

A construção e a valorização da identidade étnico-racial na educação infantil

Diego Vinícius Brito dos Santos

Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prefeitura Municipal de Carnaúba dos Dantas/RN
diego_svt@hotmail.com.br
<https://orcid.org/0000-0002-9064-0663>

RESUMO

Este estudo investiga, por meio da etnografia, a formação de identidades com foco no debate sobre raça e racismo. A análise foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado na cidade de Natal-RN, observando as interações de crianças de dois a três anos com bonecas negras no ambiente escolar. A pesquisa avalia como a presença dessas bonecas influencia a construção identitária das crianças e examina os impactos positivos dessa inclusão no cotidiano educacional. A metodologia inclui fotografias, registros em caderno de campo, entrevistas e observações participantes para a coleta e análise de dados. Além disso, será realizada uma análise crítico-teórica baseada em dois casos etnográficos, explorando o potencial da etnografia no contexto educacional. Espera-se que o estudo contribua para romper desigualdades sociais, valorizar as diferenças e estimular a construção de identidades, com implicações significativas para a literatura acadêmica e a prática pedagógica.

Palavras-chave: Etnografia; Bonecas negras; Identidades; Raça.

The construction and valorization of ethnic-racial identity in early childhood education

ABSTRACT

This study investigates, through ethnography, the formation of identities with a focus on the debate surrounding race and racism. The analysis was conducted in a Municipal Early Childhood Education Center (CMEI) located in Natal-RN, observing the interactions of children aged two to three years with Black dolls in the school environment. The research evaluates how the presence of these dolls influences the children's identity construction and examines the positive impacts of this inclusion on their educational experience. The methodology includes photographs, field notes, interviews, and participant observations for data collection and analysis. Additionally, a critical-theoretical analysis will be conducted based on two ethnographic cases, exploring the potential of ethnography in the educational context. It is expected that the study will contribute to breaking social inequalities, valuing differences, and stimulating identity construction, with significant implications for both academic literature and pedagogical practice.

Keywords: Ethnography; Black dolls; Identities; Race.

La construcción y valorización de la identidad étnico-racial en la educación infantil

RESUMEN

Este estudio investiga, a través de la etnografía, la formación de identidades con un enfoque en el debate sobre raza y racismo. El análisis se realizó en un Centro Municipal de Educación Infantil (CMEI) ubicado en Natal-RN, observando las interacciones de niños de dos a tres años con muñecas negras en el entorno escolar. La investigación evalúa cómo la presencia de estas muñecas influye en la construcción identitaria de los niños y examina los impactos positivos de esta inclusión en su experiencia educativa. La metodología incluye fotografías, registros de campo, entrevistas y observaciones participantes para la recolección y análisis de datos. Además, se llevará a cabo un análisis crítico-teórico basado en dos casos etnográficos, explorando el potencial de la etnografía en el contexto educativo. Se espera que el estudio contribuya a romper las desigualdades sociales, valorar las diferencias y estimular la construcción de identidades, con implicaciones significativas tanto para la literatura académica como para la práctica pedagógica.

Palabras clave: Etnografía; Muñecas negras; Identities; Raza.

Introdução

No fim do último século, Antônio Flávio (1999, p. 7) questionou: “somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes?”. Essas perguntas são legítimas à época, já que, por muito tempo, o centro de gravidade do debate sociopolítico era a igualdade (Tocqueville, 2005; Mill, 2011; Debord, 1997), sobretudo em decorrência das ideologias nascidas com a Revolução Francesa e com o movimento iluminista durante o século XVIII. O debate em torno da liberdade cresceu e virou, inclusive, pauta dos atuais debates sobre o liberalismo (Harvey, 2008). No entanto, segundo Vera Maria Cadau (2008), o centro de gravidade dos debates atuais tornou-se outro, não apenas porque estamos vivendo uma época de mudanças significativas e aceleradas, mas também porque estamos vivendo uma nova época histórica.

No *Manifesto*, publicado originalmente em 1848, Karl Marx e Friedrich Engels (2010, p. 43) afirmaram que “tudo o que era sólido e estável se desmanchava no ar”. Isso pode servir para explicar o motivo de termos saído do debate sobre a igualdade, que atravessou gerações, para debatermos questões mais relevantes para o tempo presente. Por exemplo, em nossa história, o direito à diferença e ao pluralismo ainda não tinha aparecido com a força que tem hoje (Cadau, 2008). Contudo, não devemos ser levianos e pensar que as temáticas dos debates que travamos atualmente surgiram do nada ou caíram do céu. Muito pelo contrário, essas temáticas atuais sempre estiveram presentes em nossa história. Por exemplo, podemos afirmar que o racismo é tão antigo como a própria humanidade (Schwarcz, 2009), que as mulheres foram invisibilizadas ao longo de nossa história (Matos, 2000; 2003) e que a divisão sexual de papéis sociais reservou às mulheres espaços sociais minoritários e restritos (Abramowicz; Moruzzi; Cruz; Levcovtz; Rodrigues, 2010), além de reconhecermos que a sexualidade possui história (Foucault, 1977; 1984). Essas são algumas temáticas debatidas hoje, nessa época multifatorial. É com base nesse preceito, de que novos debates devem ser pautados, que este estudo se orienta.

Dois casos recentes se tornam presentes nesta pesquisa para fundamentar a urgência de pautarmos os debates sobre raça e identidade. O primeiro deles é o caso de George Floyd, que foi assassinado em Minneapolis, Minnesota, nos Estados Unidos, por policiais brancos em uma abordagem desproporcional no dia 25 de maio de 2020. O segundo caso é o de Genivaldo de Jesus, que foi assassinado em uma câmara de gás improvisada por agentes da Polícia Federal Rodoviária (PRF) em Sergipe, estado brasileiro, no dia 25 de maio de 2022. Esses dois casos, acontecidos no mesmo dia e mês, *25 de maio*,

mostram que, embora o racismo esteja finalmente sendo pautado por intelectuais, movimentos sociais, sociedade civil e outros atores, ele ainda é a causa de vários atos bárbaros. É nesse sentido que, mais do que apenas debater essa questão, é preciso pensar em estratégias efetivas para a construção de uma nova mentalidade e consciência que compreenda a diferença como possível, permissível e parte daquilo que somos.

Entretanto, este estudo não pretende construir uma receita de como proporcionar essa nova consciência e mentalidade. Pelo contrário, por meio da observação participante (Malinowski, 1976), procuramos perceber, registrar e identificar se já existem casos nos quais a construção da identidade considera a questão da raça no sentido sociológico, como um elemento importante para o pleno desenvolvimento de indivíduos íntegros, éticos e comprometidos com as demandas sociais do tempo presente. Em nossa análise documental (Sá-Silva; Almeida; Guindane, 2009), podemos perceber que o local de estudo desta pesquisa possui certa atenção a essa questão, já que os Referenciais Curriculares Municipais para a Educação Infantil (RCMEI), que orientam a prática pedagógica e as relações intersociais e intersubjetivas na instituição, compreendem que

A construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implica no desenvolvimento intencional de processos educativos com aprendizagens voltadas às necessidades, interesses e possibilidades das crianças, sem discriminação ou preconceito, pautados no respeito às diferenças e diversidades (Natal, 2018, p. 18).

