial”, já demarcava o silêncio instaurado nas práticas pedagógicas e agente atuante para reforçar essas desigualdades. Passadas três décadas dessa pesquisa, o silêncio segue sendo operante no interior das instituições escolares e apontado nas pesquisas sobre a questão racial, estendo para a hegemonia racial branca orientando as práticas pedagógicas na infância de crianças brancas e negras.

O uso da imagem como suporte a observação e enquanto uma possibilidade de narrativa me guiou nesse processo de compreender as manifestações da branquitude que incidem sobre o espaço da infância e se constitui como uma teia de relações que compõe a vivência prática-educativa, de crianças e adultos, e vão se materializando nas imagens lançadas nas paredes da instituição.

Do mesmo modo, a organização dos tempos-espços na instituição analisada, indicou um desacordo com uma Pedagogia da Infância que as respeite como sujeitos no processo. Trata-se de uma ordem adultocêntrica que desconsidera as manifestações e desejos das próprias crianças, que se torna explícita, seja pelas maneiras como as práticas pedagógicas se configuram na instituição, seja pela rigidez dos horários com que se estrutura a rotina ou pelo tratamento destinado as crianças brancas e negras.

No espaço-tempo, essas ações vão ganhando materialidades seja pela disposição que os móveis estão organizados para atender as crianças, pelas marcas impressas nas paredes, seja nas propostas pedagógicas. Foi a partir daí que pude compreender as manifestações da branquitude e que naquele espaço ela requereu análises minuciosas pelas dimensões e característica que a branquitude pode assumir, nas materialidades como brinquedos, painéis, nas relações adulto criança e entre as crianças.

O que me levou a concluir que, embora estejamos avançados em termos de normativas e documentos de cunho orientador que dá suporte para aquilo que há décadas

lutamos, uma educação plural, existe uma discrepância entre aquilo que apregoa a lei e aquilo que vem sendo posto em prática.

Deparei-me com a supervalorização do branco nas imagens e a negação da representatividade de outros seguimentos raciais como negros e indígenas. Cada imagem, cada painel lançado na parede me indicava através da sucessão de imagens padronizadas (o branco hegemonicamente representado), que as crianças brancas obtêm privilégios sobre as demais, pois a todo o tempo em diferentes situações, se veem e se reconhecem nas imagens deixando explícito que a branquitude vai sendo marcada.

Da mesma forma, o acervo literário, as imagens priorizam a criança branca nesse sentido, estas crianças contam com vantagens não só simbólicas, mas também materiais. Quando a unidade educativa apresenta majoritariamente imagens positivas com pessoas brancas compartilha-se a construção de um imaginário em que brancos são a regra para o que é bom.

Um espaço excludente que perpetua um padrão de normalidade com base no branco como representante universal de humanidade que privilegia aqueles herdeiros da brancura, nesse caso a exclusão é posta em prática pela preterição capturada na diferença de tratamento destinado às crianças brancas e crianças negras. As crianças brancas contam com a vantagem de serem elogiadas, são tocadas com demonstração de afeto, diferente das crianças negras que são violadas nos direitos básicos – no princípio fundante da educação infantil – o binômio educar-cuidar.

Mesmo as secretarias e as unidades educativas que possuem gestoras e professoras sensíveis ao trabalho em prol desta igualdade racial não se veem como parte do processo, como aquelas que podem contribuir de maneira incisiva sobre a abolição dos privilégios, lhe custa reconhecer que no processo, a população branca é privilegiada em detrimento da negra, falta conhecimento acerca das relações raciais brasileiras.

Sendo assim, professoras estando conscientes ou não, das suas ações, afetam as crianças. Essa docente é uma profissional, suas escolhas educativo-pedagógicas não são neutras, desde a atividade a ser exposta na parede ao modo como olha para as crianças em suas multiplicidades, tem intenção e desdobramentos.

Um desses desdobramentos observados foi à força com que essas ações pedagógicas atravessam o cotidiano e reflete nas relações das professoras com as crianças. Esse espelhismo da normalidade que tão bem representa os Pactos Narcísicos, como já disse Bento (2002), é referência para as crianças pautarem suas relações.

Uma das expressões da branquitude é moldar a estrutura das relações, e a Paridade Racial, se manifestou nas preferências orientadas pela cor da pele. Ou seja, há uma perpetuação da vantagem/privilegio racial, aqueles herdeiros da brancura onde as crianças brancas são preferidas pela cor da pele, e em contrapartida, todas as outras que não se enquadram no modelo padrão tem negada atenção, afeto, um elogio, um toque, um pentear nos cabelos. A Paridade Racial no contexto analisado, indicou que esta é uma das gêneses, o estágio inicial para consolidação e perpetuação da branquitude nas relações entre professoras brancas e crianças brancas.

