

## **A branquitude como entrave a implementação da Lei Federal 10.639/03 na educação infantil**

Whiteness as intervention of the implementation of federal law 10.639 / 03, in early childhood education.

Branquitud como intervención de la aplicación de la ley federal 10.639 / 03, en educación infantil.

**Cintia Cardoso**

Doutoranda da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.  
cinttiacardoso@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-5892-2938>

**Lucimar Rosa Dias**

Professora Doutora da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil.  
lucimardias1966@gmail.com - <http://orcid.org/0000-0003-1334-5692>

*Recebido em 20 de maio de 2020*

*Aprovado em 07 de julho de 2020*

*Publicado em 28 de maio de 2021*

### **RESUMO**

Este artigo tem por eixo central apresentar reflexões sobre os entraves a implementação da Lei Federal 10.639/03, no contexto da educação infantil. Nesse sentido, toma-se como referência a pesquisa realizada, em 2017, com crianças de quatro a seis anos e suas professoras. Os aportes teóricos foram construídos a partir de uma reflexão dialógica entre o campo das relações raciais, sociologia da infância e branquitude, os e as autoras Gomes (2005), Silva (2007), Cardoso (2008), Munanga (2010) e Bento (2014) orientaram a análise. O foco principal foi compreender a branquitude como prática de poder expressa nas experiências educativo-pedagógicas da educação infantil. A partir da etnografia, buscou-se apreender as linguagens, as ações pedagógicas, as materialidades, sobretudo, como eram vividas as dimensões raciais. Os resultados apontaram que a branquitude pode ser considerada um empecilho à promoção de uma educação plural e democrática no cotidiano da instituição analisada.

**Palavras-chave:** Branquitude; Lei Federal/10.639; Educação Infantil.

## ABSTRACT

This article has as its central axis to present reflections on the obstacles to the implementation of Federal Law 10.639/03, in the context of early childhood education. In this sense, the research conducted in 2017 with children aged four to six years and their teachers is taken as a reference. The theoretical contributions were constructed from a dialogical reflection between the field of race relations, sociology of childhood and whiteness, taking as Gomes (2005), Silva (2007), Cardoso (2008), Munanga (2010), Bento (2014). The main focus was to understand whiteness as a power practice expressed in the educational-pedagogical experiences of early childhood education. From the ethnography we sought to apprehend the languages, pedagogical actions, materialities, especially, how the racial dimensions were lived. The results showed that whiteness can be considered a hindrance to the promotion of a plural and democratic education in the daily life of the analyzed institution.

**Keywords:** Whiteness; Federal Law/10,639; Early Childhood Education.

## RESUMEN

Este artículo tiene como eje central presentar reflexiones sobre los obstáculos a la aplicación de la Ley Federal 10.639/03, en el contexto de la educación en la primera infancia. En este sentido, la investigación realizada en 2017 con niños de cuatro a seis años y sus profesores se toma como referencia. Las contribuciones teóricas se construyeron a partir de una reflexión dialogada entre el campo de las relaciones raciales, la sociología de la infancia y la blanca, los autores Gomes (2005), Silva (2007), Cardoso (2008), Munanga (2010) y Bento (2014) guiaron el análisis. El enfoque principal era entender la blanca como una práctica de poder expresada en las experiencias educativo-pedagógicas de la educación infantil. Desde la etnografía tratamos de aprehender las lenguas, acciones pedagógicas, materialidades, especialmente, cómo se vivieron las dimensiones raciales. Los resultados mostraron que la blanca puede considerarse un obstáculo para la promoción de una educación plural y democrática en la vida cotidiana de la institución analizada.

**Palavras-chave:** Blancura; Ley Federal/10.639; La educación de la niñez temprana.

## Introdução

Este artigo abordará algumas reflexões originadas de uma pesquisa etnográfica realizada com crianças de quatro a seis anos e suas professoras, no ano de 2017, em uma instituição de educação infantil no município de Florianópolis/SC<sup>1</sup>.

O estudo tem como foco problematizar como a identidade racial branca se expressa nas experiências educativo-pedagógicas da educação infantil.

Inicialmente serão abordados alguns pontos teóricos fundamentais para entender tais experiências, os quais permitem avançar de maneira mais complexa na compreensão do momento atual da educação brasileira. Para isso não se pode prescindir de uma leitura atenta sobre as duras condições materiais de existência vividas pelos sujeitos sociais e suas dinâmicas culturais, identitárias e políticas. É necessário questionar os 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). Uma das maiores conquistas dos movimentos sociais, em especial dos movimentos negros, foi à alteração na Lei Diretrizes e Base da Educação Nacional-LDB (Lei nº 9.394/96).