Durante junho de 2022, ao observar uma Instituição de Ensino (IE) na cidade de Natal-RN, alguns temas e problemas chamaram minha atenção. No entanto, entendi que a questão da raça e da identidade exige um debate necessário atualmente. Por isso, pautei este estudo nessas temáticas. Observamos hoje um crescente debate em torno dessas questões, cuja pertinência é enfatizada por quem reconhece a importância de abordar questões étnico-raciais. Esse debate visa promover mudanças sociais e desestruturar o racismo em nossas sociedades contemporâneas. Além disso, busca criar espaços democráticos abertos ao diálogo e à construção de novas identidades, até então invisibilizadas em detrimento de um padrão de identidade valorizada, centrada na heterossexualidade, branquitude e cisnormatividade. Identidades que se formam para fora ou que transfujam esses padrões socialmente construídos e historicamente determinados são, por muitas vezes, vistas como anomalias, diferentes, exóticas, marginais, imorais, transgressoras, etc. Há, e as estatísticas corroboram isso, um sentimento de estranhamento

ao que é diferente¹, ao que entendemos por *alteridade*, ao que não é espelho. À luz disso, torna-se imperativo pensar e refletir: como essas novas identidades étnico-raciais se inserem no espaço escolar? Como elas são construídas? Há espaço para tal construção? Por quais meios a instituição escolar fornece subsídios para que os indivíduos possam construir suas identidades? Como a escola e as orientações pedagógicas encaram a construção da identidade dos sujeitos que não se enquadram nos parâmetros valorizados e incentivados socialmente?

Essas e outras inquietações exigem respostas, debates e reflexões mais apuradas, visto que, tomando o modelo de sociedade que esperamos construir para as futuras gerações, precisamos questionar se estamos propiciando mudanças para que todos e todas sejam aceitos(as) e respeitados(as) em suas particularidades, vivências e identidades, ou se estamos conservando um modelo de sociedade que é excludente, intolerante, fechado e calcado em preconceitos e ressentimentos morais com a alteridade, com o que é diferente.

Nesse sentido, o objetivo principal deste estudo etnográfico é compreender o processo de formação da identidade em estrita relação com o debate sobre a raça e identidade. Para tal, apresentaremos descritivamente um caso que foi observado em uma Instituição de Ensino: a relação entre crianças de dois a três anos com bonecas negras no ambiente escolar. A partir desse caso, evidenciaremos e avaliaremos como a simples presença de bonecas negras contribui para a formação individual e identitária de crianças pequenas, e como a presença das bonecas impacta positivamente o cotidiano escolar.

Por fim, como se trata de uma pesquisa de caráter etnográfico, realizaremos, inicialmente, uma reflexão crítica-teórica, com base em dois casos etnográficos sobre o potencial uso da etnografia no campo educacional, visando orientar os pressupostos da nossa própria pesquisa. Nesse sentido, entendemos que a etnografia deve estar associada a uma atitude de interrupção e superação das desigualdades e promoção das diferenças, bem como o incentivo à construção de diferentes identidades.

O uso do método etnográfico no espaço escolar

¹ Para um aprofundamento sobre o conceito de “estranhamento”, ver Lourdes Bandeira e Analía Batista (2002). Quanto às estatísticas mencionadas, consultar o estudo de Thiago Morais Oliveira (2013), intitulado “Violência Policial contra Minorias Sociais no Brasil e na Espanha: Justificativas para o Posicionamento de Estudantes Universitários”, que, além de fornecer dados relevantes, ilustra como a violência contra a alteridade é sustentada por normas sociais que legitimam a intolerância e o preconceito.

A etnografia vem sendo utilizada em pesquisas em torno da educação. Há, dentre muitos outros, dois casos que utilizaram o método etnográfico no campo educacional. O primeiro caso é da antropóloga Claudia Fonseca em seu artigo “*Quando cada caso NÃO é um caso*” (1999), no qual a autora vê o método etnográfico como um instrumento que pode enriquecer a intervenção educativa, dado que ele “serve como uma maneira interessante para o educador pensar sua interação com o material empírico de seu dia a dia” (Fonseca, 1999, p. 76). O segundo caso é uma investigação realizada pela doutora em educação Marília Pinto de Carvalho em seu ilustre artigo “*Quem são os meninos que fracassam na escola?*” (2004) que, mesmo não realizando uma investigação etnográfica ao pé da letra, utiliza procedimentos etnográficos para entender o fracasso escolar dos meninos. A partir dessas duas pesquisas, podemos evidenciar um potencial e significativo uso do método etnográfico para a educação e para o ensino formal.

Na primeira pesquisa, Claudia Fonseca (1999) nos informa os motivos e as razões que têm levado muitas pessoas a procurar na antropologia e, em particular, no método etnográfico, uma nova *solução* para o dilema profissional — um tipo de elo perdido que ajudaria a fechar a lacuna entre a teoria e a realidade. Para ela, esse motivo está relacionado ao fato de a etnografia ser uma ciência do *concreto* que, ao contrário de outros métodos de pesquisa baseados em teorias e abstrações, enfatiza a realidade, o cotidiano, as inter-relações sociais, os indivíduos e, por fim, o campo. Segundo Fonseca, a etnografia parece ser uma técnica ao alcance de praticamente todo mundo, e de fato é, já que não é necessário possuir formação em antropologia para se valer da etnografia em pesquisas realizadas *in loco*. Porém, não pretendemos afirmar que a base teórica não seja importante às pesquisas etnográficas, pelo contrário, saber como manejar o método etnográfico e como ele foi aprimorado desde Bronislaw Malinowski até hoje tem importância, pois é impossível construir conhecimento a partir da etnografia de forma apartada do debate teórico da antropologia, ou seja, não podemos compreender a etnografia como uma simples “ferramenta de pesquisa” útil (Oliveira, A., 2013). A própria Claudia Fonseca (1999, p. 62) reavalia a afirmação inicial para afirmar que “a etnografia não é tão ‘aberta’ assim”.

Para Claudia Fonseca (1999), quando estamos em/no campo, fazendo pesquisas etnográficas, podemos cometer os mais diversos erros, como não estabelecer nenhum *vínculo* com os informantes; não saber *representar* o sujeito da pesquisa e transformá-lo em um *ser genérico*, suprimindo elementos importantes de sua identidade (como idade, gênero, classe, localidade, relações sociais, hábitos etc.) que, de alguma forma, possa identifica-los; permanecer *neutro* aos sentimentos do outro ou se esconder atrás do avental branco do

cientificismo; entre outros erros que aparecem com frequência em nossos relatórios e são frequentemente debatidos no campo antropológico. Nesse sentido, a etnografia é aberta porque alguns de seus procedimentos podem ser usados por qualquer pesquisador(a), mas não é tão aberta assim, porque exige do(a) pesquisador(a) habilidades e teorias que realmente lhe levem a estabelecer contato com a alteridade. Segundo Amurabi Oliveira (2013), quando vamos para nossos campos de pesquisa, como o campo educacional, por exemplo, devemos saber ou nos permitir chegar à alteridade, isto é, chegar ao outro. Contudo, muitas das teorias antropológicas, como a do método etnográfico, têm sido utilizadas nas pesquisas educacionais sem a devida reflexão epistemológica.