Espero, a partir de um diálogo entre os estudos da Branquitude, Educação das Relações Étnico- Raciais e a Sociologia da Infância, ter contribuído para, de um lado desvendar que o conjunto das práticas, organização do espaço-tempo, relação com cada criança a partir da identidade atribuída pela cor da pele, configuram uma Pedagogia da “branquitude”. Essa pedagogia consolida-se nesses espaços, reforçando a violação dos direitos das crianças negras e a institucionalização da hegemonia do branco como padrão de civilidade e de beleza.

Ao pensar as crianças como sujeitos nos processos de aprendizagens e socialização, compreendi que crianças pequenas desde cedo são racializadas, e se vem como tal, aceitam conversar sobre cor/raça, identificam a si mesmas e as outras utilizando categorias raciais sem problemas, em sua maioria se sentem confortáveis e quando não, buscam alternativas para se nomearem que não estão no espectro adulto de definição por exemplo: branco-escuro e azul. Também consegui capturar as tensões em algumas crianças brancas ao tratar do tema, quando fogem a pergunta sobretudo revelam que também racializam entre si, pois nomeiam de forma rápida e tranquila pessoas negras, mas tendem a não querer nomear pessoas brancas. E essa questão se coloca como problemática, pois pesquisadoras do tema vêm indicando em suas pesquisas que brancos não se racializam por acreditarem serem representantes de ser humano, expressão máxima de humanidade.

Estamos diante de uma educação que por meio da organização dos seus espaços indica para todas as crianças que nele vivem que a única possibilidade de “tornar-se gente” é ser branco e os efeitos disso Neusa Sousa Santos (1983) já apontou muito bem. As crianças brancas, são estimuladas a fazerem uso desse privilégio reforçado cotidianamente pela unidade educativa, nesse sentido a Paridade Racial age forjando um modelo único de identidade branca.

As práticas das professoras estão na contramão da legislação proposta para a reeducação das relações raciais, as situações relatadas apontaram um despreparo para lidar com situações de preconceito, racismo e discriminações que estão implícitas no exercício da branquitude. Há sim aquelas que mesmo sendo brancas e serem privilegiadas pelos benefícios construídos socialmente a todos que pertencem ao grupo racial branco, rompem com o silêncio e questionam a hegemonia branca nas práticas.

Todavia sofre punição/pressão do seu próprio grupo, o engajamento na luta antirracista é mal visto pelo grupo que atua na manutenção dos privilégios brancos. Em meio a isso, foi possível identificar o exercício da branquitude acrítica a favor da superioridade racial e os benefícios advindos quando a professora branca é questionada por cumprir a Lei mestra da educação - LDB (Lei nº 9.394/96) alterada com o decreto da Lei Federal nº 10.639/03 e Lei Federal nº 11.645/08 que passa a incluir a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira, e dos povos indígenas no currículo oficial da rede de ensino.

No entanto, há uma força de ruptura da branquitude por parte das professoras ainda que minoria e por parte das crianças negras e brancas. As primeiras resistem a influência macro da branquitude, ao apagamento de representações positivas de seu grupo racial, resistem e enfrentam esses enquadramentos empreendem processos de resistência a esta subalternização da identidade negra, interrogam as professoras com suas atitudes. Por outro lado, a criança branca tem provocado fissuras na estrutura que a branquitude se perpetua, nesse caso a própria unidade educativa. Ao romper em determinados momentos com esta estrutura que os aprisionam na homogeneização, apresentando novas maneiras de se relacionar com as diferenças modificando as lógicas de se constituírem enquanto crianças brancas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICZ, A.; OLIVEIRA, F. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, M. A. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo, SP: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. Disponível em: <<http://www.ceert.org.br/src/pdf/anete-abramowicz-e-fabiana-de-oliveira.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2016.
- ACHUTTI, L. E. R. **Fotoetnografia**: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho. Porto Alegre: Tomo Editorial; Palmarinca, 1997.
- ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- AGOSTINHO, K. A. Pesquisa com crianças em contextos pré-escolares: reflexões metodológicas. In: ANPED, 31., Caxambu, p. 01-16, 2008. **Anais...** Caxambu, 2008.
- APPIAH, K. A. **Na casa do meu pai**: a África na filosofia da cultura. Trad. Vera Ribeiro, Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ALVES, C. D. **A implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas da rede municipal do Recife e o papel da gestão escolar entre a formulação e as práticas: impasses e perspectivas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2011.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman, segunda edição. Rio Janeiro: LTC Editora, 1981.
- AMARAL, A. C. T. do. **A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na educação infantil**. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, 2013.
- AMARAL, T. C. do.; RASCHE, K. L. As populações de origem africana em Santa Catarina. In: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. RASCHE, K. L. (Orgs.). **Formação de Professores**: promoção e difusão de conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Florianópolis: Editora Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina, 2014.
- ASSIS, S. G., CONSTANTINO P; AVANCI, J. Q. **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Fiocruz; 2010.
- BATISTA, R. **A rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. 1998. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1998.
- BENTO, M. A. S. **Resgatando a minha bisavó**: discriminação racial no trabalho e resistência na voz dos trabalhadores negros. 1992. 135 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1992.
- BENTO, M. A. S. **Pactos narcísicos no racismo**: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002a.
- BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I; BENTO, M. A. S. (Orgs). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no

Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002b.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I; BENTO, M. A. S. (Orgs). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BENTO, M. A. S. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002c, p.147-162.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 27 de jan. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC, SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC; SEB, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil**. Brasília, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC; SEB, 2009d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Brasília, 2009e.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.

BUSS-SIMÃO, M. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148. p. 176-197, jan/abr. 2013.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In: BRASIL/MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional da educação infantil**. Brasília, 1994. p. 32-42.

CARDOSO, L. **O branco “invisível”**: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (período: 1957-2007). Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade de Coimbra, Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais. Coimbra, 2008.

CARDOSO, L. O branco-objeto: O movimento negro situando a branquitude. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 13, n. 1, 2011.

CARDOSO, L. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Rev. Latinoam. Cienc. Soc. Niñez Juv**, p. 607-630, 2010.

CARDOSO, L. **O Branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. 2014. 290 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

CARDOSO, L. A branquitude acrílica revisitada e a branquitude. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 6, n. 13, p. 88-106, jun. 2014.

CARDOSO, L. **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.

CARDOSO, P. J. F. **Negros em desterro**: experiências de populações de origem africana em Florianópolis, 1860/1888. 2004. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). São Paulo, 2004.

CARDOSO, P. J. F. Multiculturalismo e Políticas de ação Afirmativa: Luta pela Promoção da Igualdade Racial no Brasil In: CARDOSO, P. J. F.; RASCKE, K. L. **Formação de professores**: promoção e difusão sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Florianópolis, 2014.

CARDOSO, P. J. F. Em busca de um fantasma: as populações de origem africana em Desterro, Florianópolis, de 1860 a 1888. **PADÊ**: estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos. UniCEUB, FACJS, v. 2, n. 1, 2007.

CARDOSO, P. J. F.; RASCKE, K. L. Lei Federal 10.639/03, discussão de conceitos: multiculturalismo, diversidade, ações afirmativas, racismo, preconceito, afrodescendente, negro, entre outros. In: CARDOSO, P. J. F.; RASCKE, K. L. **Formação de professores**: promoção e difusão sobre a história e cultura afro-brasileira e africana. Florianópolis, 2014.

CARDOSO, P. J. F.; CARDOSO, C. A branquitude nas reflexões sobre a experiência de implementação da EREER em instituições de educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis vinculadas ao observatório de educação e relações étnico-raciais/NEAB. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, RELAÇÕES RACIAIS E MULTICULTURALISMO, 6. Florianópolis, 3 a 6 de outubro de 2016. **Anais do VI Serem**. Florianópolis: UDESC, p. 139-151, 2017.

CARDOSO, C.; DIAS, L. R. A investigação acadêmica sobre processos de branquitude na educação infantil: uma reflexão inicial. In: MÜLLER, T. M. P.; CARDOSO, L. **Branquitude**: Estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, T. R. de. **Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC**. 2013. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Paraná (UFPR), Setor de Educação. Curitiba, 2013.

CARVALHO, M. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 77-96, jan./fev./mar./abr. 2005.