Nesse contexto, foi sancionada, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e depois, em 2004, promulgou-se as Diretrizes Curriculares para sua implementação. A Lei Federal 10.639/03 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental, médio e superior. Essa decisão demarca a importância de os currículos evidenciarem conhecimentos produzidos pela população negra para a construção e formação da sociedade brasileira, de modo que a epistemologia negra e as lutas dos movimentos sociais, em especial o movimento negro, estejam presentes nas experiências educacionais de todas que acessam a escola. (GOMES, 2017).

Em decorrência da alteração da LDB pela Lei 10.639/03, em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil passam também a determinar como parte intrínseca das Propostas Pedagógicas que sejam trabalhados “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (DCNEI, Art.8º inciso IX). É sobre esse prisma que este artigo discorre, ou seja, como tem sido articuladas, forjadas, no âmbito de uma instituição de educação infantil, a consciência política e histórica da diversidade da população negra. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana (2004) buscam responder a demanda da população negra por ações afirmativas de reparação e valorização de sua identidade, história e cultura. De fato, a problemática da branquitude, na educação e neste estudo, entrelaça-se aos pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana quando aponta como princípio,

romper com os entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira. O principal instrumento, para isso, é o encaminhamento de diretrizes que nortearão a implementação de ações afirmativas no âmbito da administração pública federal. (BRASIL, 2004, p. 8).

Nesse sentido, apresentamos algumas questões referenciais da pesquisa que deu origem a este artigo: 1) a branquitude pode ser considerada uma barreira para tornar o contexto educativo um espaço de igualdade e 2) o pensamento racial hegemônico do branco como padrão é orientador das práticas cotidianas no contexto da educação infantil, na contramão de uma educação plural.

### **Os estudos da branquitude**

Os Estudos Críticos da Branquitude (*Critical Whiteness Studies*) é um campo de pesquisa que vem se consolidando nas pesquisas acadêmicas brasileiras. Segundo Lourenço 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”. No século XXI, o panorama caracterizado por pesquisas acadêmicas aponta para a necessidade de ampliar o foco de estudos na área da educação das relações étnico-raciais e infância, considerando perspectivas ainda não contempladas, tais como: a branquitude.

Muitas das pesquisas centram-se na população negra para refletir sobre as relações étnico-raciais brasileiras, 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 (2014),

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 problematizado. (BENTO, 2014, p. 36).

Branco precisam compreender seu papel nas relações raciais e que são parte desta ciranda. Aqueles e aquelas que desaprovam o racismo, sabendo do histórico das vantagens de sua condição que permeiam a sociedade brasileira e determinam lugares para negros e brancos nos mais diferentes campos da vida, têm de tomar posição e discutir seriamente a branquitude como esta possibilidade de desvelar os privilégios.

A branquitude expressa-se 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. O contexto brasileiro requer análises específicas de como a branquitude se apresenta 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, isso quer dizer que ser branco tem diferentes significados e 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), pois, 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 viceja os estudos da branquitude apresentam vieses que ora dialogam ora divergem. Renomados autores de diferentes partes do mundo são muitas vezes acionados para pensar este conceito,

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444389>

tais como: Ruth Frankenberg (1999), Vron Ware (2004), Richard Dyer (1988), Henri Giroux (1999), os quais são considerados referências, entre outros e outras, neste campo de pesquisa. São autores negros e brancos que trazem à tona a ausência de problematização em torno do ser branco em sociedades racializadas. Para Lourenço Cardoso (2018), um dos principais intelectuais dos estudos sobre branquitude no Brasil, quem dá início discussão sobre a questão foram pesquisadores negros.

O pesquisador negro, ele que sempre foi nomeado negro, por isso, problematizado por “não ser branco”. O negro passou a nomear o branco, como branco. O negro sempre coisificado. O negro catalogado como o objeto tradicional científico se deslocou para o lugar de cientista e posicionou o branco no lugar de “objeto” /tema de pesquisa. (CARDOSO, 2018, p. 2).

Alberto Guerreiro Ramos (1960) e Maria Aparecida Bento (2014) são os cientistas brasileiros fundamentais na história dessa inversão metodológica e epistêmica. Ademais, em contexto estrangeiro importante lembrar o pioneirismo científico de intelectuais como: Du Bois (1977[1935].) e Frantz Fanon (2008). Acerca da produção acadêmica atual, alguns pesquisadores e pesquisadoras têm contribuído com reflexões sobre branquitude em variadas áreas do conhecimento, tais como: educação, psicologia, ciências sociais, antropologia e no direito. Isso indica-nos o crescimento dos estudos no país. Porém, ainda caminhamos lentamente quando os estudos voltam-se à faixa etária (0 a 6 anos). As investigações elegem instituições de educação e as expressões da branquitude nesses espaços. Os autores procuram conhecer como a branquitude impacta a criança, o aluno, o professor ou a instituição, mas o foco nas crianças pequenas ainda é restrito.

