

ARTIGOS

<https://doi.org/10.1590/1980531412168>

Percepções raciais de crianças haitianas em um núcleo de educação infantil

 Ana Cláudia Delfini^I

 Rosana da Silva Machado^{II}

 Daíra Andrea de Jesus^{III}

^I Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí (SC), Brasil; anaclaudiaunivali@gmail.com

^{II} Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí (SC), Brasil; machadorosana75@gmail.com

^{III} Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí (SC), Brasil; wsdaira@netuno.com.br

Como citar este artigo

Delfini, A. C., Machado, R. da S., & Jesus, D. A. de. (2026). Percepções raciais de crianças haitianas em um núcleo de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 56, Artigo e12168. <https://doi.org/10.1590/1980531412168>

Percepções raciais de crianças haitianas em um núcleo de educação infantil

Resumo

Este artigo analisa percepções raciais de crianças haitianas migrantes e de segunda geração em suas interações escolares com crianças e professoras brasileiras em um núcleo de educação infantil. O método foi a abordagem etnográfica, e os resultados evidenciam que as interações infantis reproduzem discursos racializados, frequentemente naturalizados, que reforçam hierarquias entre crianças brancas e negras, tendo a cor da pele como um marcador na construção da identidade infantil. O estudo também revela desigualdades no direcionamento de crianças migrantes às escolas públicas e conveniadas, evidenciando uma lógica racializada de privilégios. Defende-se a importância de políticas educacionais antirracistas e interculturais que valorizem as identidades negras e migrantes na educação infantil.

MIGRAÇÃO HAITIANA • IDENTIDADES RACIAIS • EDUCAÇÃO INFANTIL

Racial perceptions of Haitian children in an early childhood education center

Abstract

This article analyzes the racial perceptions of Haitian migrant and second-generation children in school interactions with Brazilian children and teachers in an early childhood education center. The method used was the ethnographic approach, and the findings show that children's interactions reproduce racialized discourses, often naturalized, reinforcing hierarchies between White and Black children, where skin color acts as a marker in the construction of children's identity. The research also reveals inequalities in the placement of migrant children in public and partner schools, reflecting racialized privilege dynamics. The study defends the importance of antiracist and intercultural educational policies that value Black and migrant identities in early childhood education.

HAITIAN MIGRATION • RACIAL IDENTITIES • EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Percepciones raciales de niños y niñas haitianos en un centro de educación infantil

Resumen

Este artículo analiza las percepciones raciales de niños y niñas haitianos migrantes y de segunda generación en sus interacciones escolares con niños y profesoras brasileñas en un centro de educación infantil. El método utilizado fue un enfoque etnográfico, y los resultados muestran que las interacciones infantiles reproducen discursos racializados, con frecuencia naturalizados, que refuerzan la jerarquía entre niños blancos y negros, donde el color de la piel opera como marcador en la construcción de la identidad infantil. El estudio también revela desigualdades al direccionar los niños migrantes para las escuelas públicas y conveniadas, reflejando una lógica racializada de privilegios. Se defiende la importancia de políticas educativas antirracistas e interculturales que valoren las identidades negras y migrantes en la educación infantil.

MIGRACIÓN HAITIANA • IDENTIDADES RACIALES • EDUCACIÓN DE PÁRVULOS

Perceptions raciales chez des enfants haïtiens d'une école maternelle

Résumé

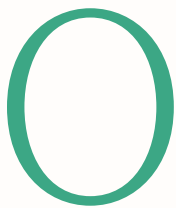
Cet article analyse les perceptions raciales chez les enfants haïtiens migrants et de deuxième génération dans leurs interactions avec des enfants brésiliens et des enseignantes d'une école maternelle. À partir d'une approche ethnographique, il montre que les interactions reproduisent des discours racialisés, souvent naturalisés, renforçant des hiérarchies où la couleur de la peau agit comme marqueur identitaire. L'étude révèle des inégalités dans l'orientation des enfants migrants entre écoles publiques et conventionnées, ce qui traduit une logique racialisée de privilèges. Elle défend la nécessité de politiques éducatives antiracistes et interculturelles qui valorisent les identités noires et migrantes dès la petite enfance.

MIGRATION HAÏTIENNE • IDENTITÉS RACIALES • ÉDUCATION DE LA PRIME ENFANCE

Recebido em: 8 JULHO 2025 | Aprovado para publicação em: 8 DEZEMBRO 2025



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.



terremoto que devastou o Haiti em 2010 e provocou a morte de milhares de pessoas intensificou o cenário de instabilidade política, econômica e social já existente. Esse acontecimento catalisou um processo migratório em larga escala em direção a diferentes países.

Segundo o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), entre 2010 e 2020, o número de migrantes haitianos em deslocamento aumentou 57,5%, totalizando 1,7 milhão de pessoas, o que representa cerca de 15% da população total do país. Estima-se que, nesse período, mais de 600 mil crianças e adolescentes haitianos migraram para outros países, entre eles o Brasil (Fundo de População das Nações Unidas [UNFPA], 2020).

Nas últimas décadas, os movimentos migratórios para o Brasil são marcados pela migração Sul-Sul, e, entre 2000 e 2024, registraram-se 2.213.840 migrantes internacionais de todas as nacionalidades. Entre os países que passaram a compor a rota migratória haitiana após 2010, o Brasil destaca-se não apenas pelo fluxo recebido, mas também pelas especificidades de seu marco legal, que garante à população migrante uma gama de direitos, entre eles a educação.

Nesse cenário, a presença de crianças haitianas e de outras nacionalidades nas instituições brasileiras de ensino torna-se significativa. Segundo Ghiggi e Coutinho (2022), o número de crianças estrangeiras matriculadas cresceu de 14.471 em 2019 para 18.007 em 2020. Esse aumento acompanha uma tendência global de deslocamento forçado e aponta para os múltiplos desafios enfrentados pelas infâncias migrantes, cujos direitos fundamentais muitas vezes são negligenciados nos contextos de acolhimento.

Refletir sobre a presença das crianças no contexto das migrações contemporâneas significa olhar para elas na condição de atores sociais ainda invisibilizados. Nos últimos 25 anos, mais de 27 milhões de crianças, na faixa etária abaixo de 14 anos, cruzaram fronteiras nacionais e internacionais, uma realidade que não pode mais ser ignorada sob nenhum aspecto, seja social, político, econômico, cultural e/ou científico. E, quando se trata de crianças migrantes, negras, oriundas de países periféricos, esse cenário de invisibilidade é ainda mais devastador e pode revelar diversas camadas de opressão e violências.

As crianças migrantes estão cada vez mais presentes nas instituições educacionais brasileiras. A comunidade escolar é o local mais adequado para analisar tanto os efeitos sociais e étnico-culturais desses processos migratórios quanto as experiências e a formação identitária dessas crianças nas interações entre seus pares.

Nas instituições brasileiras de educação infantil, tem-se constatado um contingente expressivo de crianças haitianas, tanto migrantes quanto pertencentes à chamada segunda geração – ou seja, aquelas nascidas no Brasil, filhas de pais migrantes. Segundo Ghiggi e Coutinho (2022), em 2019 havia 4.831 crianças haitianas matriculadas na educação infantil, evidenciando a presença crescente dessa população no cenário educacional brasileiro.

Os nascimentos de filhos de mães migrantes têm evoluído de forma semelhante ao aumento do fluxo migratório no Brasil. Entre 2013 e 2019, foram registrados aproximadamente 129 mil nascimentos de crianças migrantes – em 2019, as venezuelanas ocuparam o primeiro posto, seguidas das haitianas e bolivianas. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número de estudantes migrantes matriculados em escolas brasileiras era de 121.400 no último decênio (2010-2020) (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2023).