- CASTRO, E. V. O nativo relativo. **Mana: Estudos de Antropologia Social**, v. 8, n. 1, p. 113-148.
- CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação racial na educação infantil**. 1998. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.
- CAVALEIRO, E. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas na cidade de São Paulo. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada; Alfabetização e Diversidade, 2005.
- CENTRO DE REFERÊNCIA EM DIREITOS HUMANOS, CINE + CULTURA. @comcausa.dh. **ComCausa**. S.l.: Facebook, 2017. Disponível em <https://www.facebook.com/pg/comcausa.dh/about/?ref=page_internal>. Acesso em 17 out. 2017.
- CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-24, jul./dez. 1999.
- CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set./2002, p. 326-345.
- CONCEIÇÃO, W. S. Etnógrafo nativo ou nativo etnógrafo?? Uma (auto) análise sobre a relação entre pesquisador e objeto em contextos de múltiplas pertencas ao campo. **R@U: Revista de Antropologia Social dos Alunos do PPGAS-UFSCAR**, v. 8, p. 41-52, 2016.
- CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza: Da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005.
- COUTINHO, A. M. S. Educação Infantil: espaço de educação e cuidado. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 25. Caxambu, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002. **Anais do GT-7 – Educação de crianças de 0 a 6 anos**. Caxambu, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/tp25.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2017.
- CUNHA, S. R. V. Cenários da educação infantil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 30, v. 2, p. 165-185, jul./dez. 2005.
- CUNHA, S. R. V. As imagens na Educação Infantil: Uma abordagem a partir da Cultura Visual. **Revista eletrônica Zero a seis**, UFSC, n.19, jan./jul., 2009.
- CRUZ, M. B. Bonecas, diversidade e inclusão: brincando com as diferenças. **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 85, p. 41-52, 2011.
- DAMATTA, R. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1981.
- DAMATTA, R. O Ofício de Etnólogo, ou como Ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, E. O. **A aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- DAMIÃO, F. de J. **Primeira infância, afrodescendência e educação no Arraial do Retiro**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Salvador: EDUFBA, 2007.
- DÁVILA, J. **Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945**. São Paulo, SP. Editora: Unesp Ano: 2006.

DIAS, L. R. **Diversidade Étnico-racial e Educação Infantil, Três Escolas, Uma questão. Muitas Respostas.** 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 1997.

DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Rev. Bras. Educ.** [online]. v.17, n. 51, p.661-674, 2012.

DIAS, L. R. **No fio do horizonte:** educadoras da primeira e o combate ao racismo. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

DIAS, L. R. **Formação de professores, educação infantil e diversidade étnicoracial:** saberes e fazeres nesse processo. Universidade Federal do mato Grosso do Sul. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

DIAS, L. R.; BENTO, M. A. da S. **Educação infantil e relações raciais:** conquistas e desafios. S.l.: 200?

DAMIÃO, F. de J. **Primeira infância, afrodescendência e educação no Arraial do Retiro.** 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

DYER, R. **White. In Screen,** v. 29, n. 4, p. 44-64, 1988.

FARIA, A. B. G. Pedagogia do lugar: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs.) **Território da Infância:** linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 97-118.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes.** 3. ed., v. I e II. São Paulo: Editora Ática, 1978.

FERRE, N. P. de L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta”. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.) **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERREIRA, M. Criança tem voz própria. **Portugal:** a página da educação, ano 11, n. 117, p. 35, nov. 2002.

FERREIRA, M. M. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!:** relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FERREIRA, M. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes das crianças no jardim-de-infância. In: CERISARA, A. B.; SARMENTO, M. (Org.). **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

FERREIRA, M. “Ela é nossa prisioneira!”: Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul./dez. 2010.

FEIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FIGUEIREDO, L. A. **A criança negra na literatura brasileira:** Uma leitura educativa. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.

- FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 116/2012**. Florianópolis, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2012.
- FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. **Portaria nº 76/2014**. Florianópolis, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2014.
- FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC**. Florianópolis, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2015.
- FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. **Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica**. Florianópolis, SC: Prefeitura Municipal de Florianópolis; Secretaria Municipal de Educação, 2016. 120 p.
- FONSECA, D. J. **Você conhece aquela?** A piada, o riso e o racismo à brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2012.
- FRANKENBERG, R. Race, sex and Intimacy I: Mapping a discourse. 1999b. In: FRANKENBERG, R. **White women, race masters: The social construction of whiteness**. USA: University of Minnesota. p. 70-101, 1999.
- GAUDIO, E. S. **Relações sociais na educação infantil: dimensões étnicoraciais, corporais e de gênero**. 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.
- GIROUX, H. A. Por uma pedagogia e política da branquidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 97-132, jul.1999.
- GODOY, E. A. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana**. 1996. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP, 1996.
- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.
- GOMES, N. L. Educação e identidade negra. **Aletria: Alteridades em questão**. Belo Horizonte, v. 6, n. 9, p. 38-47, dez. 2002.
- GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.
- GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1. p. 98-109, jan/abr., 2012.
- GONÇALVES, L. A. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial**. 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

- GONZÁLEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.
- GUIMARÃES, A. S. A. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 54, p.147-156, jul. 1999.
- GUIMARÃES, A. S. A. O insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 38, p. 31-48, 2000.
- GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-97, jan./jun. 2003.
- GUIMARÃES, A. S. A. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Rev. Antropol.** [online]. v. 47, n. 1, p. 9-43, 2004.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Editora 34, 2005.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito racial**. São Paulo: Cortez, 2008.
- HORN, C. I. Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação. **Revista Enfoques PPGSA-IFCS-UFRJ**, v. 13, n. 1, 2013.
- KAUTZMANN, L. K. **Poéticas do instante**: fotografia, docência e educação infantil. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.
- KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.
- LEITE, I. B. Descendentes de africanos em Santa Catarina: Invisibilidade histórica e segregação. In: LEITE, I. B. (Org.). **Negros no Sul do Brasil**: Invisibilidade e territorialidade. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.
- LOPES, K. R.; MENDES, V. L. B. F. (Org.). **Livro de estudo**: Módulo III. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Básica, 2006.
- LUZ, I. R. da. **Relações entre crianças e adultos na educação infantil**. Brasília, DF, 2009.
- MACHADO, M. L. A. **Educação Infantil e currículo**: a especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas. São Paulo, 1996. (Mimeo.).
- MAIO, M. C. Cor, intelectuais e nação na sociologia de Guerreiro Ramos. **Cadernos EBAPE.BR**, 13 (Edição Especial), p. 605-630, 2015.
- MIRANDA, J. H. A. Branquitude invisível: pessoas brancas e a não percepção dos privilégios: verdade ou hipocrisia? In: MÜLLER, T. M. P.; CARDOSO, L. **Branquitude**: Estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.
- MOURA, C. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.
- MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. S.l., 2006, p. 1-2.
- MUNANGA, K. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, v. 68, p. 46-57, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i68p46-57>>. Acesso em: jul. 2017.
- MUNANGA, K. Nosso racismo é um crime perfeito. Entrevista a Camila Souza Ramos e Glauco Faria. **Revista Fórum**, São Paulo, ano 8, n. 77, ago. 2008.
- MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

- NASCIMENTO, A. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 18, n. 50, Abril. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 19 dez. 2017.
- NOGUEIRA, O. **Tanto preto quanto branco**: estudos de relações sociais. São Paulo: T. A. Queiroz, 197?.
- NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, v. 19, n. 1, p.287-308, 2006.
- NOVAES, S. C. **Jogo de espelhos**. São Paulo: EDUSP, 1993.
- NUNES, M. D. F. “Cadê as crianças negras que estão aqui?” O racismo (não) comeu”. **Latitude**, v. 10, n. 2, p. 383-423, 2016.
- NUNES, M. D. F.; CORREA, L. J. L. As Crianças Negras vistas pela Sociologia da Infância no Brasil: uma revisão de literatura. **Saber & Educar**, v. 21, p. 86-97, 2016.
- OLIVEIRA, F. de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial? 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2004.
- OLIVEIRA, L. O. A. **Expressões de Vivência da Dimensão Racial de Pessoas Brancas**: representações de branquitude entre indivíduos brancos. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.
- OSTETTO, L. E. **Educação infantil e arte**: sentidos e práticas possíveis. São Paulo: UNESP, 2011.
- PIZA, E. Porta de vidro: entrada para branquitude. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 59-90.
- QVORTRUP, J. Nine Theses about Childhood as a Social Phenomenon. Eurosocial Report. **Childhood as a Social Phenomenon**: Lessons from an International Project. Vienna: European Centre/Sydjysk Universitetscenter, n.47, p.11-18, 1993.
- QVORTRUP, J. Nove teses sobre “infância como um fenômeno social”. Tradução de Maria Letícia Nascimento. **Pró-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr., 2011.
- RAMOS, A. G. Patologia social do ‘branco’ brasileiro. 1995[1957]b. In: RAMOS, A. G. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Editorial Andes Ltda, 1995 [1957]b. p.215-240.
- ROCHA, E. A. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil**: Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. 1998. 291 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, 1998.
- ROCHA, E. A. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001.
- ROCHA, E. J. da.; ROSEMBERG, F. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, v. 37, p. 759-780, 2007.
- ROCHA, A. C.; LESSA J. S.; BUSS-SIMÃO, M. Pedagogia da infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em educação. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 6, n. 1, p.