São problematizações que fomentam uma rica reflexão, com diferentes pontos de vista em torno das vantagens raciais e as relações sistemáticas e assimétricas entre os grupos étnico-raciais, abordando as particularidades da branquitude no Brasil e apreendendo como formas simbólicas e materiais de vantagens raciais entrecruzam-se com relações de poder ampliando a conceituação da branquitude e a importância deste conceito na luta antirracista. Sem dúvida a identidade racial branca está sendo posta na contemporaneidade. Nesse sentido, já é possível afirmar a

existência desse campo de estudos de forma qualificada que problematiza e enriquece o debate racial de nosso tempo.

Por meio da análise de pesquisas brasileiras (que citaremos adiante) e de estudos feitos em solo estadunidense, é possível afirmar o conceito de branquitude à brasileira. Segundo a autora Joyce Lopes (2013), as especificidades da branquitude no Brasil decorrem da ideia de marca proposta por Oracy Nogueira (2007) para explicar o racismo em nosso país. Para ele, as marcas fenotípicas são preponderantes em relação à ascendência aqui no Brasil e organiza modos muito particulares do nosso racismo. Segundo Lopes,

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 (2013) 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 como afirmado anteriormente. A identidade racial branca está sendo abordada de maneira implícita em diferentes áreas do conhecimento, especialmente, na área da educação das relações étnico-raciais, embora o branco não seja centralidade, os pesquisadores captam as relações de poder nos espaços de educação infantil. A título de exemplo, Thais Carvalho (2013), (2013), Flávio Santiago (2019), Edmacy Quirina Souza (2016) são pesquisadores e pesquisadoras do campo da educação infantil e relações étnico-raciais que não trouxeram o branco para o centro do debate, porém, em suas análises já pontuam o lugar do sujeito branco na relação.

Ao lado da produção brasileira, temos autoras como a britânica Frankenberg (2004), que, ao longo de uma década de pesquisa sobre o tema, desenvolveu

definições para branquitude em oito pontos, considerando a estrutura de dominação colonial universalmente, em resumo para ela: a branquitude é um produto da história é uma categoria relacional, é um lugar de vantagem nas sociedades estruturadas pela dominação racial com deslocamentos dentro das denominações étnicas ou de classe. Muitas vezes, o marcador da branquitude é atravessado por uma gama de outros eixos de privilégio ou subordinação. Sendo produto da história, a branquitude têm camadas complexas e variam localmente e, além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis (FRANKENBERG, 2004).

Ainda como apontado pela mesma autora (FRANKENBERG, 1999), para apreender a branquitude, demanda-se um exercício de localização, sendo necessário considerar a especificidade do espaço-tempo determinado. No nosso caso, queríamos investigar o tempo da infância e o espaço educativo, por isso, foi tomada como *lócus* uma unidade educativa na cidade de Florianópolis e é sobre ela que abordamos a seguir.

### **A unidade educativa analisada**

Conhecer experiências educativo-pedagógicas numa unidade educativa não é algo simples, sobretudo quando envolvem crianças, por isso seguimos teoricamente autores que nos ajudaram 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.

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. Foi considerando as pesquisas com crianças e suas problematizações e os indicativos de pesquisas etnográficas que o percurso da pesquisa foi trilhado.

Por meio da observação foi possível compreender o cotidiano, da instituição escolhida. As observações 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. As observações ocorreram em distintos espaços e em diferentes momentos da dinâmica cotidiana da unidade educativa.

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

**Quadro 1** - Organização dos grupos 2017.

GRUPOS <sup>2</sup>	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, foi solicitado acesso às fichas de matrículas. Para análise, foram utilizados dados constantes nestes formulários. Desses selecionamos os mais pertinentes para apresentar neste estudo, quais sejam: cor/raça das crianças (heteroatribuição) e dos pais, (autoatribuição).

Nas fichas das 89 crianças atendidas, 9 meninos estão indicados como pretos 23 meninos como brancos, oito meninas como pretas, 21 meninas declaradas como brancas, 10 meninos aparecem como pardos, 11 meninas também como pardas e 7 crianças estão sem declaração. Em outras palavras, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (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 7 fichas não continham essa informação.

No entanto, estes números não representam a realidade sobre o pertencimento étnico-racial das crianças atendidas na instituição. Ao realizar a heteroclassificação na pesquisa, podemos contrastar os dados das fichas com a cor/raça das crianças e

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444389>

muitas crianças negras foram declaradas como brancas e as 7 fichas não preenchidas também atribuímos a crianças negras. Torna-se digno de nota que a comunidade onde se situa a unidade educativa é composta na maioria por pessoas negras e 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. Edith Piza e Fúlvia Rosemberg (2003), Edmar Rocha e Fulvia Rosemberg (2007), apontam as tensões, especialmente no que diz respeito às subjetividades no processo de autodeclaração. Para Piza e Rosemberg (2003, p. 106),

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 realizado por Carvalho (2005), a autora afirma que existe uma tendência por parte das famílias negras (pretas e pardas) em declarar as filhas e filhos pretos como pardos, e os pardos como brancos.