Pesquisas sobre migração infantil, em especial a haitiana, têm indicado a urgência de fomentar estudos que analisem as dinâmicas de interações sociais, as barreiras linguísticas, as relações raciais, bem como os modos pelos quais as crianças migrantes e as filhas de migrantes constroem suas identidades raciais no cotidiano escolar. Muitas vezes, essas crianças são marcadas por representações sociais estigmatizantes, dignas de pena e consideradas como subalternas por serem migrantes ou filhas de migrantes vindas de um país empobrecido (Ghiggi & Coutinho, 2022; Braga, 2019). Por serem percebidas dessa forma, muitas dessas crianças, ao serem matriculadas nas escolas, enfrentam formas implícitas e explícitas de racismo e xenofobia.

Neste artigo, analisamos as percepções raciais de crianças haitianas migrantes e de segunda geração no contexto de interações escolares com professoras e crianças brasileiras em um núcleo de educação infantil (NEI), em um município de Santa Catarina.

Discussão teórica

Antes dos anos 2000, a migração haitiana era predominantemente em direção a países como República Dominicana, Canadá, França e Estados Unidos da América (Handerson, 2015). Nos Estados Unidos da América, Bhabha (2014) relata o drama das crianças haitianas que passaram a ser alvo de inúmeras irregularidades que ela chama de “escândalo da adoção”:

. . . mais de mil crianças haitianas transportadas para os Estados Unidos . . . tinham sido afastadas sem provas de que eram órfãs ou de que parentes sobreviventes haviam consentido, os pais adotivos receberam crianças sem triagem prévia, algumas crianças transportadas de avião acabaram em centros de detenção juvenil. (Bhabha, 2014, p. 103, tradução própria).

A partir dos anos 2000, devido às restrições migratórias impostas pelos países do Norte Global, novas rotas migratórias dirigiram-se para os países do Sul Global. No Brasil, de acordo com o Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) (Cavalcanti et al., 2023), a migração haitiana correspondia a 181.404 pessoas que migraram a partir de 2014, sendo que os primeiros haitianos que chegaram ao Brasil entraram pela região Norte. As cidades brasileiras que receberam os primeiros grupos de haitianos em busca de trabalho e moradia foram Porto Velho e Manaus, cidades estratégicas pela sua localização geográfica e que serviam como pontos de chegada dos haitianos, em sua maioria homens, que de lá seguiram para outros estados brasileiros – como Santa Catarina, que recebeu, entre os anos 2006 e 2024, aproximadamente 41.309 migrantes haitianos (Cotinguiba, 2014; Magalhães & Baeninger, 2017).

Neste texto, adota-se o conceito migrante de segunda geração, atribuído às crianças que nasceram no Brasil e são filhas de pais migrantes. Os estudos sobre migrações infantis adotam a nomenclatura “crianças de segunda geração” para designar as crianças nascidas de pais migrantes nos países receptores e aquelas que vivenciaram a diáspora de seus pais. Essa terminologia (“de segunda geração”) deriva dos estudos de Braga (2019), que investiga o fenômeno social de jovens brasileiros que migraram ainda pequenos ou que nasceram nos Estados Unidos e na Europa: “identificar alguém como imigrante de segunda geração implica reconhecer que, dentro da sociedade a qual ele pertence, o fato de seus pais serem imigrantes é algo que vai influir na sua identidade” (Braga, 2019, p. 389).

Isso se aplica ao caso das crianças haitianas de segunda geração, que são frequentemente percebidas e tratadas nas instituições infantis e nas escolas como migrantes haitianas, mesmo sendo nascidas aqui, devido ao entrelaçamento cultural e racial que carregam. No caso das meninas, por

exemplo, os penteados tradicionais e a pele preta retinta tornam-se um marcador identitário que as caracteriza como haitianas. Essas percepções remetem a um duplo pertencimento entre o pertencer “aqui” e ser “de lá”, ou seja, o ato de não nomear como brasileiras as crianças nascidas no Brasil, filhas e filhos de pais haitianos, pode revelar particularidades importantes.

É essencial analisar como a segunda geração de migrantes tem se inserido na sociedade receptora e que relações mantém com a comunidade local para identificar os efeitos da migração na sociedade receptora, discutindo a inevitável “dupla vinculação” dessas crianças pelo fato de serem filhas de migrantes em países estrangeiros.

Essomba (2021) analisa que as crianças de famílias migrantes constroem suas identidades a partir de múltiplas referências – familiares, culturais, midiáticas, etc. –, criando identificações que denomina de *mestizas*. Isso se alinha à forma como as crianças haitianas são percebidas nas escolas brasileiras, frequentemente associadas a cor da pele, idioma e costumes culturais, que geram classificações sociais rígidas e estigmatizantes.

Algumas pesquisas consideram como brasileiras as crianças haitianas de segunda geração nascidas no Brasil, já outros estudos mostram que elas são frequentemente identificadas pela comunidade escolar e local apenas como “haitianas”, em função de suas características fenotípicas (Alexandre, 2019; Appolon, 2021; Maçaneiro, 2021). Nesses contextos investigativos, era comum encontrar educadoras que se referiam às crianças de origem haitiana exclusivamente como “haitianas”, sem que houvesse nenhuma correção ou reprovação por parte dos pais, indicando uma aparente aceitação dessa identificação. Porém, quando os pais eram consultados diretamente sobre a identidade nacional de seus filhos nascidos no Brasil, afirmavam a cidadania brasileira de seus filhos e filhas.

Isso foi o que ocorreu no município onde a pesquisa foi realizada. Ao questionarmos na secretaria do NEI sobre o número de crianças haitianas em uma determinada turma, o administrador prontamente respondeu que havia quatro crianças haitianas na turma. Entretanto, ao verificar a documentação escolar, constatou-se que essas crianças não eram migrantes vindas do Haiti, mas nascidas no Brasil e matriculadas na educação infantil.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, desempenha um papel fundamental no processo de (re)construção da identidade das crianças. É nessa etapa que elas começam a construir suas percepções sobre si e os outros e a compreender os impactos de sua identidade racial nas culturas de pares, visto que são afetadas por essas percepções, uma vez que elas participam ativamente da cultura adulta – familiar e de outras configurações culturais. Por serem dialógicas, tanto a identidade negra quanto a branca são frutos de construções históricas e culturais, como a branquitude, que é aqui entendida como práticas de poder e representações da identidade branca e seus privilégios materiais e simbólicos; e essa branquitude pode ser observada no cotidiano escolar infantil (Bento, 2002).

Branquitude é uma construção social diretamente ligada às práticas e políticas educacionais no interior das instituições infantis, quase como uma consciência geralmente silenciada e naturalizada, por vezes incapaz de reconhecer sua participação na manutenção das desigualdades e dos conflitos raciais. A identidade branca, estrategicamente invisibilizada, constitui-se como uma posição de poder, produzida e sustentada por um contrato racial, o qual naturaliza privilégios e regula as dinâmicas de opressão, operando na manutenção das hierarquias raciais e na reprodução dos privilégios do grupo racial branco: “essa experiência é imposta diante de uma sociedade em que ser branco(a) é a ‘norma’, e, conseqüentemente, mostra-se incapaz de compreender a experiência do

‘outro’” (Rossato & Gesser, 2001, p. 11). O conceito foi desenvolvido como uma forma de analisar e problematizar as relações de poder, de opressão e as estruturas que beneficiam pessoas brancas em detrimento de outros grupos raciais historicamente marginalizados, como negros, indígenas, latinos, asiáticos e outras minorias étnicas – e, dentre estes, as crianças migrantes.