32-49, mar. 2016.

ROSSATO, C.; GESSER, V. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileira e estadunidense. In: CAVALLERO, E. **Racismo e anti-racismos na educação**: repensando a escola. São Paulo: Editora Selo Negro. 2001.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, n. 40, p. 177-198, 2003.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. da S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2011. p. 11-46.

SANTIAGO, F. “**O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado**”: hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Revista educação e fronteiras on-line**, v. 3, p. 72-84, 2015.

SANTIAGO, F. Hierarquização e racialização das crianças negras na educação infantil. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, Sao Paulo, v. 33, n. 64, p. 31-47, 2015a.

SANTIAGO, F. Gritos sem palavras: resistências das crianças pequeninhas negras frente ao racismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, p. 129-153, 2015b.

SANTOS, L. M. E. Educação infantil e propostas curriculares da rede municipal de ensino de Florianópolis (2000-2012): apontamentos pós nova LDB. In: **ANPED SUL**, 10., Florianópolis, out. 2014.

SANTOS, H. Discriminação racial no Brasil. In: SABÓIA, G. V.; GUIMARÃES, S. P. (Orgs.). **Anais de Seminários Regionais Preparatórios para a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 1. ed. Petrópolis: Vozes, p. 17-39, 2008.

SILVA JÚNIOR, H. **Direito de Igualdade Racial**: aspectos constitucionais, civis e penais: doutrina e jurisprudência. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2002.

SILVA JÚNIOR, H.; BENTO, M. A. S.; CARVALHO, S. P. de. (Coord.). **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 Educadores, 2012.

SILVERIO, V. R.; TRINIDAD, C. T. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo?. **Educ. Soc.** [online]. v.33, n. 120, p. 891-914, 2012.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOUZA, E. **Percepções de infância de crianças negras por professoras de professoras de educação infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2012. [Não publicada]

SOVIK, Liv. “Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil”. In: WARE, V. (Org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SOVIK, L. Por que eu tenho razão: branquitude, Estudos Culturais e a vontade de verdade acadêmica. **Contemporânea: Revista de Comunicação e Cultura**, v. 3, n. 2, p. 159 -180, jul./dez., 2005.

STEYN, M. Novos matizes da “branquitude”: a identidade branca numa África do Sul multicultural e democrática. In: WARE, V. (Org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 115-137.

TELES, C. de P. **Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora**. 2010. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2010.

TRINIDAD, C. T. **Identificação étnico-racial em espaços de educação infantil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

TIRIBA, L. Educar e cuidar: buscar a teoria para compreender os discursos e as práticas. In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de educação infantil em formação**. São Paulo: Ática, 2004.

VELHO, G. Observando o Familiar. In: NUNES, E. de O. **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

VIEIRA, D. M. **"Imagens da experiência educativa de professores da educação infantil no espaço-ambiente do Proinfância**. 2016. 228 f. tese (doutorado). Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

VILL, Sônia. **Ensaiando o olhar: o sentido da infância a partir de fotografias produzidas por crianças**. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2009.

WARE, V. Introdução: O poder duradouro da branquidade “um problema a solucionar”. In: WARE, V. (Org.). **Branquidade: identidade branca e multiculturalismo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004a, p. 7-40.

LOPES, J. S. Pontuações e proposições ao branco/a e à luta antirracista: ensaio político-reflexivo a partir dos estudos críticos da branquitude. In: Anais do V SIMPÓSIO INTERNACIONAL LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 5., Londrina, PR, 10 a 13 de setembro de 2013. **Anais...** Londrina, 2013.

ÂPENDICES

APÊNDICE (A): QUADRO 3 - RELAÇÃO DOS TRABALHOS ENCONTRADOS E SUAS ANÁLISES

Quadro 7 - Relação dos trabalhos encontrados e suas análises.