O autor Hédio 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 nas pessoas negras da negatividade de ter traços fenotípicos, como a cor da pele negra, a textura dos cabelos crespos, o formato dos lábios, do nariz, dentre outros. Este processo produz nos sujeitos que têm estas características a vontade de ser branca e ter cabelos lisos. A tentativa de aproximar-se das características de uma pessoa branca produzem a negativa de si, mesmo que nenhuma pessoa negra alcance esta brancura desejada há tentativas.

Logo, quando chamadas a atribuir o quesito raça/cor as famílias buscaram negar o “carimbo impresso”, negando ou buscando minimizar a cor de seus filhos e filhas, ou ainda optando pelo silêncio, que foi a forma mais expressiva encontrada nas

fichas de modo geral, pois a maioria dos familiares não apresentou a sua própria autodeclaração. Das 89 famílias, 56 no total, não preencheram o item raça/cor. Apenas 33 constavam o dado, e dessas, 11 mães foram declaradas pretas, 2 pardas, 8 brancas. Dos pais, 8 foram declarados pretos e quatro brancos. Nas outras fichas 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) 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).

Com relação ao quadro de funcionárias da instituição estava disposto da seguinte maneira: um gestor, auxiliado por três professoras readaptadas, três cozinheiras e três agentes de serviços diversos. Cada sala contava com uma professora regente, uma auxiliar de sala e uma auxiliar de ensino.

Foi entregue às professoras participantes da pesquisa um questionário para o levantamento de cor/raça com o padrão utilizado pelo IBGE, ou seja, com as categorias: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Com isso, tivemos as seguintes autodeclarações:

**Quadro 2 - Perfis Das Professoras Participantes.**

Cargo	Cor/raça	Tempo de experiência na Ed. Infantil
Professora	Branca	14 anos
Professora	Branca	6 anos
Auxiliar de Sala	Amarela	18 anos
Auxiliar de Sala	Preta	12 anos
Professora Auxiliar de Ensino	Branca	4 anos
Auxiliar de Sala	Parda	25 anos
Professora	Branca	6 anos
Diretor	Branco	23 anos
Auxiliar de Sala	Preta	22 anos
Professor de Educação Física	Branco	3 anos

Fonte: A autora (2017).

Os dados apresentam-nos um corpo pedagógico composto por seis pessoas autodeclaradas brancas, uma amarela e três negras (pretas e pardas), sendo que as pessoas brancas são professoras e o diretor e as auxiliares são negras. Tais dados são importantes para compreendermos que a branquitude revela-se em diferentes nuances nos espaços educacionais, neste caso, mesmo se tratando de um espaço educativo em bairro de população predominantemente negra, quem ocupa os lugares de maior prestígio profissional são brancos.

### **A branquitude no cotidiano educativo da instituição**

Na educação infantil, compreender o cotidiano é falar de tempos, espaços e relações, então, buscou-se apreender as experiências educativo-pedagógicas, focando nas pessoas, as linguagens, as ações pedagógicas, as materialidades, sobretudo, como eram vividas as dimensões raciais nesse espaço. Essa teia de relações que compõe a vivência prática-educativa de crianças e adultos.

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, uma lavanderia, um depósito de alimentos, material de limpeza e material didático, uma cozinha e um solário.

O espaço interno, o corredor era permeado de imagens nas paredes de atividades realizadas pelas crianças ou produções das professoras. Então, estas foram guias, para nesse entremeio, focalizar a branquitude nelas presentes. Para compreender as práticas cotidianas adotamos a etnografia como método de pesquisa. Clifford Geertz (2008) e Manuela Ferreira (2002, 2004) foram importantes referências para esta escolha. Com base nesta metodologia foi possível capturar a voz das crianças e as especificidades do contexto. A presença na instituição foi sempre permitida e acordada entre a pesquisadora e as pessoas que ali trabalhavam, do mesmo modo quando interagíamos com as crianças era a partir da permissão destas.

Para ampliar as maneiras pelas quais os dados foram coletados, utilizamos os instrumentos peculiares à etnografia: a observação, a fotografia, diário de campo, o

uso da gravação de áudio das conversas informais com professoras brancas, conversas com as crianças brancas que foram os sujeitos dessa pesquisa. Estas foram as principais formas de obtenção dos dados. Vale ponderar que, embora crianças e professoras brancas seja o foco da pesquisa, a perspectiva da abordagem foi relacional, portanto, as interações durante a pesquisa envolveram os múltiplos sujeitos no contexto investigado.