“Quer brincar com a gente?": Crianças haitianas em contextos escolares

As crianças têm modos específicos e singulares de perceber, ver o mundo e verbalizá-lo; assim, são necessárias metodologias em que elas possam participar efetivamente e falar de suas percepções sobre o mundo. As formas como as crianças percebem o mundo e participam dele são distintas das do mundo adulto; isso exige que as pesquisas com e sobre as crianças utilizem estratégias que garantam que a voz delas seja levada em consideração.

O’Kane (2005) afirma que os estudos da sociologia da infância consideram a importância de ouvir as experiências das crianças, seus pontos de vista, e observa que, dentro de um contexto histórico e cultural no qual as vozes das crianças foram marginalizadas, os pesquisadores enfrentam grandes desafios para encontrar maneiras de romper o desequilíbrio de poder entre adultos e crianças, garantindo um espaço para as crianças se expressarem e serem ouvidas. Ou seja, as crianças migrantes têm o direito de exercer a sua cidadania e esse exercício implica ações de participação ativa das crianças na tomada de decisões que lhes dizem respeito.

A escuta, no contexto etnográfico, vai além de ouvir passivamente; trata-se de uma prática dialógica que exige sensibilidade cultural e habilidade interpretativa. Na pesquisa com crianças, ouvi-las é escutar o inesperado, e, por essas razões, adotamos a etnografia para compreender as percepções das crianças migrantes haitianas e as de segunda geração sobre suas identidades raciais no contexto de suas interações com professoras e crianças brasileiras em um NEI em um município de Santa Catarina. A geração dos dados foi realizada a partir de procedimentos etnográficos, como a observação participante, notas de campo e registros fotográficos, desenhos e conversas informais e/ou intencionais com as crianças e os/as docentes.

Durante a pesquisa de campo, o cuidado ético para com as crianças manifestou-se nas minúcias do campo investigativo: ao pedir permissão para estar perto e ouvir o que elas dialogavam durante as brincadeiras, ou nos afastamentos necessários quando, sem palavras, as crianças revelavam a recusa à presença da pesquisadora, e nas inúmeras vezes em que diziam: “*Quer brincar com a gente? Pode ser nossa mãe*” – assim dizia Gabriel, menino preto, haitiano e migrante, à pesquisadora, mulher negra brasileira.

Gabriel identificava-se com a pesquisadora e interagia como um interlocutor, e não apenas como um informante ou respondente da pesquisa, como argumenta Ferreira (2010), ao defender que, em vez de falar em “consentimento informado” em pesquisa com crianças pequenas, é mais pertinente falar em assentimento: um processo contínuo de permissões, recusas, abraços, sorrisos, gestos, sentar no banquinho da pesquisadora, gritos e silêncios que ocorreram ao longo do processo investigativo de pesquisa de campo.

“*Ela tem um banquinho!*”, foi a expressão enfática de Elen, menina branca brasileira, no primeiro dia de observação, ao perceber que a pesquisadora iria se sentar em um banquinho para estar na altura das crianças na sala Jardim II A – nessa sala, as únicas crianças pretas são as haitianas.

Um dos princípios éticos de uma pesquisa com crianças é informá-las sobre as coisas que lhes dizem respeito. Ler as anotações do caderno de campo, por exemplo, era um pedido que as

crianças sempre faziam à pesquisadora. Em um episódio, Pedro, menino preto e haitiano de segunda geração, colocou-se ao lado da pesquisadora para ver o que estava escrito no caderno de campo e perguntou, de modo curioso, o que ela escrevia:

“Estou escrevendo sobre você, quer que eu leia?” Ele balançou a cabeça, afirmando. Ao ler o caderno de campo pela primeira vez à Pedro, lhe informei que ele precisava escolher um nome de faz de conta para compor a pesquisa e que não poderia ser seu nome verdadeiro. Ele, então, ergueu os olhos para pensar em um nome. Olhou para o quadro que estava cheio de letras do alfabeto, e disse: “P, de Pedro”. (Notas de campo, 15/7/2024).

Pedro demonstrava grande interesse pelo caderno de campo utilizado pelas pesquisadoras. Em uma ocasião, ele *“pegou o caderno de campo que eu segurava, colocou-o embaixo de seu braço, pegou na minha mão e disse: ‘Deixa que eu levo pra você!’.* Ao chegar na quadra, ele me devolveu o caderno e disse: *‘Agora pega!’*”. (Notas de campo, 26/8/2024).

Pedro é um menino com característica de liderança na turma. Essas características de algumas crianças migrantes haitianas também foram relatadas em outros estudos, como a pesquisa de Appolon (2021), que, ao entrevistar crianças haitianas em uma escola de Cuiabá, constatou que elas tinham características de liderança tanto entre as crianças haitianas como entre as brasileiras.

Embora pesquisas sobre a inserção de crianças haitianas nas instituições educacionais brasileiras mostrem que o idioma é um dos entraves para seu acolhimento e integração escolar, isso não se verificou no campo da pesquisa. Mais uma vez, é Pedro quem nos mostra seu acolhimento quando se recordou do momento em que seu pai conseguiu ler, entender e dar o aceite para sua participação na pesquisa. A tradução dos termos de consentimento livre e esclarecido é uma prática que demonstra respeito, participação e inclusão dos sujeitos da pesquisa, considerando as diferenças culturais e linguísticas envolvidas.

Com a lista de crianças em mãos, os grupos que teriam o maior número de crianças haitianas migrantes e de segunda geração eram duas turmas de Jardim II no período vespertino, com crianças de 5 e 6 anos de idade. Após a explanação da pesquisa nas salas de aula, as crianças foram reunidas em pequenos grupos e escolheram seus nomes fictícios – da mesma forma, as professoras criaram seus próprios pseudônimos: Gina, Mara, Vera e Denise, professoras brancas brasileiras.

No Jardim II A, de um total de 20 crianças matriculadas, das quais 12 meninos e 8 meninas, somente 11 assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido e puderam participar da pesquisa. Dessas 11 crianças, 4 meninas e 7 meninos, 8 são brasileiras e brancas, e as 3 crianças haitianas são de segunda geração, autodenominadas Esabela, Gabriel e Ludinha. Únicas crianças pretas da turma.

Na turma do Jardim II B, com 22 crianças matriculadas, das quais 16 meninos e 6 meninas, somente 12 assinaram o termo, sendo 9 meninos e 3 meninas. Dessas 12, 10 são crianças brasileiras, 9 brancas e 1 menina autodefinida parda, e apenas 2 crianças são migrantes, 1 menina venezuelana, autodenominada Clara, branca, e 1 menino haitiano, autodefinido Pedro, única criança preta da turma. Após a aprovação pelo Comitê de Ética em pesquisa, com o parecer n. 6.318.372, a pesquisa foi realizada em um período de quatro meses no ano de 2024, com quatro idas semanais ao NEI.

Após a etapa dos processos de autorizações e assentimentos das crianças, iniciou-se a fase de imersão no campo da pesquisa. Nas conversas iniciais com a gestora e as professoras do NEI, foi unânime a menção em relação à alta rotatividade do número de crianças haitianas matriculadas no ano letivo de 2024. Relataram que muitas famílias deixam o Brasil rumo aos Estados Unidos, apon-

tando que o território brasileiro, muitas vezes, configura um lugar transitório no percurso migratório. Sobre isso, Handerson (2015), pesquisador haitiano, destaca que os haitianos desenvolvem estratégias e criam circuitos e rotas migratórias para alcançar outros lugares e constituem novos territórios da mobilidade em busca de melhores condições de vida. Pesquisas sobre migração infantil apontam haver uma limitação de dados estatísticos sobre as crianças migrantes no Brasil, e, particularmente, faltam dados referentes à inserção escolar, atendimentos e cuidados com relação à saúde dessas crianças em níveis estadual e municipal. Há um consenso entre educadores e comunidade de que existem muitas crianças migrantes matriculadas na rede, porém os docentes não sabem ao certo o quantitativo exato (Ghiggi & Coutinho, 2022).