TESES/ DISSERTAÇÕES	OBJETO	INTERLOCUTORES/ MÉTODOS	RESULTADOS
<p>SANTIAGO, F. "O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado": hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, 2014. Campinas, 2014</p>	<p>A violência do processo de racialização sobre a construção das culturas infantis. Focalizando a exclusão de meninas pequenininhas negras e meninos pequeninhos negros.</p>	<p>Crianças pequenininhas negras de três anos e suas/seus docentes. Pesquisa etnográfica.</p>	<p>Os resultados apontam para a presença de uma pedagogia da "branquitude", embasada 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, que as crianças pequenininhas negras percebem o racismo presente nas posturas pedagógicas adotadas por professoras no Centro de Educação Infantil. As crianças expressam a não aceitação dos enquadramentos por meio de diferentes linguagens.</p>
<p>AMARAL, A. C. T. A infância pequena e a construção da identidade étnico: potenciais e limitações sob o olhar do professor. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.</p>	<p>Análise da implementação de políticas públicas educacionais, baseadas no artigo 26A da LDB no cotidiano de um Centro Municipal de Educação Infantil em Curitiba e interfere nos processos de construção da identidade étnico-racial de crianças negras e brancas que frequentam a instituição educativa.</p>	<p>Crianças de 3 a 5 anos, bem como os professoras e educadores que atuavam na instituição. Pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, principal instrumento: a coleta de dados, aplicação de questionário para os docentes.</p>	<p>Os resultados indicaram que: a organização dos espaços e ambientes é ainda muito pautada em um ideário que valoriza a "branquidade normativa". As crianças negras expressam desconforto em relação ao seu pertencimento étnico-racial, principalmente quanto ao tom da pele e a estrutura dos cabelos; ao contrário das crianças brancas que demonstram condutas iniciativa, segurança e autoconfiança. As bonecas negras são classificadas por crianças negras e brancas como "feias". No entanto a pesquisadora não percebe segregação no ato de brincar em função de critérios raciais, negros e brancos brincam juntos.</p>

<p>CARVALHO, T. R. Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis/SC. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.</p>	<p>Identificar os limites, dificuldades e contradições nas formas de interpretação, de implantação e tradução das políticas de promoção da igualdade racial. A pesquisa está ancorada nos estudos sobre educação infantil e relações raciais, promoção da igualdade racial, branquidade e desigualdades educacionais</p>	<p>Entrevistas semiestruturadas com as gestoras da Diretoria de Educação Infantil da referida secretaria, aplicação de questionários, via endereço eletrônico, para as/os diretoras/es das unidades de educação infantil. Análises dos documentos normativos a partir abordagem do Ciclo de Políticas.</p>	<p>Observou-se que as políticas de promoção da igualdade racial na Diretoria de Educação Infantil de Florianópolis foram postas em movimento, apresentando avanços e deparando-se com resistências.</p> <p>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.</p>
<p>GAUDIO, E. S. Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.</p>	<p>Buscou investigar as relações sociais entre crianças/crianças e com adultos quanto às diferenças étnico-raciais e de gênero numa instituição de Educação Infantil.</p>	<p>Crianças de quatro e cinco anos de idade, e profissionais. Estudo de caso etnográfico: a observação participante conversas informais com os/as profissionais/as recursos fotográficos e audiovisuais e a construção de um diário de campo.</p>	<p>As relações entre crianças pequenas são carregadas de preconceito, racismo e diferentes formas de linguagens, comportamentos e atitudes que inferiorizam e encobrem conhecimentos a respeito das diferenças. A cor da pele, tipo de cabelo, forma e estatura do corpo, desempenho e gênero permeiam essas relações e contribuem para separação, aproximação, aceitação, proibição entre as ações efetivadas por meninas e meninos do grupo. O tempo e os espaços da instituição são carregados de intenções e propósitos para controle das crianças, ignora-se as especificidades o que contribui para uma homogeneização e naturalização de práticas e concepções arraigadas.</p>
<p>SOUZA E. Q. Crianças negras em escolas de “alma branca”: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016.</p>	<p>Como a criança, na condição de sujeito produzido culturalmente, experiêcia as diferenças étnico-raciais no contexto da educação infantil.</p>	<p>A metodologia, discussão em grupo focal. Nessa linha, Souza realiza uma análise das imagens produzidas em doze instituições de educação infantil da rede municipal de ensino de Itapetininga, município da região sudoeste da Bahia com crianças menores de seis anos e professoras.</p>	<p>Os discursos produzidos pelas imagens que ornamentam os espaços e os discursos produzidos pelas crianças e professoras, vozes e comportamentos fabricam uma verdade em torno da diversidade racial, a criança negra e o branqueamento. Onde se propaga um discurso do branqueamento e de valorização da cultura eurocêntrica. Os cenários da pesquisa confirmaram o mito da democracia racial ainda fortemente presente no interior das instituições pesquisadas, com imagens que representam o branco, em sua grande maioria. Souza observou também que, em alguns discursos das (os) professoras (es) não há evidência ou compreensão sobre a sua própria identidade racial. “E isso poderia estar reproduzido em sala de aula.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