Porém, como cada caso é um caso, a pesquisa de Marília de Carvalho (2004) se encontra no limiar da exceção, já que, mesmo sem a formação em antropologia, ela desenvolve uma significativa pesquisa de teor etnográfico em seu campo pesquisa, visando identificar elementos que explicam o fracasso escolar dos meninos. Embora ela não reconheça ou explicita o teor etnográfico de sua pesquisa, é evidente que estamos diante de uma investigação etnográfica, se considerarmos que Carvalho (2004), para atingir seu objetivo, investiga as interações entre professores, professoras, alunos e alunas, sempre perpassadas por um conjunto de desigualdades sociais de raça, classe e gênero, assim como os critérios de avaliação adotados explícita ou implicitamente, mais ou menos conscientemente, pelos encarregados de avaliar os(as) alunos(as). Porém, não é de nosso interesse procurar afirmar que a pesquisa atende os requisitos práticos e teóricos elencados por Claudia Fonseca (1999) ou se apresenta ou não erros metodológicos, mas sim que a pesquisa de Carvalho (2004, p. 14), frutífera em dados e em relatos obtidos por meio de “entrevistas semi-estruturadas” e de “um questionário de caracterização socioeconômica”, corrobora com o pressuposto de que o método etnográfico pode ser utilizado para se compreender questões presentes no cotidiano e na realidade das instituições escolares.

Quando Carvalho (2004), por meio dos dados coletados em suas entrevistas, entende que o fracasso escolar está associado à desigualdade socioeconômica e de gênero, ela nos mostra que a escola não é uma instituição deslocada da realidade, pois ela constitui um campo social marcado por relações sociais que reproduzem a ideologia social e as desigualdades da nossa sociedade. Embora Carvalho não problematize essa questão (e outras), nas falas das professoras entrevistadas vemos claros sinais de racismo, o que corrobora ainda mais o fato de que o racismo é uma questão estrutural e que, portanto, perpassa diversas dimensões de nossas instituições. Segundo Nilma Lino Gomes (2011, p. 112), “todas as pesquisas oficiais realizadas nos últimos anos apontam como o campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades

raciais” ao privilegiar, incentivar e promover uns em detrimento de outros. Pierre Bourdieu (2007) afirma que um jovem da camada superior tem 80 vezes mais chances de entrar na universidade que o filho de um assalariado agrícola e 40 vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores às daquelas de um jovem de classe média. Esse fator, que Bourdieu observa na França de seu tempo, até então esteve presente em nossa realidade, já que era para os jovens da camada superior, possuidores de certa bagagem cultural, favorecidos socioeconomicamente e detentores de determinados marcadores sociais, que se destinavam, e ainda se destinam, as oportunidades na sociedade, das vagas na faculdade ao mundo do mercado e do trabalho. Conseguimos avançar, no que se refere à inserção de outras classes na universidade, em decorrência de políticas públicas, tais como as que preveem as cotas, em uma tentativa de enfrentarmos a disparidade social entre ricos e pobres, entre negros e brancos, etc. Contudo, para chegarmos a medidas e políticas que enfrentem (ou mitiguem) essas questões, é preciso que pesquisas, a exemplo de Carvalho (2004), sejam realizadas para sabermos onde, como e o porquê se deve propor medidas efetivas para a superação das desigualdades de classe, raça, gênero, entre outros marcadores sociais.

Nesse sentido, considerando todos os elementos já elencados, se há um uso potencial do método etnográfico no campo educacional, ele deve estar associado a uma atitude de interrupção e superação das desigualdades ou, como bem aponta Neusa Gusmão (2016, p. 51), a partir do

método antropológico, a educação escolarizada pode resgatar e revalorizar o cotidiano e as práticas da sala de aula, para permitir que as chamadas diferenças sejam reconhecidas, mas, sobretudo, para compreendê-las como propriedade daquele que não é ‘igual’, sem, contudo, hierarquizar e ver nelas a desigualdade, tal como acontece nas chamadas sociedades de classe, sociedades de nosso tempo. Compreender as diferenças como ‘qualidade’ que nos constitui como seres humanos, como parte de nossa humanidade, é um caminho possível, no qual o chamado ‘outro’ e diferente assume seu lugar e seus direitos, fazendo-se cidadão.

Esse reposicionamento educacional pode ser o fundamento para interromper nossa atual lógica escolar excludente, competitiva e elitista que acaba por favorecer alguns em detrimento de muitos Outros(as). Promover uma nova consciência e um novo posicionamento frente à alteridade é o pressuposto inicial para que a escola seja entendida como um espaço que acolhe e promove diferenças (Abramowicz; Moruzzi; Cruz;

Levcovtz; Rodrigues, 2010). Esse é o novo desafio do qual nos fala a professora Glória Moura (2005): desenvolver novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro.

A busca do objeto via observação e estranhamento

Antes de iniciar, é preciso deixar claro o porquê da escolha de se trabalhar com as categorias *raça* e *identidade* no âmbito escolar da *educação infantil*. A princípio, essa escolha deu-se por meio de um processo e, como todo processo, por etapas. Antes de construir a temática deste estudo, visitei duas Instituições de Ensino, sendo uma do âmbito Estadual, que ofertava o Ensino Fundamental, e a outra do âmbito Municipal, que ofertava o Ensino Infantil. Eu fui às Instituições sem diretrizes para nenhuma temática de estudo em mente, pois meu objetivo era encontrar ali, no *chão da escola* (Pereira, 2017), uma temática que necessitasse ser debatida, que perpassasse as relações intersociais e que estivesse presente no cotidiano da instituição escolar.

Quando eu cheguei na primeira Instituição, a Estadual, fui abordado por Â.², que era a coordenadora da instituição e para quem eu deveria informar meu objetivo ali naquele dia. Na sala da coordenação, conversei com Â. e, após lhe dizer meu objetivo, ela me disse: “Tá! Mas o que ‘exatamente’ você irá fazer?”, respondi que era uma atividade de caráter etnográfico, que consistiria, em um primeiro momento, em uma simples *observação participativa e exploratória*. Na minha cabeça era difícil tentar explicar o objetivo de fato, já que eu não possuía um objeto de análise pré-determinado, e ela parecia não entender o que uma “observação etnográfica” queria significar inicialmente.

Acredito que se eu tivesse um objeto de análise pré-pronto e dissesse a Â. que eu iria observar a presença e outros fatores desse “objeto” ali na escola, ela teria compreendido. Mas, por se tratar de pesquisa etnográfica, eu fui para aquela instituição para passar pelo processo de *estranhamento*, a primeira das cinco etapas que Claudia Fonseca (1999) desdobra do método etnográfico. De acordo com a autora, quando estamos em campo realizando a observação ou os primeiros contatos, podemos nos deparar com

² Os nomes dos informantes serão abreviados, conforme o atual Código de Ética da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) que garante às populações que são objeto de pesquisa, o direito à “preservação de sua intimidade, de acordo com seus padrões culturais” (Victora; Oliven; Maciel; Oro, 2004, p. 173).

práticas que, para muitos, podem parecer banais e cotidianas, mas que criam espaço suficiente para construirmos nossos objetos de análise (Fonseca, 1999).

Após a explicação, pude observar aquele espaço por exatas três horas, um tempo relativamente curto para buscar um objeto de pesquisa, mas o suficiente para um primeiro contato e observação do espaço físico, social e cultural da escola.