O município pesquisado recebeu, entre janeiro de 2000 e março de 2022, 7.239 migrantes que obtiveram o Registro Nacional Migratório como habitantes do município, de acordo com dados do Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMigra) (Ministério da Justiça e Segurança Pública [MJSP], 2023). Só em 2022 havia 3.638 migrantes cadastrados no Sistema de Informação em Saúde (SIS), sendo as cinco maiores nacionalidades: venezuelana, argentina, haitiana, paraguaia e uruguaia. Em 2020 cerca de 628 estudantes migrantes estavam matriculados na rede de ensino. Entre os anos de 2012 e 2023, 2.061 migrantes haitianos estavam registrados, e as crianças e adolescentes migrantes haitianas com idades entre 0 e 15 anos somavam 201 pessoas nesse município. Os dados quantitativos e a nacionalidade das crianças migrantes na educação infantil do município, tanto na rede pública quanto na rede privada conveniada que oferece vagas à rede pública,¹ foram fornecidos pela Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina e pela Secretaria de Educação Municipal do município onde se localiza o NEI (estado de Santa Catarina). Os dados apontam que, nos anos de 2020 a 2024, havia 341 crianças migrantes matriculadas nos núcleos de educação infantil, das quais 86 estavam na faixa etária de 0 a 3 anos e 255, na faixa etária de 4 a 5 anos.

A pesquisa foi realizada em um NEI localizado em um bairro destacado pelo expressivo número de residentes migrantes. Em 2013, foram registrados 68 haitianos com residência fixa no local; já em 2014, esse número saltou para 257, evidenciando um crescimento significativo. Ao longo dos anos, muitas famílias haitianas se articularam em postos de trabalho, convivendo com muitos migrantes haitianos e de outras nacionalidades, a ponto de o bairro se configurar como um lugar de assentamento de migrantes haitianos. Embora viabilizem suas próprias redes de apoio e sociabilidade, as múltiplas formas de segregação e exclusão social impulsionaram, em 2013, a criação de uma associação de haitianos no município, com o intuito de reivindicar direitos e promover formas de organização comunitária.

Mais de uma década após o início desse fluxo, observa-se uma realidade heterogênea: enquanto algumas famílias permanecem em situação de vulnerabilidade, outras conseguiram se estabilizar, com acesso a empregos formais, aquisição de imóveis, fundação de igrejas e abertura de pequenos negócios, como salões de beleza e mercearias.

Desde então, o bairro tem vivenciado um processo contínuo de mudança em sua paisagem, transformando-o em um espaço rico em diversidade étnico-cultural. Com a chegada de famílias ve-

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

nezuelanas em 2019, ampliou-se ainda mais a diversidade étnica e cultural da região, e essa representatividade também é percebida nas escolas e instituições infantis do município.

O NEI pesquisado atende aproximadamente 336 crianças de 4 a 6 anos; entre elas 28 são migrantes das seguintes nacionalidades: 3 haitianas, 2 peruanas, 20 venezuelanas, 1 chilena, 1 colombiana e 1 cubana. Embora esta pesquisa trate das crianças haitianas, também apresenta o mapeamento do número de crianças migrantes de outras nacionalidades que foram matriculadas na educação infantil do município entre os anos de 2020 e 2024.

Durante a pandemia da covid-19 (2020-2022), com o fechamento dos aeroportos, o número de crianças migrantes de 0 a 3 anos matriculadas foi reduzido, totalizando apenas 31. Em contrapartida, não houve queda nas matrículas da faixa etária de 4 e 5 anos, que somaram 123 crianças no mesmo período. Com a reabertura dos aeroportos, os números voltaram a crescer: em 2023, foram 23 matrículas para 0 a 3 anos e 60 para 4 e 5 anos; em 2024, os números subiram para 32 e 72, respectivamente.

Na rede pública, no ano letivo de 2020, foram registradas 11 crianças haitianas, 10 venezuelanas, 6 argentinas, 3 dominicanas, 2 chilenas e uma criança de cada um dos seguintes países: Colômbia, Cuba, Espanha, Jordânia, Uruguai, Bolívia, Estados Unidos da América, Portugal, Paraguai, Dominica e França.

No ano de 2021, as crianças migrantes venezuelanas passam a ser maioria, com 29 matrículas – um número expressivo em relação às outras nacionalidades devido à crise socioeconômica na Venezuela durante a pandemia. As crianças argentinas representam o segundo grupo mais numeroso, com 8 matrículas, e o terceiro são as crianças haitianas, com 5 matrículas.

É notável a predominância, na rede pública, de crianças venezuelanas na educação infantil do município, enquanto outras nacionalidades apresentam uma migração mais modesta. A redução do número de matrículas de crianças haitianas está atrelada à hipótese de que muitas famílias haitianas estão se mudando para cidades próximas do município, onde os aluguéis são mais baratos e facilitam, posteriormente, a negociação para a compra de um imóvel, segundo relato da equipe gestora no NEI.

A constatação desse fenômeno migratório pode ser analisada sob diferentes vieses, como o impacto dessa migração no contexto escolar, a adaptação das famílias nesse contexto urbano, a relação com o mundo do trabalho, a influência das redes sociais na tomada de decisão para migrar, além dos impactos das políticas públicas locais, especialmente na educação infantil do município.

No ano letivo de 2022, foram 37 crianças venezuelanas matriculadas, 11 crianças argentinas, 3 chilenas e 2 haitianas. Crianças de outras nacionalidades somam 17.² Em 2023, a Venezuela manteve-se como a nacionalidade predominante entre as crianças migrantes matriculadas na educação infantil, com um total de 42 crianças. Em segundo lugar, aparece a Argentina, com 13 matrículas – um número significativamente menor. Outras nacionalidades registradas incluem: 2 crianças chilenas, 2 haitianas, 2 bolivianas, 2 cubanas e 2 uruguaias. Além disso, 9 crianças pertencem a outras nacionalidades diversas. Em 2024, o número de crianças venezuelanas continua em ascensão, com 64 crianças, havendo ainda 14 argentinas e somente 3 haitianas, seguidas de 5 crianças cubanas, 3 colombianas e 3 peruanas; outras nacionalidades somam 8.

2 Outras nacionalidades referem-se a apenas uma criança por nacionalidade dos seguintes países: Canadá, China, Colômbia, Cuba, Emirados Árabes, Estados Unidos, França, Holanda, Indonésia, Líbano, Paraguai, Peru, Portugal, Romênia, Rússia, Suíça e Suriname.

Entre 2020 e 2023, observou-se um crescimento anual nas matrículas de crianças migrantes em duas faixas etárias. De 0 a 3 anos, foram 14 crianças no período pandêmico (3 em 2020, 6 em 2021 e 5 em 2022), e em 2023 o número subiu para 19. Para a faixa de 4 a 5 anos, os números permaneceram estáveis entre 2020 e 2022 (10 em 2020, e 9 nos dois anos seguintes), totalizando 28, com um acréscimo de 18 em 2023. No entanto em 2024 houve uma queda acentuada: apenas 4 matrículas de 0 a 3 anos e 2 de 4 a 5 anos. Essa redução pode estar relacionada ao número de escolas conveniadas que receberam crianças migrantes em 2024.³ Até o primeiro semestre de 2024, 6 crianças foram matriculadas na educação infantil da rede privada (convênios): 4 venezuelanas e 2 argentinas. Houve uma queda no número de matrículas de crianças migrantes na rede privada e um aumento significativo na rede pública.

