

# ENTRE A LEI E O RECONHECIMENTO: VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E DE AFRODESCENDENTES

## BETWEEN THE LAW AND RECOGNITION: VALORIZATION OF AFRICAN AND AFRO- DESCENDANTS' HISTORY AND CULTURE

Marcus Venícius de Brito Coelho 1  
Artur José Renda Vitorino 2

**Resumo:** Neste texto foi exposto e analisado a implementação da Lei nº 10.639/ 2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas na educação básica por meio do Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade (Mipid) no período de 2002 a 2007, em especial ao trabalho realizado na Educação Infantil, no Cemei Margarida Maria Alves, no período de 2004 a 2014, tendo como referência bibliográfica os autores Axel Honneth e Mario Vieira de Mello, o primeiro trazendo a questão do reconhecimento recíproco e o segundo sobre o ético e o estético na educação brasileira. **Palavras-chave:** Política Pública. Reconhecimento. Identidade. Educação Infantil.

**Abstract:** This article analyses and exposes the implementation of the law nº 10.639/ 2003, that established the mandatory education on the history of African and Brazilian culture on basic through Program of Memory and Identity: Promotion of Equality in Diversity (Mipid) during the period between 2002 and 2007, specially the work done on child education on Cemei Margarida Maria Alves during the period between 2004 and 2014 using Alex Honneth and Mario Vieira de Mello as reference, first, bringing the contribution of reciprocal recognition and second, the discussion of the ethic and aesthetic in the Brazilian education.

**Keywords:** Public Policy. Recognition. Identity. Child Education.

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ouro Fino (1995) e graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1989). Especialização em Educação Motora (1993), pela Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Especialização em Gestão Educacional pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2008), Especialização em Educação para as Relações Étnicas Raciais pela Universidade federal de São Carlos (2013), Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade de Campinas (2015).  
E-mail: coelho.marcus@yahoo.com.br

Professor titular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas pertencente ao corpo permanente de seu Programa de Pós Graduação em Educação, onde leciona as disciplinas Teorias Educacionais e seus Fundamentos; Epistemologia da Pesquisa Educacional,; Cultura e Educação; Ética, Políticas Educacionais e o Direito à Educação e Seminário Avançado de Pesquisa, e das Faculdades de História e de Pedagogia da PUC-Campinas, onde leciona as disciplinas História do Brasil Contemporâneo e Estudos Sociais A e B.  
E-mail: arturvitorino@uol.com.br

## Introdução

As políticas sociais buscam diminuir as desigualdades como forma de neutralizar os conflitos existentes entre os privilegiados e os marginalizados, ou seja, o enfrentamento destas não vinha como forma de solucionar o problema, mas apenas de atenuá-lo. Por isso, fez-se necessária a participação efetiva dos marginalizados de direitos. Nesse sentido, encontrou-se como solução a política participativa, fundada na necessidade da contribuição popular, pela qual os marginalizados podiam levantar bandeiras e, por intermédio do Estado, se instrumentalizar, como bem coloca, Demo (1994):

é função do Estado garantir outros serviços públicos adequados, dirigidos a instrumentalizar o processo de formação da cidadania, em particular educação básica, promoção de cultura e acesso à comunicação. (DEMO, 1994, p. 38)

Para Demo (1994) a Política Social, em se tratando de Políticas Participativas, em especial das políticas dos direitos humanos fundamentais;

[...] pode ser contextualizada, de partida, do ponto de vista do Estado, como proposta planejada de enfrentamento das desigualdades sociais. Por trás da política social existe a questão social, definida desde sempre como a busca de composição pelo menos tolerável entre privilegiados que controlam a ordem vigente, e a maioria marginalizada que a sustenta. (DEMO, 1994, p. 14)

A educação firmava-se como caminho para lutas e conquistas por meio da formação da cidadania, o exercício dos direitos. Havia necessidade de se compreender a função social da escola pública e que esta estava voltada para as lutas e conquistas sociais de seu tempo. E para Demo (1994), a democracia e as conquistas sociais deveriam ser realizadas por meio de políticas participativas que:

[...] recolocam, ademais, a questão da democracia, tornada também componente fundamental do bem-estar social. A característica principal dessa visão é de reconhecer que bem-estar não é dádiva, mas conquista. (DEMO, 1994, p. 41)

Com a redemocratização por meio da Constituição de 1988, a educação vinha se consolidando não somente como espaço de instrumentalização, mas também como vitrine para a percepção de injustiças sociais. A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBN, 9.394/96) propunha uma escola para todos, em que se fossem respeitadas as questões pertinentes à cor, ao sexo e à religião. Neste sentido, suas diretrizes apontavam a necessidade de observar as questões de raça, sexualidade e gênero, culminando com a elaboração e aprovação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/96.