Durante esse tempo que permaneci na escola, observei o espaço, ouvi algumas conversas dos e das estudantes, participei de algumas situações do cotidiano escolar e conheci algumas funcionárias (a coordenadora escolar (Â.), a professora (B.) da sala de inclusão, a inspetora de corredor (M.) e a professora (T.) de ciências) e funcionários da escola (o porteiro (J.), que me atendeu na entrada, e o professor de educação física (C.), com quem conversei pouco). Porém, as protagonistas, com quem passei mais tempo e pude conversar mais abertamente, sem aquele corriqueiro ar de desconfiança, foram duas meninas que estavam na sala de inclusão da escola.

A primeira delas, (Be.), era uma menina de sete anos, negra, magra, que estava de óculos e máscara facial. A segunda menina, (Ca.), era mais jovem, tinha uns quatro anos, branca, cabelos castanhos cacheados e não usava a máscara facial. Segundo fiquei sabendo nas conversas com Â., a escola possuía quatro estudantes especiais e a sala era destinada para eles. Porém, nesse dia da observação, apenas uma estudante efetiva da sala estava na escola, a Be., já que a Ca. não estudava lá. Ca. estava ali apenas acompanhando a sua mãe que trabalhava na escola no turno matutino.

As duas meninas estavam sentadas assistindo vídeos de desenhos no celular. Inicialmente, eu só iria entrar para perguntar a Be., que estava na sala, mas que ficava saindo e voltando repetidamente durante o tempo que fiquei conversando com as meninas, sobre o funcionamento daquela sala, mas as meninas me envolveram em sua diversão: “você gosta de desenhos?” — Ca. me perguntou. Eu sentei na mesa delas, pensei um pouco e disse: “eu, um homem já feito, universitário, pagador de impostos — vocês acham que eu gosto de desenhos? Mas é claro que sim, eu *amooooooooo* desenhos”. Nós começamos a falar de desenhos, o Clube das *Winx*, *Dragon Ball*, Homem Aranha e outros. Enquanto eu conversava com Be., a pequena Ca. ficou triste porque a internet da escola não estava carregando o jogo de insetos que ela gostava. Ela me pediu para traduzir uma página inteira em inglês para entender qual era o problema com o jogo.

Segundo a página traduzida, no próprio aplicativo do jogo, o Wi-Fi não estava funcionando bem, então, peguei uma folha do meu caderno de anotação e dei para ela e disse: “que tal, enquanto o Wi-Fi não volta, você desenhar o seu desenho favorito?” Ela

ficou super animada desenhando. Ela disse que ia desenhar isso, depois aquilo, uma barata, depois um cachorro, um dinossauro e quem sabe o que mais, minha anotação para a pequena Ca. foi: “Ca. tem muita imaginação”.

Já Be., que era um pouco mais velha que Ca., me surpreendeu quando disse: “sou criança, sou especial”. Quando ela me viu escrevendo no meu diário de campo, ela disse que era especial, que era criança e, que por ser criança, era especial. Eu entendi o que ela queria dizer, embora a relação de ser criança e ser especial não estivesse bem determinada. Ela disse que “tinha problema [e dificuldade] com leitura e escrita”. Perguntei se na escola alguém a ajudava com essa questão, ela disse que não. Então eu pedi para fazermos um teste. No meu caderno de anotação, pedi para ela escrever duas palavras, o nome dela e a palavra “escola”. O nome dela, ela sabia escrever, mas “escola”, não. Eu ditei as letras necessárias para fazer a palavra e ela me perguntou “como é essa letra?” No ar e com o dedo, eu desenhava o formato da palavra e ela escrevia. Na minha opinião, essa dificuldade poderia ser abrandada se ela recebesse uma atenção especializada. Preocupava-me o fato de ela estar em uma sala de inclusão e sua única companhia ser outra criança — e eu, é claro. Mas eu não sou uma constante nessa equação, faltava um(a) educador(a) especial ali naquela sala de inclusão. Por que não tinha? Naquela altura, depois de passados trinta minutos, conversando sobre desenhos, vendo vídeos, parecia que eu estava cuidando delas. Onde estavam os responsáveis por aquela sala e por aquelas crianças?

Enquanto ninguém aparecia, Be. me mostrou seu caderno de desenhos. Primeiro, ela mostrou um desenho com um coração e, dentro desse coração, havia duas mulheres. Eu perguntei: por que não é um homem e uma mulher? E ela me respondeu: “porque é um casal de amigas!” Poucas palavras de uma pequena criança e tantos significados. Por fim, outro desenho dela, era uma atividade pedagógica: um corpo sem gênero que poderia assumir um dependendo das roupas que fossem encaixadas no corpo. As roupas não estavam pintadas, então, eu perguntei a ela: “você vai pintar as roupas femininas e masculinas com quais cores?” e ela disse: “tanto faz”. Eu insisti: “mas as mulheres não gostam de rosa? E os meninos de azul?” e ela abriu o casaco dela e me mostrou a cor de sua blusa: “marrom” e disse: “eu uso marrom, isso é de menino ou menina?” Além da blusa marrom, a máscara de proteção individual que ela estava usando era azul e as unhas estavam pintadas de rosa. No fim, debatemos sobre o motivo de as cores não representarem os gêneros. Conversamos bastante, mas, como já estava ficando tarde, eu e ela decidimos ir para nossas casas. Então fomos para a direção. Ela ia pedir para Â. ligar para a mãe dela ir buscá-la e eu ia recolher minhas coisas e, então, encerrar a visitaço naquele dia. Eu e ela entramos na sala da direção. Â. pediu para que ela esperasse fora da

sala, pois queria falar comigo. Ela disse que as professoras disseram que eu estava na sala de inclusão e que iria lá avisar que Be. era “especial”. A expressão facial dela era de preocupação. Eu disse que a própria Be. me disse isso e que nos divertimos muito fazendo desenhos e conversando durante o tempo que eu fiquei na sala. Ela perguntou se eu consegui o que eu queria e eu disse que sim. Me despedi delas e fui embora.

Com base nessa primeira observação e contato, eu já havia escolhido meu objeto de pesquisa. As respostas de Be. às minhas perguntas provocaram um estranhamento subjetivo em mim. A cada momento, quando eu questionava Be. sobre cores e gêneros, com base na lógica das oposições binárias que pressupõe que as diferenças anatômicas entre meninos e meninas estão intrinsecamente ligadas às identificações de gênero (azul/rosa) (Santos, 2020), eu esperava respostas convencionais, como roupas azuis para meninos e roupas rosa para meninas. No entanto, as respostas dadas por Be. quebraram essa expectativa pessoal, levando-me a pensar: uma menina tão jovem já possui esse pensamento crítico e reflexivo? Através de quais processos formativos ela chegou a essa perspectiva? Será que na escola, ela encontra abertura para expressar seu pensamento, considerando que sabemos que esse é um espaço que reproduz a ideologia da classe dominante? Como afirmado por Louis Althusser (1985, p. 79), “um aparelho ideológico do Estado desempenha o papel dominante, mesmo que não ouçamos sua música, pois é silenciosa! Trata-se da escola”, que reproduz os valores e as normas sociais da sociedade.

Guiado por essas inquietações, decidi pautar minha pesquisa sobre a questão de identidades, já que Be. me mostrou que novas formas de ser e estar no mundo estão surgindo, que o pensar, que orientava a construção de nossas subjetividades em outrora, está sendo desconstruído, e que novos paradigmas proporcionaram rupturas na forma como construímos nosso pensamento e posicionamento diante da sociedade. Reafirmo, assim, o que já pontuei: é uma nova época, com novos debates, novas questões e novas formas de pensar.