Durante a verificação da quantidade de crianças migrantes e suas nacionalidades, algo que chamou atenção foi o fato de que, entre os anos de 2020 e 2023, excepcionalmente, as escolas conveniadas não efetuaram matrículas de crianças migrantes vindas do Haiti, República Dominicana e Dominica, ou seja, países caribenhos ou africanos. Sobre isso, indaga-se: Quais os critérios de escolha das crianças que frequentarão as instituições conveniadas? E, coincidentemente, crianças de países do Norte Global foram encaminhadas a essas instituições, diferentemente das crianças que migraram do Sul Global. Esses questionamentos surgiram quando se identificou que no ano de 2022 e 2023 duas crianças canadenses foram encaminhadas para uma escola internacional, bilíngue, considerada a maior rede de escola bilíngue do mundo, localizada no município. Por que esse privilégio?

Silva (2022) explica que, no ato da pré-inscrição realizada *on-line*, primeiramente a família migrante tem a opção de selecionar qual instituição pública deseja que seu/sua filho/a frequente, levando em consideração a proximidade de sua residência. Não havendo vaga no núcleo pretendido, abrem-se matrículas nas instituições conveniadas, as quais não constam da lista de opções, ou seja, quem escolhe a escola conveniada que a criança irá frequentar são os profissionais do departamento da Fila Única.

Destinar especificamente as crianças negras migrantes caribenhas às escolas públicas é naturalizar o não lugar das crianças negras em escolas privadas, o que Almeida (2019) chama de “representações imaginárias da situação dos negros”. Ou seja, percebe-se uma segregação “não oficial entre negros e brancos que vigora em certos espaços sociais onde o corpo negro está sob o domínio de uma supremacia branca politicamente construída e que está presente em todos os espaços de poder e de prestígio social” (Almeida, 2019, p. 47), como as escolas frequentadas pelas elites. Nas palavras de Bento (2002, p. 18), tanto nas instituições públicas quanto nas privadas há uma hierarquia das relações de dominação incrustada e não verbalizada, o que a autora denomina de pacto narcísico da branquitude, que se autopreserva “como se o ‘diferente’ ameaçasse o ‘normal’, o universal”.

“Mas eu sou branco!”: Tensionamentos raciais

Na educação infantil, é comum presenciarmos, nas interações entre pares, discursos e práticas racializadas que, muitas vezes, são naturalizadas no cotidiano infantil. Longe de serem neutras ou ingênuas, as brincadeiras, as escolhas de brinquedos e os comentários entre as crianças constituem práticas sociais carregadas de significados que reproduzem hierarquias raciais historicamente

3 Em 2020, 9 escolas conveniadas receberam crianças migrantes; em 2021 foram 11 escolas. Em 2022, voltaram a ser 9; já em 2023 o número aumentou para 17, e, até o primeiro semestre de 2024, apenas 2 escolas conveniadas receberam crianças migrantes.

construídas. O episódio etnográfico a seguir, ocorrido em uma turma do Jardim II, evidencia como a branquitude opera sutilmente nas interações entre pares, reafirmando o lugar socialmente construído para o corpo branco e para o corpo negro em nossa sociedade.

Era sexta-feira, dia do brinquedo. No Jardim II B, onde há apenas uma criança preta haitiana entre colegas brancos brasileiros e venezuelanos, as professoras Vera e Denise já haviam distribuído os brinquedos guardados em caixas ao alcance das crianças. Como de costume, elas organizaram os brinquedos nas mesas e decidiram onde cada criança se sentaria, promovendo rodízios ou mudanças de lugares quando julgavam necessário. Pérola e Clara, meninas brancas brasileiras, brincavam com utensílios de cozinha e bonecas, todas brancas. Intencionalmente, foram inseridas três bonecas negras – uma com cabelo e duas bebês carecas – para observar o interesse ou rejeição por parte das crianças. Clara apenas as observou, enquanto Comilão, menino branco, foi o primeiro a interagir: pegou as duas bebês negras carequinhas, levou até Pedro, o menino haitiano, e disse:

“Pedro, tuas filhas!” Pedro franziu o cenho e disse que não eram. Então, perguntei a Comilão por que ele disse que as bonecas eram filhas de Pedro. Ele respondeu: “Porque elas não têm cabelos”. A pesquisadora intervém: “Mas essas bonecas poderiam ser suas filhas também!”. (Notas de campo, 30/8/2024).

Nesse momento, Comilão olhou para o seu braço e disse: *“Mas eu sou branco!”*. Ao ouvir que existem pessoas brancas que têm filhos pretos, ele pensou por um instante e disse: *“Eu já tenho uma filha de outro dia”*. Pegou a boneca negra e disse: *“Gosto dessa, essa tem esse cabelinho e tem essa roupinha”*. Em seguida, colocou a boneca sentada em seus ombros, andou pela sala com a boneca e depois disse que trocaria as fraldas e pediu ajuda para tirar as roupas da boneca.

Antes de aceitar a possibilidade de um homem branco ter filhos pretos, Comilão evocou sua cor branca, associou a cor das bonecas à pele de Pedro e ao fato de Pedro cortar o cabelo com a máquina, ficando bem curtinho, quase raspado. Como as bonecas eram carecas e negras, Comilão racializou Pedro pela diferença, sem racializar a si próprio. Sua atitude relaciona-se ao contexto de racialização das características construídas historicamente para o homem negro, careca, que usa cabelo bem curtinho para apagar os traços capilares de sua negritude, relação apontada por Fanon (2018) no que se refere ao desejo do negro de escapar das desgraças causadas por nascer negro, tentar apagar ou embranquecer o que, em si, o caracteriza como negro, apagar qualquer simbolismo ou cultura que faça parte daquilo que o identifica como desumano.

Gomes (2019, p. 167) sinaliza que *“as representações e as concepções sobre o corpo negro e o cabelo crespo, [são] construídas dentro e fora do ambiente escolar”*. Para meninos e meninas negros/as, as experiências com o corpo e o cabelo não se reduzem ao espaço familiar; a escola aparece como um lugar no qual também se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra. Isso ocorre porque a escola reforça o padrão estético de beleza, que contribui negativamente para o empoderamento da estética negra. Ou seja, o cabelo bom é o liso, e a pele bonita é a branca. Essa desvalorização da estética negra é cultivada na família e reforçada na escola, visto que, nesse espaço, as representações positivas da negritude são inexistentes.

Após a explanação de que a pesquisa trataria das crianças haitianas, Lua, menina branca brasileira, logo deduziu que se tratava de uma discussão racial e disse em alto e bom som: *“Ah, vai pesquisar a cor dele!”*, apontando para Pedro, menino preto e migrante haitiano. Essa frase nos revela muitas camadas, uma delas é a percepção de uma menina branca na tenra idade dos 5 anos, ao

aprender a se colocar em um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos e objetivos. Um lugar onde o sujeito branco vê os outros, não brancos, como racializados, mas não racializa a si mesmo.