Compreender o que povoam estes espaços, as manifestações, as ações pedagógicas desenvolvidas, os diferentes elementos que compõem essa cultura infantil perpassa por considerar a ética como um elemento importante no curso da investigação. Segundo Natalia Fernandes 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. Atenta a estas condições inegociáveis, a pesquisa empírica ocorreu sem problemas. Evitando-se sempre uma postura adultocêntrica.<sup>3</sup> Ademais, o projeto seguiu os critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Nesse ínterim, no campo de pesquisa, todas as materialidades presentes no espaço e nas experiências das crianças foram consideradas parte da prática pedagógica, pois esta incide sobre o espaço como uma teia de relações que compõe a vivência prática-educativa.

As imagens foram incluídas como uma possibilidade também de narrativa, dando suporte a observação, o que nos permitiu olhar, (re) olhar, revisitado, quando necessário, para aprofundarmos a compreensão dos sentidos e significados das experiências constituídas. Desse modo, neste texto destacamos alguns aspectos desta reflexão.

### **O acervo literário**

Percorremos o mesmo trajeto realizado pelas famílias e crianças ao chegarem à unidade educativa e, por meio da análise das imagens lançadas nas paredes, fomos impregnando-nos daquilo que era dito a quem ali entrava. Neste caminhar, a fotografia

foi utilizada como meio de registro desse percurso. A fotografia foi utilizada como uma forma de registrar e apreender a realidade, pois, é sabido que o espaço informa, comunica e educa pelas imagens. Segundo Luciana Esmeralda 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).

O ponto de partida foi a entrada da unidade educativa, pois havia um espaço convidativo à leitura. Este, geralmente, era acessado pelas crianças nos momentos de parque, organizado com livros, tapetes e almofadas. O interesse por este espaço surgiu, pois os livros também integram a perspectiva da representatividade de valores, de concepções educativas, de princípios. Ao observar este espaço, algumas questões levaram-nos 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?

Ao ajustar o foco do ângulo da máquina fotográfica, foi possível constatar que os livros dispostos dividiam-se em contos de fadas, religiosos, animais e fábulas. A maneira como estavam dispostos já indicava uma perspectiva de diversidade entre as imagens que representam as crianças. Uma supervalorização do branco nas imagens e a negação da representatividade de outros grupos étnico-raciais como negros e indígenas.

No acervo literário, as imagens priorizavam a criança branca, colocando em desvantagem a criança negra e de outros grupos étnico-raciais que porventura frequentem o espaço, “pois qualquer grupo precisa de referências positivas para manter a sua autoestima, o seu autoconceito, valorizando suas características e, dessa forma fortalecendo o grupo” (BENTO, 2014, p. 27).

Como se pode ver na fotografia a seguir, apenas o branco representado.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444389>

**Figura 1- Porta Livros**



**Fonte:** A autora (2017).

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 de forma positiva, não como exceção, mas como norma.

A unidade educativa privilegia a representação de criança branca em detrimento de outras, e tal normativa é percebida também nas narrativas dos livros apresentados. Entre eles, os consagrados “clássicos” de origem europeia como: Rapunzel, a princesa loira de cabelos longos e esvoaçantes, entre outras personagens com a mesma matriz representacional de pessoa humana. Para Edmacy Quirina de Souza (2016, p. 112),

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444389>

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 brancura, enquanto a pele escura é confundida com falta de dignidade e de bravura.

Tal crítica, já bastante reiterada nas pesquisas acadêmicas, não tem sido suficiente para alterar o que se oferece às crianças nas unidades educativas de educação infantil, mesmo quando se tem normativas municipais, no caso da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, que impõem a diversidade étnico-racial como parte da proposta pedagógica das instituições educacionais.<sup>4</sup> Os considerados “clássicos infantis” há muito reforçaram o padrão de beleza branco e privilegia a representação branca em suas narrativas. Isso reforça e reitera os privilégios das crianças brancas e a negação da existência para as negras. Neusa Santos Souza (1983, p. 29) ao tratar sobre os processos que pelos quais os negros passam na constituição de suas identidades 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.

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. O que abrigavam o interior das quatro paredes quando se trata de imagens e materialidades? Elas repetem o que constatamos no acervo literário?

## As materialidades

Na pesquisa chamamos de materialidades tudo aquilo que constitui e organiza o espaço da educação infantil. Os brinquedos são parte dos artefatos que estão à disposição delas que integram a experiência educativo-pedagógica e por isso,

foram pensados com muito cuidado. Nos perguntamos: o que se coloca a disposição das crianças para brincarem? As bonecas e bonecos surgem com bastante frequência neste quesito.

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”. Gaudio (2013) ainda (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 nas bonecas, constata-se 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 inclusive nestes momentos de brincadeira.