Tendo encontrado meu objeto de estudo, eu já estava preparado para iniciar uma etnografia densa naquele contexto social, conforme proposto por Clifford Geertz (1978). No entanto, no final de maio, alguns dias após minha visita à escola, consegui uma vaga de estágio não obrigatório em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) próximo à minha residência. Por questões de comodidade, devido ao compromisso de tempo para a pesquisa e às obrigações do estágio, optei por mudar o meu campo de pesquisa. Para dar continuidade ao meu trabalho, decidi retornar à fase de observação, mas, após uma pesquisa sobre a construção de identidades, percebi que estava interessado

em encontrar um tópico dentro desse novo ambiente que me permitisse continuar explorando essa temática. Essa mudança de direção foi exatamente o oposto do que aconteceu na minha primeira visita à instituição, pois agora eu tinha uma perspectiva e um foco mais definidos. Algumas semanas antes de iniciar o estágio, entrei em contato com uma das duas diretoras do CMEI e solicitei permissão para conduzir observações para minha pesquisa. Ao contrário da reação de Â. na primeira instituição, a diretora I. do CMEI não fez muitas perguntas sobre o objetivo da observação. Ela concordou prontamente e viu isso como uma oportunidade para eu conhecer a escola, as professoras, os outros estagiários e entender como tudo funcionava antes do início oficial do meu estágio, que estava marcado para começar no primeiro dia de junho no turno vespertino.

Eu até fui na escola e pude observar alguns, embora poucos, acontecimentos, porém, durante a estadia na instituição, acabei passando mal e decidi postergar a observação um pouco mais, deixando para realizá-la no período do estágio. Já no primeiro dia como estagiário, algo na sala para a qual eu fui escalado chamou-me a atenção: a presença de crianças brincando com bonecas negras. Até então, eu não havia presenciado aquela cena que, para os(as) integrantes da escola, era algo cotidiano e habitual, dado que, pelo que pude constatar, nas demais salas de aulas haviam outras bonecas negras e, inclusive, no espaço de recreio havia mais outras duas bonecas.

As bonecas negras, inicialmente, deveriam me levar a explorar um tópico relacionado à discussão sobre raça e racismo, um tema que está em destaque na sociedade atualmente. No entanto, devido ao meu interesse crescente pelo tema das identidades, me deparei com um pequeno dilema. Para resolver essa questão, decidi combinar ambas as temáticas observadas, uma vez que a presença de bonecas negras nas salas de educação infantil representa um elemento simbólico que me permite compreender que novas identidades estão sendo moldadas na atualidade. Nesse sentido, continuei minha pesquisa focalizando a construção de identidades, mas utilizando a categoria raça como o principal ponto de referência para a pesquisa.

Bonecas negras no espaço escolar e a construção de identidades



Figura 1 – Bonecas da/na escola. Fonte: Acervo do autor.

A instituição escolar não está fora ou deslocada da sociedade, ao contrário, ela está em constante diálogo com a sociedade, com seus valores, suas normas, seus princípios e seus processos históricos, políticos e sociais. Embora Althusser (1985) veja a escola como reprodutora da ideologia dominante, ela possui um papel decisivo à sociedade, uma vez que, de acordo com Tatiane Pereira de Souza e Ana Claudia Piagge (2018), como instituição responsável pelo desenvolvimento e pelas aprendizagens produzidas nas e pelas crianças, a instituição escolar deve refletir criticamente sobre suas ações e suas condutas costumeiras, buscando introduzir novas temáticas nesse espaço social que contribuam no processo de ofertar à criança novas narrativas de/sobre o mundo.

À medida que a instituição promove essas narrativas, ela fornece o material necessário para que os sujeitos sociais presentes no ambiente escolar, incluindo tanto os estudantes quanto os demais, possam (re)construir suas identidades. De acordo com Claude Dubar (1997), não é incorreto afirmar que as identidades são construídas, pois elas não são dadas; as formações identitárias, como ele argumenta, são construídas e reconstruídas em graus variados de incerteza e com diferentes durações. Essa perspectiva está em consonância com a afirmação de Marx e Engels mencionada anteriormente, que enfatiza a ausência de estabilidade, cristalização, imutabilidade ou fixidez no tempo e no espaço. As transformações históricas pelas quais a sociedade passa são prontamente assimiladas e integradas ao nosso ser psicofisiológico, passando a moldar nossa identidade. Nossas ações se transformam, começamos a abordar outras questões, enxergamos o mundo por meio de diferentes perspectivas, adotamos novas atitudes e hábitos, nos posicionamos no jogo social de maneira distinta, com valores, princípios e uma identidade renovada.

A partir desse processo, de criar-se e recriar-se, podemos afirmar que as identidades

não são uma unidade essencialista, assim como afirma Stuart Hall (2012, p. 108):

as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

Se a construção de identidades está sujeita às transformações históricas, aos discursos e às práticas de uma determinada época e sociedade, então podemos analisar como e quais identidades estão sendo formadas ao examinar esses e outros fatores.

A seguir, por meio de três fotografias de eventos ocorridos na instituição, vou realizar uma análise crítica e reflexiva sobre como podemos perceber a (re)construção de identidades no ambiente escolar. Essa reflexão, baseada no entendimento de Sylvia Caiuby Novaes (2014), considera que, embora silenciosas, as fotografias têm o poder de comunicar e transmitir significados e, diferentemente do discurso verbal, seja ele oral ou escrito, que só pode enunciar uma palavra por vez, as imagens, assim como os sons, permitem que se perceba simultaneamente um amplo conjunto de elementos. As imagens capturam sensações visuais que nos chegam como um todo, como um recorte preciso de um evento em um espaço e tempo específicos. Portanto, acredito que o uso de imagens e fotografias é altamente valioso para nossa pesquisa e para outras pesquisas etnográficas.

Para proteger a privacidade dos indivíduos, adicionei um desfoque em suas faces nas fotografias, mas, para preservar o momento e seus elementos, não apliquei nenhum dos filtros comuns que usamos em nossas fotos em redes sociais. No entanto, ao examinar as fotografias, percebi por um breve momento que existem sim *filtros* presentes, não nas imagens em si, mas entre eu e elas, entre o observador e o objeto observado. Esses filtros podem ser variados e complexos, incluindo filtros morais, estéticos, dialéticos, éticos, performáticos, racionais, emocionais, entre outros. Esses filtros, que se interpõem entre o observador e o objeto observado, compõem a minha subjetividade e identidade. São colocados em camadas entre o observador e o que está sendo observado, o que permite que enxerguemos não apenas um registro espaço-temporal de um momento, mas todo um conjunto de elementos complexos que moldam a realidade.