Na turma em questão, as crianças brancas brasileiras associam a cor preta à nacionalidade estrangeira; na percepção construída pelas crianças brancas da turma, toda criança preta é automaticamente associada à origem haitiana. Lua, menina branca, nomeia Pedro – menino preto, haitiano e migrante – a partir da cor de sua pele e de sua origem, revelando como a racialização antecede qualquer outra dimensão. Esse gesto nos remete ao poema de Sueli Carneiro (2019): “O negro chega antes da pessoa, o negro chega antes do indivíduo, o negro chega antes do profissional, o negro chega antes do gênero, o negro chega antes do título acadêmico, o negro chega antes da riqueza”. Na ousadia da paráfrase, podemos dizer que o negro e a nacionalidade também chegam antes da criança, muito embora se note, nesta pesquisa, que as crianças brasileiras pareciam ver primeiro a cor, e depois a nacionalidade.

Certa tarde, Pedro (haitiano), Samuel, Neymar e Lucas, meninos brancos brasileiros, esperavam a chegada do professor de educação física. Entre um assunto e outro, Neymar tira a touca de Pedro e diz: “*Ele é careca!*”. Todos que estão à sua volta riem. Pedro fica bravo e responde: “*Não é pra falar isso!*”. Na volta da aula de educação física, a pesquisadora conversou com ele sobre o ocorrido, visto que ele havia ficado chateado. Pedro relatou que sua mãe não permitia que ele deixasse o cabelo crescer.

A estética capilar do negro constitui sua identidade física e cultural. Durante o período colonial, como ferramenta de dominação e desumanização do corpo negro, os cabelos eram raspados para apagar suas identidades e pertencimentos étnicos. Os cabelos tradicionais africanos que representavam as estéticas das etnias africanas eram vistos como selvagem e desvalorizados. Em outras palavras, os cabelos dos negros não atendiam ao padrão de beleza e civilidade branca. Entre os povos africanos, os cabelos identificavam as etnias às quais pertenciam e representavam a conexão com sua ancestralidade, como diz Gomes (2019, p. 148): “uma das formas de compreender a relação do negro contemporâneo com o cabelo é não desconsiderar a relação entre o passado e o presente”.

Certo dia, Joana, menina branca e brasileira, desenhava Esabela, menina preta, haitiana de segunda geração, mas não havia pintado a pele (preta) de Esabela. Ao ser questionada por que não pintou a pele da Esabela, respondeu que não havia achado “*o tom [de pele] dela*”. Esabela, que estava ao lado, foi até outra mesa, pegou o lápis marrom e o entregou à Joana, que então começou a pintar os braços e as pernas dela de marrom.

O gesto de Esabela, ao se levantar e buscar o lápis marrom para entregar à colega, carrega um potente movimento de resistência e autoafirmação. Em um contexto marcado pela normatização da branquitude – em que o corpo branco é representado como padrão e o corpo negro, frequentemente, é silenciado ou invisibilizado –, Esabela rompe com a lógica da branquitude ao se autorrepresentar por meio da ação. A resposta inicial de Joana, ao afirmar que não encontrou “*o tom dela*”, ilustra como a ausência de tonalidades que representem a diversidade racial nas materialidades escolares reflete um projeto simbólico de apagamento da negritude.

Durante as atividades de ilustração, era comum ouvir algumas crianças pedirem o tal lápis “*cor de pele*”, aquele tradicional rosado claro ou amarelinho bem clarinho, ainda apontado por muitos professores na educação infantil como sendo uma cor universal. Essa postura reproduz a normatividade que privilegia a cor da pele branca, rosada, amarelo-clarinha, excluindo outras possibilidades de cores, influenciando diretamente na formação identitária positiva das crianças brancas que se sentem representadas por essa materialidade. Soares et al. (2023, p. 151) afirmam que “é possível

perceber na rotina das práticas na Educação Infantil a presença dessa falsa hierarquização dos tons de pele através da qual as crianças reproduzem o que vivenciam no dia a dia na sociedade”.

Ao pensarmos a branquitude como construção sócio-histórica que (re)produz a ideia falaciosa de superioridade racial branca, como aponta Schucman (2012) ao tratar da posição em que os sujeitos identificados como brancos adquirem privilégios simbólicos e materiais em relação aos não brancos, é possível evidenciar como as pessoas brancas não se racializam, não se veem como raça. Algumas crianças negras não coloriam seus rostos ou coloriam com os lápis “cor de pele”, como no caso de Ludinha, menina preta haitiana de segunda geração. No intuito de desconstruir essa narrativa que sentencia a pele branca como norma, outros lápis de outros tons de pele além da cor padrão foram apresentados às crianças. A partir desse momento foi possível observar que os desenhos passaram a apresentar uma diversidade de tons de pele, inclusive Ludinha passou a pintar seu autorretrato com a cor marrom-escuro.

O cotidiano na educação infantil é permeado por gestos e falas que podem revelar práticas culturais que constituem a identidade das crianças, especialmente entre as crianças negras. Durante uma conversa espontânea, Esabela, menina preta haitiana de segunda geração, disse: “*Meu cabelo está crescendo já! Daqui a pouco, não vou precisar de cabelo falso [dreads]*”, revelando que sua mãe puxa muito seu cabelo para colocar os *dreads*. No mesmo contexto, Ludinha, ao brincar com uma boneca negra, trançava-lhe os cabelos com atenção e delicadeza, performando com o corpo e com o gesto um saber ancestral, a partir de sua experiência cultural.

Em relação à cultura haitiana, as meninas haitianas desde bebês já têm seus cabelos trançados: é o primeiro penteado realizado na criança. As mães haitianas, ao trançarem os cabelos de seus pequeninos, produzem uma identidade cultural, uma prática cultural de cuidar do corpo e de reafirmação, pelo penteado, da identidade racial. A experiência das pessoas pretas com seus cabelos começa na infância, sobretudo para as meninas, que são iniciadas desde cedo nos rituais de arrumação de cabelos, realizados pelas mães, avós e tias, sendo as tranças as primeiras técnicas utilizadas para domar “nossas coroas”, como diz Gomes (2019, p. 202): “algumas famílias negras, ao arrumar os cabelos das crianças, sobretudo das mulheres, fazem-no na tentativa de romper com os estereótipos do negro escabelado e sujo”.

Durante a pesquisa de campo, notamos que as meninas haitianas mantêm a cultura de trançar seus cabelos e fazem uso de adornos característicos da cultura haitiana. Em certa ocasião, Eloisa, menina branca brasileira, aproximou-se e pegou um livro de fadas, e, ao olhar as imagens, exclamou que achou linda a história das fadas por causa do cabelo: “*Gosto desse cabelo amarelo [apontando para a fada loira]*”. Ao ser questionada pela pesquisadora: “*E se você tivesse um cabelo crespo como o meu?*”, Eloisa afirmou enfaticamente: “*Ah, eu cortava e colocava outro!*” (Notas de campo, 6/8/2024).

Tradicionalmente, as crianças, desde pequeninas, são apresentadas a um repertório literário cujos personagens são brancos, europeus, numa estética heroica que exalta a cultura do colonizador e apaga, silencia, as outras etnias. A presença de livros com personagens brancos, príncipes e princesas projeta na mente das crianças um ideal de físico, de classe, de cor de pele, de cabelo. O diferente que destoia dessa perspectiva considerada universal é visto a partir da negatividade, o que tem de ser cortado, apagado, desfeito e branqueado. Nessa perspectiva, as crianças aprendem a normatizar o belo e o feio a partir da cor, de uma única estética.

Sobre as questões de privilégio e raça na educação infantil, Quijano (2014) afirma que a conservação dos privilégios associados à colonialidade do ser e do saber reforça o silenciamento sobre as desigualdades raciais, de representações e saberes nas instituições educativas. A partir da crítica

do autor, analisamos que os artefatos presentes no cotidiano das instituições de educação infantil, em grande medida, se alinham à percepção eurocêntrica branca e não representam a diversidade de ser e saber de outros grupos étnicos.