Ao oportunizar para todas as crianças apenas um modelo de bonecas e bonecos: brancos, cabelos loiros, olhos azuis, compreende-se que às crianças brancas estão sendo privilegiadas, mesmo que essas bonecas não representassem nem mesmo a diversidade das pessoas brancas. Ainda assim, o padrão branco é majoritário, pois estabelece-se nos jogos imaginários a familiaridade entre os iguais, quase que em uma “relação natural” e reiteração do humano. É possível identificar-se com o brinquedo sem qualquer estranhamento. Ele entra no processo como mais uma extensão da sua conquista em “ser gente”. 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.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444389>

É esta exata realidade que foi possível constatar em quase todas as salas visitadas, apenas em uma delas havia bonecas de diferentes pertencimentos étnico-raciais dando conta (ainda que parcialmente) da diversidade presente na sociedade.

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, aponta-nos as implicações que disso deriva para a proposta de uma educação que respeita a diversidade étnico-racial. De fato, o que se apreende disso é que um único tipo criança é respeitado 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.

Desse modo, as crianças, ao interagirem entre si e com os brinquedos, estão interpretando o mundo de uma única maneira, homogênea (branca). Sobre isso, Maria Aparecida Bento e Lucimar Rosa Dias (2015, p.15) 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 serem valorizados, os dois grupos aprenderão a considerar as diferenças como parte da convivência saudável.

A internalização da hegemonia branca coloca-se 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 constata-se por meio dos artefatos culturais, das materialidades disponibilizadas na unidade educativa e demonstram que outros segmentos raciais estão à margem das representações e, portanto, do estímulo à constituição de significados. Tal realidade convoca-nos a pensar em quem organiza

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444389>

estes espaços, na responsabilidade dos adultos que estão construindo as práticas educativas. Nesse sentido, nos interessou saber:

### **O que dizem as professoras...**

Após um período de dois meses de imersão em campo, as conversas informais foram o meio que nos possibilitou uma aproximação com as professoras. Os diálogos foram realizados a partir do que a empiria demandava. Uma das questões que nos orientava, nestes momentos, era a intenção de apreender se as professoras brancas percebiam situações em que as crianças em suas interações excluía uma às outras a partir do critério étnico-racial, também interessava-nos saber se identificavam atitudes preconceituosas entre as crianças.

Então, focamos, nesses momentos, foram as concepções das professoras sobre a questão racial, a percepção delas sobre a estrutura institucional e as marcas da branquitude e os impactos desta nas relações entre as crianças. Assim, sempre que possível colocávamos essas questões em nossas conversas. A seguir, um trecho de um dos diálogos com as profissionais.

#### 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! (CARDOSO, 2018, p. 133).

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, na sua resposta ela evidencia o pertencimento racial das crianças negras, já as crianças pertencentes ao seu grupo racial não são mencionadas pela raça/cor.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444389>

O excerto acima representa uma das definições de branquitude proposta pela autora Frankenberg (1999), 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 autodeclara-se amarela e justifica isso com base na pele amarelada, o que não se traduziu em termos raciais e indicou uma noção meramente cromática. Para Alves (2010, p.135), “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”. Em outras palavras, a brancura para além de uma característica fenotípica carrega outros significados. Fernanda ao não se racializar, mesmo identificando-se amarela, os autores Lia Vainer Schucman, Eliane Silvia Costa e Lourenço Cardoso (2012, p. 50) dizem que “os brancos não se percebem racializados”. Com relação à situação de discriminação entre as crianças observada pela profissional, há despreparo para lidar com o tema.

Sobre esta questão as autoras Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011), são incisivas,

ao assumirmos essa postura é preciso também considerar que a proposta de construção de uma pedagogia multicultural, que valorize e respeite as diferenças, significa lidar com os conflitos, os confrontos, as desigualdades. Para se construir experiências de formação de professores/as que incorporem e visem a uma educação multicultural que respeite as diferenças é preciso discutir-se as lutas sociais e inserir-se nelas. (GOMES; SILVA, 2011, p.13).

Há de considerarmos a questão da formação profissional uma dimensão importante do processo, conectada a uma leitura crítica das relações sociais permeadas por preconceitos, discriminação e racismo. Dito isso, retornamos as análises do que dizem as professoras. Um segundo ponto é que a professora 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.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444389>

Além disso, seu recurso é no sentido da universalidade, “todos somos iguais, inclusive eu, professora, pegar piolho então, não faz ninguém pior, ou melhor”. A profissional de imediato evidencia as crianças negras. Contam com a proteção da professora, pois quem aparece como discriminadoras entre si e com “problemas com piolho” são as negras. E as brancas? Por que não são identificadas por sua raça/cor? Para entender melhor como a questão racial estava colocada neste grupo, fomos ouvir o relato da auxiliar de sala e indagar o que as outras professoras brancas e negras do mesmo grupo tinham a dizer sobre o mesmo fato. Conforme já explicitado, o foco da pesquisa foram as professoras brancas, mas, em vários momentos, fez-se necessário ouvir professoras negras para compreender as maneiras que a questão racial revelava-se na unidade educativa. Por isso, a mesma abordagem foi feita com 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. (CARDOSO, 2018, p. 133).