Embora as fotografias não estejam presentes no texto³, tentei descrevê-las

³ Decidiu-se não incluir as fotografias, visto que elas possuíam elementos que identificam a instituição.

textualmente. Por exemplo, na primeira imagem, vemos duas crianças sentadas: Pe., que segura uma chupeta, e Ju, que usa um lacinho vermelho na cabeça. Essa fotografia foi capturada no final do expediente escolar, enquanto as crianças aguardavam seus pais. À primeira vista, é uma imagem que retrata duas crianças sentadas, esperando algo. No entanto, quando aplicamos determinados filtros de análise, somos capazes de enxergar além da superfície, descobrindo o que está oculto, mas presente. Por exemplo, ao observarmos as mochilas⁴ das crianças, imediatamente ativamos o filtro de gênero com base na lógica das oposições binárias, como previamente discutido com base nas considerações de Marinês Ribeiro Santos (2020). Dependendo da subjetividade do observador, esse elemento na fotografia pode ser considerado relevante, irrelevante, normal, correto, incorreto, provocativo, etc. Pode até passar despercebido, sem que haja uma reflexão sobre esse elemento específico no processo de observação da imagem. Não estamos afirmando que é “errado” ou “correto” que meninas e meninos usem cores específicas, pois, como observamos na experiência com Be., as cores não representam nenhum gênero em particular. No entanto, quando deixamos de questionar por que as crianças ainda são associadas a cores específicas com base em seus gêneros biológicos, estamos contribuindo para a naturalização da ideia de que meninos usam azul e meninas usam rosa. Isso perpetua uma suposta ordem natural que não admite ambiguidades ou questionamentos contrários, uma vez que essa é a norma moral socialmente aceita que serve como base para moldar as identidades de nossas crianças, bem como suas ações e relações interpessoais.

A segunda fotografia tem uma história por trás. Quando eu estava selecionando o material para análise, pedi sugestões a colegas para ajudar na escolha, e um deles, ao ver essa imagem em particular⁵, perguntou se a criança na fotografia era um menino ou uma menina. A foto que ele viu também tinha o desfoque, então, não havia elementos visuais claros para identificar o gênero da criança. No entanto, durante nossa conversa, quando eu disse: “É um menino”, ele respondeu: “A boneca me confundiu”. Nesse breve diálogo, mais uma vez o filtro de gênero entrou em ação, uma vez que, além das cores, há também uma norma sociocultural que dita quais são os “objetos para meninos e meninas”. Além disso, sabemos que, quando chegam à escola, as crianças trazem consigo suas experiências e, por vezes, conceitos socialmente enraizados sobre gênero, que foram transmitidos pela própria família. Por exemplo, a ideia de que meninos não brincam de boneca e meninas não jogam bola, pois tais atividades não são consideradas apropriadas para o seu gênero

⁴ Na fotografia, a bolsa de Pe. (menino) é azul e a bolsa de Ju (menina) é rosa.

⁵ Na fotografia, D. (menino) está segurando uma boneca negra.

(Ribeiro; Lazaretti; Pacheco; Desiderio, 2021). É importante compreender que a subjetividade e a identidade da criança não são moldadas apenas no ambiente escolar, mas são influenciadas por uma variedade de elementos e agentes externos, ou seja, pelos “outros”.

Isso explica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com Outro, da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado “positivo” de qualquer termo – e, assim, sua “identidade” – pode ser construído (Hall, 2012, p. 110).

Indo além do outro, nesta pesquisa, podemos constatar que a relação com as bonecas negras também abre possibilidades de construção de identidade. Não que o outro não seja importante para tal processo, mas porque a boneca, segundo Alessandra Carvalho e Mônica Todaro (2019), é um artefato cultural que fornece valores e normas. Quando o menino da fotografia, D., viu a boneca no chão, ele foi ao meu encontro com a boneca e disse: “tava no chão” e, ao invés de me entregá-la para eu guardá-la, ele ficou abraçado com ela por algum tempo e, nesse intervalo, a fotografia foi feita. Depois dessa cena, procurei perceber se outros meninos da escola brincavam com as bonecas. Alguns dias depois, presenciei que mais casos de interação com as bonecas foram aparecendo comumente, o que me levou a considerar que, além de novas identidades, outras configurações de masculinidades também estão sendo (re)construídas.

A criança na terceira foto⁶, identificada como A, chamou minha atenção desde o primeiro dia como estagiário. Ela foi a primeira criança que observei brincando com as bonecas negras, sendo, de certa forma, o “caso zero”. Um dia, perguntei se ela gostava da boneca negra da sala com a qual estava brincando, e ela acenou com a cabeça afirmativamente. Então, questionei se tinha uma boneca em casa, e ela respondeu que sim, uma “boneca grandona”. Prossegui perguntando se a boneca dela se parecia com a que estava brincando, e ela disse que não. Por fim, questionei qual boneca ela gostava mais, e ela apontou para a boneca negra, como se dissesse: “Dessa aqui!”. Em diversas ocasiões, pude observar que A. realmente tinha um afeto especial por aquela boneca, como quando, ao irmos brincar no pátio da escola, Ju levou a boneca da sala, e A. fez questão de pegar a boneca dela, expressando o desejo de “cuidar” dela. A. e Ju são amigas e compartilham a mesma sala de aula, o que me permitiu observar de perto a dinâmica e a relação entre elas.

⁶ Na fotografia, aparece A. (menina) com uma boneca negra, e à esquerda da fotografia está Ju.

Quando Ju está com a boneca, A. encontrava maneiras de tomá-la para si, mesmo que permitisse que Ju participasse da brincadeira de cuidar da boneca, A. era a única que podia pegá-la, enquanto Ju apenas a observava. Em algumas situações, Ju ficava triste com essa situação, e eu precisava intervir, pegando a boneca de A. e entregando-a a Ju para que ambas pudessem interagir com a boneca. Em um desses momentos, ao retirar a boneca de A. para entregá-la a Ju e percebendo o quão triste A. ficou, sugeri que ela brincasse com outra boneca, uma branca. No entanto, ela não pegou nem brincou com a outra; ela realmente desejava a boneca negra. Então, expliquei que ela teria que esperar até que Ju terminasse de brincar, pois já tinha tido sua vez com a boneca.

Na minha análise, busquei entender por que as crianças tinham tanto interesse pelas bonecas negras. A partir das respostas de A. às minhas perguntas, pude perceber que as bonecas negras, presentes em todas as salas de aula da escola, eram brinquedos exóticos para as crianças. Para A., que não tinha uma boneca semelhante em casa, a boneca negra se tornava algo incomum e singular, diferente dos brinquedos que ela possuía. Isso a levava a querer monopolizar a boneca quando estava brincando. Conforme observado por Alessandra Carvalho e Mônica Todaro (2019, p. 87), “quando se encontra uma boneca negra no mercado, ela é reconhecida por sua excentricidade ou como um objeto de coleção, assim, produzida em baixa escala tendo um custo aquisitivo alto”. Esses dois fatores — a excentricidade e o custo — fornecem pistas para entender o interesse das crianças pelas bonecas negras. A questão do custo é particularmente relevante, uma vez que é comum os pais comprarem brinquedos acessíveis, pois as crianças podem parar de brincar com eles com o tempo, tornando necessário substituí-los por novos brinquedos. Quando um brinquedo é caro, como no caso das bonecas negras, os pais precisam considerar diversos fatores antes de comprá-lo ou não. Além disso, é importante destacar que essa questão não se limita apenas às bonecas negras. Sempre que é produzida uma versão inclusiva de um brinquedo que represente uma minoria sociológica, os preços tendem a ser mais altos em comparação com o modelo *padrão* do brinquedo. Isso ocorre porque os fabricantes buscam lucrar com a exclusividade do brinquedo, limitar o acesso ou produzir apenas quantidades mínimas, visando conquistar o status de inclusão. Em última análise, o interesse das crianças pelas bonecas negras vai além do desejo pelo exótico; ele envolve também uma lógica de mercado e, evidentemente, uma relação de poder, uma vez que o fato de as crianças só terem acesso a essas bonecas no ambiente escolar demonstra que a sociedade, enquanto permite a existência dessas bonecas, cria diversas barreiras para o seu acesso e consumo.