Um exemplo foi o episódio em que Lolô, menina parda brasileira, pediu para ler o livro *Pequeno Príncipe Preto*, um dos livros infantis selecionados que apresentam personagens negros e que foi apresentado pela pesquisadora às crianças, considerando que, nas salas, havia pouquíssimos exemplares com essa representatividade. Lolô manifestou: “*Achei lindo aquele livro, não importa a cor dele, preta. É igual a cor da Ludinha [menina haitiana de segunda geração]*” (Notas de campo, 1/10/2024). A fala de Lolô demonstra sua consciência racial ao exaltar sua preferência e admiração pelo livro *Pequeno Príncipe Preto* e ao relacioná-lo positivamente à cor de Ludinha. Essa postura desafia o padrão de beleza, que historicamente coloca o branco como norma e invisibiliza a positividade da negritude.

Esse episódio sinaliza a importância da inclusão de livros infantis com protagonismo negro na educação infantil, haja vista que só foi possível escutar o que essas crianças pensam a partir do momento em que foram apresentadas a essa literatura. A ausência desse repertório literário reforça as narrativas hegemônicas, invisibiliza e silencia grupos não brancos, além de prejudicar a construção identitária positiva das crianças negras.

Nas duas salas de referência, não existe um espaço convidativo à leitura, e os livros que ficam ao alcance das crianças são aqueles com rasgaduras, com páginas faltantes, gibis e revistas. Os livros são organizados de forma improvisada, dispostos tanto na caixa de madeira quanto nas prateleiras, de maneira desordenada, tornando o espaço pouco convidativo para a leitura. Na educação infantil, os espaços de leitura devem ser acolhedores, com os livros organizados ao alcance das crianças, além de contar com outros elementos estéticos, como tapetes e almofadas.

A supervalorização da representação branca e a negação de outras minorias étnicas nos livros infantis aos quais as crianças têm acesso na educação infantil ainda é a norma, muito embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais determinem a inclusão de livros com personagens negros, assim como outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola (Lei n. 12.796, 2013).

A relação entre racismo institucional e branquitude no contexto escolar é profundamente enraizada e permeia múltiplas dimensões, está presente nos currículos, políticas disciplinares, práticas pedagógicas e estruturas administrativas que favorecem a normatividade branca, muitas vezes em detrimento de outros grupos racializados. Essa relação foi facilmente constatada quando interseccionamos a análise com as questões de gênero. Em outro momento na sala do Jardim II A, as professoras haviam organizado nas mesas jogos de quebra-cabeça para receber as crianças. Esabela, menina preta haitiana de segunda geração, e Joana, menina branca brasileira, montavam um quebra-cabeça juntas num formato de castelo. Assim que terminaram de montar, Esabela exclamou que ela e Joana eram as princesas desse castelo e pediu para que a pesquisadora tirasse uma foto. Em outra ocasião, Esabela e Eloísa, menina branca brasileira, brincavam de montar objetos com as peças de Lego, e logo surgiu a brincadeira de adivinhação das profissões. Esabela afirmou entusiasticamente:

“Eu quero ser cozinheira, veterinária e policial!” Eloísa fica brava e pergunta a Esabela: “Você escolheu a mesma coisa que eu? Porque eu acho a melhor profissão: cozinhar, cuidar dos animais e a polícia cuida das coisas”. Esabela completou: “A gente pode ter uma babá pra cuidar das crianças, assim a gente consegue trabalhar e ganhar dinheiro”. (Notas de campo, 21/8/2024).

O diálogo entre as meninas Esabela e Eloísa demonstra a capacidade de agência das crianças ao imaginar o futuro, escolher a profissão que terão e o papel social do trabalho nas culturas infantis. Elas apresentam uma compreensão sobre as profissões realizadas no mundo adulto e os sentidos do trabalho na reprodução social de gênero. Ao mesmo tempo que rompem com as estruturas naturalizadas e direcionadas à masculinidade e feminilidade, também podemos constatar no diálogo que as meninas naturalizaram o lugar da mulher no papel de babá como a cuidadora das crianças para que elas possam “trabalhar e ganhar dinheiro”. Isso denota a desigualdade social de gênero, que atribui exclusivamente às mulheres o cuidado das crianças.

Há uma ambivalência nas normas de gênero e raça, enquanto se percebe uma certa transgressão dessas normas ao observar que as meninas escolheram a profissão de policial, historicamente associada ao homem branco. No entanto elas o fazem sob a ótica do cuidado, como destaca Eloísa: “a polícia cuida das coisas”, assim como o veterinário cuida dos animais e o ato de cozinhar é uma forma de cuidado. As meninas sinalizam a naturalização dos papéis de cuidado associados às mulheres quando escolhem as profissões de cozinheira e veterinária; Esabela e Eloísa reafirmam esse lugar de cuidado socialmente demarcado para as mulheres, mas há uma singularidade na fala de Esabela.

No caso das mulheres negras, Esabela rompe com o padrão estereotipado da faxineira ou empregada doméstica ao acionar um outro modelo familiar com a figura de uma babá. É nas culturas infantis que as crianças, negras e brancas, tecem fissuras nos mecanismos estruturais da branquitude que ainda reproduzem e determinam os lugares sociais que a mulher negra deve ocupar na sociedade, as ocupações profissionais normatizadas para os corpos negros, e parecem realizar tentativas de romper com o racismo genderizado para os corpos negros femininos. Em uma perspectiva interseccional, olhar para as intersecções de raça, classe, gênero e nacionalidade nas culturas infantis das crianças negras haitianas em suas interações com crianças brancas brasileiras descortina relações estruturadas pelo racismo genderizado.

Considerações finais

As percepções de crianças haitianas migrantes e de segunda geração sobre suas identidades raciais no cotidiano escolar revelaram dinâmicas e interações muito acolhedoras entre elas, as professoras e as crianças brasileiras. Durante as observações do campo, pôde-se constatar que as crianças haitianas criavam fissuras em meio às teias da branquitude normativa, sem haver nenhuma distinção entre as crianças migrantes e as de segunda geração, de modo que se percebeu que as interações com as crianças brasileiras e entre as haitianas não destacavam a nacionalidade como elemento principal, mas sim a cor da pele.

A experiência de ser um migrante de segunda geração é caracterizada por um duplo pertencimento, ou seja, associado à origem étnica e cultural de seus pais, migrantes de primeira geração, e à sociedade em que escolheram viver. As crianças haitianas que participaram da pesquisa mostraram fortes habilidades nesse trânsito entre duas culturas. Esse “estar entre” dois mundos, uma vez superadas as barreiras linguísticas, demarcava as relações raciais no cotidiano escolar. Não raras vezes, eram as crianças brasileiras que demarcavam questões raciais, ao salientarem a cor preta das crianças haitianas, sem racializarem a sua própria cor.

A escola é um espaço em potencial para promover a igualdade de tratamento entre cultura e raças, pois é um lugar de convivência com a diferença e com uma diversidade de representação corpórea que deve ser valorizada. A criança diferente é a preta, a haitiana ou filha de pais haitianos, e

é na escola que ela desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra. A diferença está lá, todavia, medindo forças com a branquitude normativa, nas minúcias do cotidiano das crianças, à espera dos olhares e ouvidos antirracistas para desvelar as formas sutis (ou não) da branquitude nas culturas infantis.

Os dados oriundos do campo da pesquisa sobre o espaço, as materialidades e os artefatos com os quais as crianças haitianas interagem nas minúcias do cotidiano infantil apontaram elementos materiais e simbólicos da branquitude normativa naqueles espaços, como bonecas, brinquedos e repertórios de leitura que submetem as crianças ao perigo de uma história única com personagens exclusivamente brancos.