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 branca<sup>5</sup>. A professora, ao relatar o que vê, naturaliza o fato, inclusive considera-o positivo, pois Samira mesmo sendo xingada é acolhida por Ane. É a “benevolência” da criança branca o que é ressaltada pela professora. Afora a discussão sobre como o cabelo é símbolo de racialidade e tem sido usado como marcador de desigualdade entre negros e brancos (DIAS, 2008). Essa situação remete à reprodução das relações entre brancos e negros em uma sociedade hierárquica e desigual. Já com a auxiliar de sala Luzia (preta), a resposta foi a seguinte.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444389>

### 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). (CARDOSO, 2018, p. 133).

Em linhas gerais, é possível perceber um conflito na unidade educativa, as situações cotidianas demonstram que não existe uma reflexão crítica por parte das professoras. A questão racial é diluída, ora em atitudes de higiene, ora não é percebida, como apontou a auxiliar (preta) da sala e, assim, esvazia-se de forma justificada pelas professoras que deixam de problematizar o preconceito e a discriminação raciais.

Para Eliane 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. [...].

A branquitude está colocada na falta de conhecimento para abordar a questão racial com as crianças, nos modos como as imagens, os livros e os brinquedos são escolhidos e, de modo mais perverso, nas formas como as profissionais interpretam as interações cotidianas entre as crianças.

A branquitude está nas miudezas do dia a dia das crianças, é uma prática de poder e traz inúmeras vantagens para as crianças brancas e desvantagens para as crianças não brancas (negras, indígenas e demais grupos étnicos desvalorizados socialmente) que apreendem a hierarquia nas relações raciais. As brancas são a norma, pois existem nas imagens dos corredores, nos livros disponibilizados e nos brinquedos, ou seja, em tudo que é valorizado, mas, assim que se requer lugar de desprestígio, rapidamente são esquecidas. Então, evidencia-se a existência das crianças negras. Assim, revelam-se as práticas cotidianas de branquitude produzidas na instituição nas interações entre professoras e crianças.

## Considerações finais

A partir das questões de referência da pesquisa que originaram este estudo, é possível afirmar que a branquitude pode ser considerada uma barreira para tornar o contexto educativo um espaço de igualdade e valorização da diversidade étnico-racial, conforme apregoa o Artigo 26-A da LDB inserido pela Lei Federal 10.639/03. Há uma incoerência entre os modos de esta unidade educativa organizar o espaço que dialoga com as crianças e o que está prescrito nos documentos mandatórios.

A partir da fotografia como instrumento metodológico, foi possível capturar como nascer branco é ter privilégio nesta unidade educativa, mesmo sendo situada em uma comunidade com maioria negra. Tal fato confirma a branquitude que se expressa na representatividade da criança branca como a principal presença humana. O significado é evidente: ser branca é prioridade em detrimento das negras.

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 perseguida, é quem não precisa ter vergonha de ser o que se é. Tal premissa possibilita às crianças brancas desde muito cedo segurança de que não há por que ter medo, ter vergonha de suas características físicas e culturais. 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.

E, nesse sentido, também no brinquedo, especialmente as bonecas, constata-se a expressão da branquitude, ou seja, mais uma vez a vantagem em ser criança branca está dada visto que a unidade educativa de educação infantil não dispõe para todas as crianças de igual forma a possibilidade do estranhamento, “é uma forma de educar para as relações étnico-raciais, segundo a qual, a cosmologia de mundo do branco é colocada como a mais legítima a ser transmitida, reforçando hierarquias postas durante séculos que desumanizam grande parte da humanidade”. (SANTIAGO, 2019, p. 325).

Para as crianças brancas, é muito confortável estar entre os seus mesmos nestes momentos de brincadeira, para as outras lhes é estimulado pelas condições que aceitem que o “normal” é ser branco e suas existências quando se apresentam são exceções.

Essa prática exemplifica a expressão máxima da branquitude em um espaço de educação infantil. Reiterada 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.

## Referências

ALVES, Luciana. **Significados de ser branco – a brancura no corpo e para além dele**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, 2010.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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. Presidência da República. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.9394/9**, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saude. **RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html). Acesso em 18 Mai.2021.

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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 27 de jan. 2017.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444389>

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 Paraná (UFPR), Setor de Educação. Curitiba, 2018.