É crucial que os pais tenham a capacidade efetiva de adquirir e garantir que as

crianças tenham acesso às bonecas negras em suas vidas cotidianas, da mesma forma que têm acesso às bonecas brancas. Conforme apontado por Alessandra Carvalho e Mônica Todaro (2019), quando o acesso se limita a apenas um tipo de boneca ou quando apenas um estereótipo é enfatizado em relação às bonecas, ocorre a naturalização de um único perfil para todos os indivíduos. Isso resulta na desvalorização, rejeição e menosprezo das diversas características dos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade. Esse posicionamento respalda a nossa tese de que a presença de bonecas negras contribui para a formação identitária das crianças e tem um impacto positivo no ambiente escolar. As bonecas negras têm o potencial de desafiar a ideia de que os indivíduos devem conformar-se a um único padrão e que todas as identidades e valores devem ser uniformes. Além disso, como mencionado por Alessandra Carvalho e Mônica Todaro (2019), nenhuma criança nasce com uma mentalidade preconceituosa. Suas ações e reações são influenciadas pelo contexto ao seu redor. Portanto, cabe à escola, vista como um dos espaços educativos, desempenhar um papel fundamental na transformação de imagens, valores, culturas e comportamentos. Nesse contexto, as bonecas negras se destacam como uma ferramenta para desnaturalizar a ideia de que todos devem ser iguais e promover o reconhecimento e o respeito pelas diferenças e pela diversidade étnico-racial.

A seguir, com base nas respostas de quatro estagiários que trabalham na escola e que concordaram em responder à pergunta: “Qual é a importância da presença de bonecas negras no espaço escolar? E, ao mesmo tempo, há algum benefício da presença das bonecas na construção da identidade das crianças?”, procuramos destacar o potencial uso das bonecas negras na desnaturalização da ideia de que os indivíduos devem seguir um único padrão e que todas as identidades são uniformes. Além disso, queremos ressaltar a importância das bonecas na construção das identidades das crianças pequenas.

Ainda durante minha estadia na escola, no primeiro dia que notei e registrei a presença das bonecas negras na sala de aula, fiz-me duas perguntas: de onde vieram essas bonecas negras? E por que a escola tem essas bonecas negras? Até então, eu nunca tinha presenciado a presença desse tipo de brinquedo em nenhuma escola que eu estive antes, então essas perguntas foram feitas com base no meu estranhamento com a presença das bonecas. No início, eu não procurei saber a procedência delas, apenas busquei constatar, sobretudo por meio da observação, qual era a importância das bonecas negras naquele espaço educativo. Porém, um dos quatro sujeitos, que responderam à pergunta já mencionada, acabou por me informar a origem:

É essa questão das bonecas, né? Quando foi o início do ano, a gente foi comprar alguns bonecos. A gente comprou metade brancas, metade de boneca negras, né. E a gente deixou em cada sala um par. Eu não sei se na sua você ainda consegue ver. A questão das bonecas nesse espaço é mostrar a diversidade. No Brasil nós vivemos numa diversidade grande, né, muitas raças, e, principalmente, a questão da representatividade que uma criança, ela vê aquela boneca e imagina “a boneca é da mesma cor que eu”, né? Então, assim, assim como tem também, é, novelas, filmes, que abordam isso, eu adoro quando eu vejo um filme que tem uma personagem, uma protagonista preta, porque aí eu me vejo representada nela e, para a criança, isso também é algo que eles sentem, entendeu? (Informante 01, 20/07/2022, conversa online, mensagem de voz, Natal-RN).

Na resposta da “informante 01”, uma mulher negra e uma das responsáveis pela aquisição e pela presença das bonecas na escola, fica claro que as bonecas não estão na escola apenas para as crianças, mas também para os demais sujeitos que frequentam aquele espaço. Durante a observação, pude ver e registrar os adultos interagindo com as bonecas, o que confirma a afirmação de que elas não apenas contribuem para a construção de identidades, mas também as reconstrói. Além disso, os adultos já formados têm a oportunidade de, por meio das bonecas como artefatos culturais e portadores de valores, ver, perceber e interagir com um objeto que representa uma diversidade específica.

Durante muito tempo, os produtos culturais calaram e tornaram invisível a diversidade, seguindo uma lógica que priorizava a igualdade em vez da diversidade. É fundamental compreender que os indivíduos não são iguais, e isso precisa ser reconhecido e aceito. Quando se oferece um único tipo de produto para todos, exclui-se a diversidade e, ao mesmo tempo, cria-se uma ideia de normalidade, deixando de lado o que é considerado diferente ou incomum. É necessário superar essa mentalidade e criar espaços e oportunidades que permitam que a diversidade seja plenamente expressa e valorizada.

Nos Referenciais Curriculares, encontramos a orientação de que as Instituições de Ensino Infantil (IEIs) devem ser espaços de vivências, experiências, aprendizagem e desenvolvimento, onde as crianças se socializam, brincam e convivem com a diversidade (Natal, 2018). Essa orientação está em linha com todas as respostas dos sujeitos entrevistados. Uma das respostas enfatiza que “a possibilidade de brincar com bonecos diversificados favorece atitudes mais inclusivas e o respeito às diferenças desde a primeira infância, já que é na interação lúdica com essas representações da figura humana que as crianças se colocam no lugar do outro” (informante 02, 25/07/2022, mensagem de texto via *WhatsApp*, Natal-RN). E que “é importante que as crianças possam ter acesso a bonecas com características diversas para que elas possam compreender a normalidade da

diversidade e construir a sua visão de respeito e igualdade com esse contato” (informante 3, 27/07/2022, mensagem de texto via *WhatsApp*, Natal-RN). Parece que os sujeitos entrevistados estão cientes do potencial uso das bonecas para a construção de novas identidades que abordam questões importantes para os dias atuais, como o respeito e o reconhecimento da diversidade, como complementa o informante 3: “acredito que a importância das bonecas negras no espaço escolar está relacionada ao processo de identificação/identidade que está sendo construído nessa fase da vida”. “Dessa forma, as instituições de ensino, ao exercer seu papel de pluralidade, buscam, através da presença de bonecas de diversas características físicas, como sua cor, fazer a diferença na vida de uma nova geração” (informante 4, 27/07/2022, mensagem de texto via *WhatsApp*, Natal-RN). Mas o que significa “fazer a diferença”? Para o informante 4, “a representatividade presente na forma das bonecas traz uma realidade diferente das gerações anteriores marcadas por bonecas brancas e pelo ‘lápis de cor’”. Nesse sentido, fazer a diferença, longe de ser uma proposta de substituição dos artefatos culturais das gerações anteriores, como bonecas brancas e o “lápis de cor”, significa proporcionar a existência e a valorização de novos artefatos culturais à geração do tempo presente. Essa geração possui novas demandas e busca construir valores, ressignificar práticas, ações, objetos, etc., que até então excluía o direito de ser, de estar e de se fazer presente na diversidade.

Considerações finais

Ao fim deste trabalho, alcançamos nosso objetivo e pudemos constatar que já há casos em curso que visam à construção e reconstrução de identidades pautadas no debate e na valorização da questão étnico-racial.