APÊNDICE (B): QUESTIONÁRIO ENTREGUE ÀS PROFESSORAS

Nome: _____

Idade: _____

Formação: _____

Especialização: () sim () não: Área: _____

2. Como se autodeclara segundo cor/raça (IBGE)?

- () Branca.
- () Parda.
- () Preta.
- () Amarela.

3. Nível de escolaridade:

- () Ensino Médio
- () Ensino Superior
- () Especialização
- () Mestrado
- () Doutorado

7. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Fundamental?

- () Somente em escola pública.
- () Parte em escola pública e parte em escola particular. () Somente em escola particular.
- () Outras. Especifique: _____

8. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio?

- () Somente em escola pública.
- () Parte em escola pública e parte em escola particular. () Somente em escola particular.
- () Outras. Especifique: _____

8. Em que tipo você cursou o ensino superior?

- () Instituição pública.
- () Instituição Privada.
- () Instituição Privada. (Com bolsa)
- () Outras. Especifique: _____

9. Há quanto tempo trabalha na área da educação?

R: _____

10. Há quanto tempo na área da Educação Infantil?

R: _____

APÊNDICE (C): TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada (o) Professora (o)

Nós, Dr^a Lucimar Rosa Dias professora da Universidade Federal do Paraná, e Cintia Cardoso aluna de pós-graduação - da Universidade Federal do Paraná. Estamos convidando você para participar de uma pesquisa a ser realizada na Creche Morro da Queimada, intitulada “BRANQUITUDE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA UNIDADE EDUCATIVA DO MUNICÍPIO DE FLORIANÓPOLIS”. Para tanto, necessitamos do seu consentimento.

A pesquisa tem como objetivo compreender como a branquitude se expressa nas experiências da educação infantil com crianças pequenas em uma instituição de Educação Infantil. Os estudos da branquitude levantam o desafio de ampliar o foco dos estudos das relações raciais na educação, apontando a existência de outras possibilidades, entre elas a problemática da identidade racial branca na reeducação das relações raciais.

Serão utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação participante, conversas com as profissionais e crianças, registro de campo e imagens da cultura visual do espaço, bem como fotos de painéis, gravuras. As crianças não serão fotografadas, somente utilizaremos o recurso de áudio para gravar as conversas. A pesquisa será realizada nas dependências da instituição. Adotaremos nomes fictícios para a instituição pesquisada e para os participantes da pesquisa para garantir o sigilo em conformidade com os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. A sua participação neste estudo é voluntária. As despesas necessárias para a realização da pesquisa não terão nenhum custo aos participantes e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

As observações da instituição analisada estão previstas para ocorrerem de setembro a novembro de 2017, uma vez na semana em turnos alternados (matutino, vespertino) aproximadamente 4 horas por dia. Serão observados os distintos espaços e em diferentes momentos da dinâmica escolar; as práticas pedagógicas de professoras, as relações travadas no cotidiano entre as próprias crianças e professoras, em salas/parque/momentos coletivos, momentos das refeições/chegada/ higiene/brincadeiras.

A estimativa para o tempo de armazenamento das imagens do espaço e das gravações de áudio será de 5 (cinco) anos contados a partir do término da pesquisa.

Como não se trata de um procedimento invasivo os riscos envolvidos neste estudo serão mínimos, de fato não se exclui algum constrangimento ou desconforto com relação a entrevistas, no entanto algumas medidas preventivas são pensadas, como garantir o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, antes, durante e depois da participação. A qualquer momento da pesquisa o participante pode se recusar a participar do estudo, ou retirar o consentimento sem precisar justificar.

As pesquisadoras Lucimar Rosa Dias e Cintia Cardoso responsáveis por este estudo poderão ser localizadas: Lucimar- UFPR/DEPLAE. Curitiba, PR. Cintia- PMF, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Solicitamos a sua autorização para a realização do estudo e para produção de artigos técnicos e científicos. Caso aceite assine ao final deste documento.

Agradecemos desde já sua atenção!

Assinatura do Participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador quem aplicou o TCLE

Orientadora