CARDOSO, Lourenço. **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, Lourenço. A branquitude acadêmica, a invisibilização da produção científica negra e o objetivo-fim. In: **130 anos de (des)ilusão: a farsa abolicionista em perspectiva desde olhares marginalizados**. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2018, p. 295-311.

CARVALHO, Marília. 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.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, núm. 28, jan-abr, 2005, pp. 77-95

CARVALHO, Thaís Regina 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.

GAUDIO, Eduarda Souza. **Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero**. 2013. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2013.

CRUZ, Michelle Brugnera. Bonecas, diversidade e inclusão: brincando com as diferenças. **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 85, p. 41-52, 2011.

DIAS, Lucimar Rosa. **Cabelos crespos, gênero e raça**: práticas pedagógicas de combate ao racismo na educação infantil. In: Mulheres e desigualdades de gênero. Marília P. de Carvalho e Regina P. Pinto (orgs.) São Paulo: Contexto, 2008.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. v.17, n. 51, p.661-674, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300010>

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444389>

DIAS, Lucimar Rosa; BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Educação infantil e relações raciais: conquistas e desafios.** Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/EDUCA%C3%87%C3%83O%20NFANTIL%20E%20RELA%C3%87%C3%95ES%20RACIAIS%20-%20Maria%20Aparecida%20Bento%20e%20Lucimar%20Dias.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2019.

Du Bois, William Edward Burghardt. **Black Reconstruction in the United States.** New York: Russell & Russell. (1977[1935]).

DYER, Richard. **White. In Screen**, v. 29, n. 4, p. 44-64, 1988.

FERREIRA, Manuela. Criança tem voz própria. **Portugal: a página da educação**, ano 11, n. 117, p. 35, nov. 2002.

FERREIRA, Manuela. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!:** relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

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.

FRANKENBERG, Ruth. **White women, race masters:** The social construction of whiteness. USA: University of Minnesota. p. 70-101, 1999.

FRANKENBERG, Ruth. **A miragem de uma branquitude não marcada.** In V. Ware (Org.), *Branquidade, identidade branca e multiculturalismo* (V. Ribeiro, Trad., pp. 307-338). Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

FRANZ, Fanon. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira, Salvador: EDUFBA, 2008.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIROUX, Henry. A. Por uma pedagogia e política da branquitude. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 97-132, jul.1999.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (Orgs). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores.* 3.ed. v.1. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOPES, Joyce Souza. 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.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444389>

MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 109-136.

MULLER, Tânia Mara Pedroso; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem**. Anais do XXXI Congresso Internacional de Americanistas. Organizado por Herbert Baldus. São Paulo, Anhembi.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. São Paulo: UNESP, 2011.

PIZA, Edith; Fúlvia ROSEMBERG. Cor nos Censos Brasileiros. In: Iray CARONE & Maria Aparecida BENTO. Orgs. **Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. p. 91-120.

RAMOS. Guerreiro. **O problema nacional do Brasil**. Rio de Janeiro: Saga, 1960.

ROCHA, Edmar José da; ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos (as). **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, v. 37, p. 759-780, 2007.

SANTIAGO, Flávio. Branquitude e creche: inquietações de um pesquisador branco. **Educação em Revista**. [online]. 2019, vol.35, n.76, pp.305-330. Epub 26-Set-2019.

SILVA JÚNIOR, Hédio. **Direito de Igualdade Racial: aspectos constitucionais, civis e penais: doutrina e jurisprudência**. São Paulo: Editora Juarez de Oliveira, 2002.

SOARES, Natalia Fernandes. A investigação participativa no grupo da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.1, p. 25-40, 2006.

STEYN, Melissa. Novos matizes da “branquitude”: a identidade branca numa África do Sul multicultural e democrática. In: WARE, V. (Org.). **Branquitude: identidade branca e multiculturalismo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 115-137.

SCHUCMAN, Lia Vainer; COSTA, Eliane Sílvia; CARDOSO, Lourenço. Quando a identidade racial do pesquisador deve ser considerada: Paridade e Assimetria Racial. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 4, n. 8, p. 15 -29 2012.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444389>

SOUZA, Edmacy Quirina de. **Crianças negras em escolas de “alma branca”**: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil. São Carlos: UFSCar, 2016.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

WARE, Vron. Introdução: O poder duradouro da branquidade “um problema a solucionar”. In: WARE, Vron. (Org.). **Branquidade**: identidade branca multiculturalismo. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

## Notas

<sup>1</sup> Para ter acesso a aprovação da presente pesquisa no Comitê de Ética é preciso acessar o site://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”.

<sup>2</sup> As salas referências são denominadas de grupos seguidos da numeração que abrange a faixa etária das crianças.

<sup>3</sup> “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.

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> Heteroatribuição da autora.