As identidades raciais das crianças haitianas eram frequentemente reforçadas pelas brasileiras, demarcadas pela cor da pele, pelo tipo e corte de cabelo, não sendo poucas as vezes em que as crianças brasileiras faziam brincadeiras e gozações com os cabelos das crianças haitianas. Em outras ocasiões, foram as haitianas que racializaram suas identidades, quase num tom pedagógico para as brasileiras, como fez Esabela ao mostrar sua cor no lápis marrom para Joana, e Ludinha em suas interações com Lolô.

A análise do mapeamento das crianças haitianas migrantes matriculadas nas escolas do município mostrou nuances da branquitude quanto ao direcionamento de quais crianças merecem frequentar as instituições conveniadas e as públicas. As informações oficiais dos órgãos públicos sobre o quantitativo de crianças e estudantes migrantes permitem a análise e o planejamento de ações educativo-pedagógicas, que podem surtir efeitos positivos para a educação de toda uma rede; por isso, é importante que essas informações sejam amplamente divulgadas.

Embora atualmente a rede de ensino do município tenha no sistema Fila Única o número de crianças migrantes nas escolas e creches, essas informações não são amplamente divulgadas à comunidade escolar, o que dificulta o fomento de políticas educacionais que contemplem, no currículo da educação infantil, a diversidade étnica e cultural na escola e sublinhem o acolhimento e a integração das crianças migrantes, em uma perspectiva intercultural.

Agradecimentos

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc) pela concessão de bolsa de pesquisa para a realização desta pesquisa.

Referências

- Alexandre, I. J. (2019). *A presença das crianças migrantes haitianas nas escolas de Sinop/MT: O que elas visibilizam da escola?* [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional da UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/11681>
- Almeida, S. L. de. (2019). *Racismo estrutural*. Sueli Carneiro; Pólen.
- Appolon, I. (2021). *Oportunidade e ameaça identitária: Representações sociais sobre a escola por crianças imigrantes haitianas na cidade de Cuiabá (MT)* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Mato Grosso. <http://ri.ufmt.br/handle/1/3925>
- Bento, M. A. da S. (2002). *Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/T.47.2019.tde-18062019-181514>

- Bhabha, J. (2014). *Child migration and human rights in a global age*. Princeton University Press.
- Braga, A. (2019). O “ser filho de imigrante” na vida social dos jovens imigrantes brasileiros de segunda geração nos Estados Unidos. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, 9(2), 379-399. <http://dx.doi.org/10.4322/2316-1329.097>
- Carneiro, S. (2019). *Escritos de uma vida*. Pólen.
- Cavalcanti, L., Oliveira, T. de, & Silva, S. F. L. (Orgs.). (2023). *Relatório anual OBMigra 2023 – OBMigra 10 anos: Pesquisas, dados e contribuições para políticas públicas* (Série Migrações). OBMigra. https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Relat%C3%B3rio%20Anual/Relat%C3%B3rio%20Anual%202023.pdf
- Cotinguiba, G. C. (2014). *Imigração haitiana para o Brasil: A relação entre trabalho e processos migratórios* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Rondônia]. Instituto Migrações e Direitos Humanos. <https://www.migrante.org.br/imigracao-haitiana-para-o-brasil-a-relacao-entre-trabalho-e-processos-migratorios-dissertacao/>
- Essomba, M. À. (2021). La voz de la infancia de familia inmigrada: Identidad y participación en contextos de supervivencia. *Zero-a-Seis*, 23(43), 759-781. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e74050>
- Fanon, F. (2018). Racismo e cultura. *Revista Convergência Crítica*, (13), 78-90. <https://periodicos.uff.br/convergiacritica/article/view/38512>
- Ferreira, M. (2010). “Ela é nossa prisioneira!”: Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Reflexão e Ação*, 18(2), 151-182. <https://doi.org/10.17058/rea.v18i2.1524>
- Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA). (2020). *Contra minha vontade: Desafiando as práticas que prejudicam mulheres e meninas e impedem a igualdade* [Relatório sobre a situação da população mundial]. UNFPA. <https://brazil.unfpa.org/pt-br/publications/situacao-da-populacao-mundial-2020>
- Ghiggi, G., & Coutinho, A. S. (2022). Revisão de literatura: Crianças migrantes e refugiadas nas pesquisas em Educação Infantil (1988-2021). *Revista Educação em Questão*, 60(63), Artigo e28781. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n63ID28781>
- Gomes, N. L. (2019). *Sem perder a raiz: Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Autêntica.
- Handerson, J. (2015). *Diaspora: As dinâmicas da mobilidade haitiana no Brasil, no Suriname e na Guiana Francesa* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Instituto Migrações e Direitos Humanos. <https://www.migrante.org.br/diaspora-as-dinamicas-da-mobilidade-haitiana-no-brasil-no-suriname-e-na-guiana-francesa/>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2023). *Censo escolar da educação básica 2022: Resumo técnico*. Inep. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf
- Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. (2013). Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm
- Maçaneiro, G. R. (2021). “Somos todos iguais”: Narrativas de profissionais de educação infantil de Florianópolis face à presença de crianças haitianas [Dissertação de mestrado, Universidade Regional de Blumenau]. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FURB_12e62bdb2d687e3ab77bcf7f674233d2
- Magalhães, L. F. A., & Baeninger, R. (2017). Imigração haitiana no estado de Santa Catarina: Fases do fluxo e contradições da inserção laboral. *Revista Geografias*, 100-111. <https://doi.org/10.35699/2237-549X..13450>

- Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP). (2023). *Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMigra)*. MJSP. <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/microdados/1733-obmigra/dados/microdados/401205-sismigra>
- O’Kane, C. (2005). O desenvolvimento de técnicas participativas: Facilitando os pontos de vista das crianças acerca de decisões que as afetam. In P. Christensen, & A. James (Orgs.), *Investigação com crianças: Perspectivas e práticas* (M. Cruz, Trad.; pp. 143-169). Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad y modernidad-racionalidad. In Z. Palermo, & P. Quintero (Orgs.), *Aníbal Quijano: Textos de fundación* (pp. 60-70). Ediciones del Signo.
- Rossato, C., & Gesser, V. (2001). A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: Estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In E. Cavalleiro (Org.), *Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola* (pp. 11-36). Selo Negro.
- Schucman, L. V. (2012). *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.11606/T.47.2012.tde-21052012-154521>
- Silva, C. (2022). *Expansão da oferta de vagas em creches no município de Balneário Camboriú/SC: A relação público-privada* [Dissertação de mestrado, Universidade do Vale do Itajaí]. Pergamum – Univali. <https://biblioteca.univali.br/acervo/235342>
- Soares, A. S., Feital, L. M., & Melo, R. L. C. de. (2023). Lutas antirracistas: A voz de meninas negras na Educação Infantil. In N. L. Gomes, & M. de Araújo (Orgs.), *Infâncias negras: Vivências e lutas por uma vida justa* (pp. 147-168). Vozes.

Nota sobre autoria

Ana Cláudia Delfini – conceitualização; curadoria e análise de dados; pesquisa; metodologia; supervisão; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho.

Rosana da Silva Machado – conceitualização; curadoria, análise e validação de dados; pesquisa; metodologia; *design* da apresentação de dados; redação do manuscrito original.

Daíra Andrea de Jesus – conceitualização; análise e validação de dados; pesquisa; *design* da apresentação de dados; redação do manuscrito original.

Disponibilidade de dados

Os dados subjacentes à pesquisa estão informados no artigo.

Editora responsável

 Thais Gava