A partir da inserção de bonecas negras, um artefato cultural que ainda apresenta certa dificuldade em seu acesso por parte de pais e crianças, no ambiente escolar, novas formas de ver, perceber e entender a diversidade estão sendo (re)construídas ao passo que são ressignificados atitudes, valores e concepções que silenciavam e invisibilizavam a diversidade a partir de uma lógica valorativa que privilegiava a igualdade ao invés da diversidade e pluralidade de formas de ser em sociedade.

Por meio de transformações, próprias e inerentes ao devir da história, novas configurações culturais e identitárias surgem para atender às demandas do tempo presente, um momento que podemos compreender como multifatorial e complexo, já que ele é pautado e atravessado por debates de diferentes vertentes. Nesse sentido, por

entendermos a escola como um espaço dentro e não fora do contexto social, compreendemos que ela está diretamente inserida nesses novos debates e que possui uma tarefa ímpar na construção de uma nova coletividade, já que é responsável pela formação dos indivíduos que compõem essa comunidade, não a do futuro, mas a do presente, esta em que o direito à diferença e o direito de ser da diversidade precisam ser pautados, debatidos, incorporados e garantidos.

Somente por meio do direito à diferença podemos construir uma sociedade que pare de fabricar câmeras de gás improvisadas, onde homens como George Floyd possam ir e vir sem serem mortos, onde os nossos marcadores sociais não nos impeçam de obter oportunidades sociais e econômicas, onde todo biotipo de corpo seja respeitado, onde o corpo negro não possua um alvo tatuado, onde o corpo negro possa ser e estar em um contexto de pluralidade, de diversidade, de respeito, não apenas integrado na sociedade de classes ou no mundo dos brancos (Fernandes, 1972; 1978), mas incluído, valorizado e respeitado por ser quem é e da forma que é.

A construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, assim como propõe os Referenciais Curriculares (Natal, 2018), perpassa um processo formativo que proporcione a construção de uma outra mentalidade que respeite, garanta e afirme o direito de ser e de estar das diferenças e da diversidade. As bonecas negras, nesse sentido, podem ser vistas como um meio para essa construção, ao passo que elas fazem a diferença no cotidiano escolar ao mostrar que outras formas de ser, pensar e estar são possíveis. Entretanto, o uso das bonecas negras não é o único meio para tal, é preciso que tenhamos em mente que existem outras possibilidades de proporcionar uma formação e educação antirracista (Pereira; Rocha, 2020) e de valorizar as diferenças (Gusmão, 2016). A antropologia, por exemplo, ao passo que começa a considerar o campo educacional como um espaço de pesquisa, vem nos mostrando casos, práticas e ações que visam combater e denunciar o racismo presente nas instituições escolares.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga; CRUZ, A. C. J.; LEVCOVTZ, D.; RODRIGUES, T. C. Corpo: Sexualidade, Gênero, Raça e Etnia. In: ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga (Org.). *O Plural da Infância: aportes da sociologia*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 57–96.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Analía Soria. Preconceito e discriminação como expressões de violência. *Rev. Estud. Fem.* n. 10, v. 1, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes. 2007.

CAIUBY NOVAES, Sylvia. O silêncio eloquente das imagens e sua importância na etnografia. *Cadernos de Arte e Antropologia*, v. 3, n. 2, p. 57–67, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45–56, 2008.

CARVALHO, Alessandra Cristina de; TODARO, Mônica de Ávila. Bonecas negras no auxílio da construção da identidade de crianças negras nas escolas de Educação Infantil. *Revista Poésis Pedagógica*, v. 17, n. 1, p. 85–92, 2019.

CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 11–40, 2004.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *O manifesto comunista*. São Paulo: Boitempo, 2010.

FERNANDES, Florestan. *O Negro no Mundo dos Brancos*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, p. 58–78, 1999.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1977.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II: O Uso dos Prazeres*. 5. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, n. 1, p. 109–121, 2011.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, Cultura e Educação na Formação de Professores. *Revista AntHropológicas*, v. 27, n. 1, p. 45–71, 2016.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.).

Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 103–133.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

MALINOWSKI, Bronislaw. Introdução: Tema, método e objetivo desta pesquisa. In: MALINOWSKI, Bronislaw. *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia*. São Paulo: Abril S. A. Cultural e Industrial, 1976. p. 21–38.

MATOS, Maria Izilda Santos. *Por uma história da mulher*. Bauru: EDUSC, Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2000.

MATOS, Maria Izilda Santos. Da invisibilidade ao gênero: percursos e possibilidades nas Ciências Sociais Contemporâneas. *Margem (PUCSP)*, v. 15, n.1, p. 237–252, 2003.

MILL, John Stuart. *Sobre a liberdade*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

MOURA, Glória. O Direito à Diferença. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 69–82.

NATAL. *Referenciais Curriculares Municipais para Educação Infantil (RCMEI)*. Prefeitura Municipal de Natal, Secretaria Municipal de Educação, Departamento de Educação Infantil (Org.). Natal: Caule de Papino, 2018.

OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. *Revista Educação Unisinos*, v. 17, n. 3, p. 271–280, 2013.

OLIVEIRA, Thiago Moraes. *Violência Policial contra minorias sociais no Brasil e na Espanha: justificativas para o posicionamento de estudantes universitários*. 2013. 399 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. *Horizontes Antropológicos*, v. 23, p. 149–176, 2017.

PEREIRA, Maycon David de Souza; ROCHA, Flávia Rodrigues Lima. Educação antirracista e a formação de professores(as) em uma perspectiva decolonial. *Revista Em Favor de Igualdade Racial*, v. 3, n. 3, p. 153–168, 2020.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

RIBEIRO, Marcos; LAZARETTI, Sara Hungaro; PACHECO, Rodrigo da Paixão; DESIDERIO, Ricardo. Educação Sexual na infância: discutindo gênero no livro Menino Brinca de Boneca? *Revista Práticas de Linguagem*, v. 11, p. 8–24, 2021.

SANTOS, Marinês Ribeiro. Azul para meninos e rosa para meninas? O design como tecnologia de gênero. In: SOUZA, Humberto da Cunha Alves de; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.). *Caminhos da pesquisa em diversidade sexual e de gênero: olhares in(ter)disciplinares*. Curitiba: IBDSEX, 2020. p. 66–79.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista brasileira de história & ciências sociais*, v. 1, n. 1, p. 1–15, 2009.

SCHWARCZ, Lília. Racismo “à brasileira”. In: HOLANDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José (Org.). *Diferenças, desigualdades*. São Paulo: Berlendis & Vertecchia editores, 2009. p. 70–115.

SOUZA, Tatiane Pereira de; PIAGGE, Ana Claudia Magnani Delle. Bonecas negras: valorizando a diversidade étnico-racial na educação infantil. In: X Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros - COPENE, 2018, Uberlândia. *Anais eletrônicos do X Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros - COPENE*, 2018.

TOCQUEVILLE, Alexis de. *A democracia na América: leis e costumes de certas leis e certos costumes políticos que foram naturalmente sugeridos aos americanos por seu estado social democrático*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VÍCTORA, Ceres; OLIVEN, Ruben George; MACIEL, Maria Eunice; ORO, Ari Pedro (Org.). *Antropologia e ética: o debate atual no Brasil*. Niterói: Eduff, 2004.

Recebido em 21 de setembro de 2023.

Aceito em 10 de outubro de 2024.