A referida legislação veio reparar danos materiais e imateriais por meio do incentivo a ações realizadas no âmbito da atuação pedagógica, no sentido de promover o pertencimento dos afrodescendentes, de modo que sua história e sua cultura, anteriormente relegadas, pudessem fazer parte do cotidiano da escola como expressão da verdade da contribuição dos povos africanos e de seus descendentes para a formação da sociedade

brasileira. Sendo assim, Mainardes (2011), ao trabalhar o conceito de política pública, aponta que:

Cada política representa uma tentativa de resolver um problema da sociedade a partir de processos de decisão nos quais participa certo número de atores. Uma política pública é um constructo social e um constructo de pesquisa. Uma política pública é a expressão do poder público, constrói um quadro normativo de ação e constitui uma ordem local. (MAINARDES, 2011, p. 161)

Uma política pública surge, então, de demandas de determinados grupos da população, em negociação com o Estado, constituindo-se em possíveis leis ou ações de Estado ou de governo.

O problema aqui a ser resolvido foi o de permitir oportunidade de igualdade entre alunos brancos e não brancos, no sentido de que todos tenham garantido na escola, o espaço da expressão de suas verdades, por meio de sua história e cultura. Entende-se que essa política pública resultou de lutas e conquistas do movimento negro. Nesse caso, foi gerada por uma demanda concreta: a exclusão da história e cultura do povo africano e seus descendentes da atuação pedagógica no interior da escola no Brasil.

Nesse sentido, Mainardes (2011) apontou que um dos caminhos permitidos na análise de políticas públicas é o de desvelar e problematizar tais políticas, a fim de possibilitar sua maior compreensão, e assim, subsidiar sua implementação e avaliação, corrigindo possíveis distorções processuais.

A homologação de uma lei por si só não garante sua implementação, ou seja, muitas vezes, se tornam necessários sua regulamentação e seu acompanhamento. No caso da Lei 10.639/2003, foram gerados documentos que, ao longo de sua implementação, pudessem responder às questões inquietantes a respeito da temática. Assim, foram formulados o parecer do CNE 03/2004; as Diretrizes Curriculares Nacionais de Relações Étnico-Raciais, em 2004; As Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, em 2008; o Estatuto de Igualdade Racial, em 2010; o Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em 2013.

Tal política pública, convém ser analisada pela perspectiva pluralista proposta por Mainardes (2011), com enfoque voltado para assumir “uma mudança no modo de investigar: do tempo ao espaço, dos fatos para interpretações, de posições assentadas na literatura de narrativas e a verificação de proposições à representação de diferenças” (MAINARDES, 2011, p.163). Observa-se que o autor procurava um modo de ver o mundo mais amplo, aberto, para melhor perceber e aprofundar o objeto de sua pesquisa, possibilitando uma interpretação que se pautasse em desvelar a problemática na qual estava inserido seu objeto. Tanto assim, que aponta como contribuições das perspectivas pós-estruturalistas e pluralistas:

[...] estimular o pesquisador a analisar tanto o contexto amplo (determinações mais amplas) quanto aspectos microcontextuais (escolas, sala de aula etc.); [...] estimulam o pesquisador a assumir compromissos éticos, na medida em que sugerem que os pesquisadores precisam explicitar as consequências materiais das políticas sobre grupos sociais específicos (impactos), os processos de exclusão ou reprodução que podem ser identificados nas políticas, bem como delinear possíveis estratégias políticas para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pelas políticas.

(MAINARDES, 2011, p. 163)

Tais asserções nos permitiram caminhar por políticas relativas a instâncias de caráter macro e micro, enveredando por um universo mais rico e trazendo respostas ampliadas a determinadas inquietações. Assumindo essa diretriz e tendo como eixo norteador o compromisso ético, empreendemos o estudo do programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade (Mipid), como sendo uma instância macro, por ser uma política pública da Secretaria Municipal de Educação (SME), dentro de uma unidade educacional, o Cemei Margarida Maria Alves, como sendo instância micro.

Outra contribuição importante foi a de Ball (2011) que elucidou as questões de políticas educacionais, ao problematizar pesquisas “orientadas para políticas” e pesquisas “orientadas para a prática”, apontando a primeira como mais abrangente, com um contexto mais rico. Neste sentido, apresentou quatro pontos que nos ajudaram numa melhor compreensão dessas políticas: desenho e escopo, envolvimento total, uma ética da pesquisa e políticas das pessoas.

Ball (2011) discutiu sobre a necessidade de as políticas terem um olhar mais amplo, considerando os diversos atores que estão envolvidos desde a sua formulação até a sua implementação.

Ao falhar em dar conta das maneiras pelas quais a educação é incluída em um conjunto de mudanças econômicas e políticas mais gerais, pesquisadores em política educacional restringem as possibilidades de interpretação e jogam os atores que vivem os dramas da educação para fora da sua totalidade social e de seus múltiplos desafios. (BALL, 2011, p. 43)

A não observação da visão trazida por Ball (2011) poderia trazer consequências desastrosas, possibilitando falhas na implementação. Deste modo, a opção por pesquisas “orientadas para políticas” busca focos múltiplos que se inter-relacionam, como a discussão do global para o local, com grau de profundidade, justiça social com olhar crítico, dando aos atores possibilidade de participação e voz, criando assim, estratégias que permitam um olhar mais aproximado da realidade.

O presente trabalho, aponta-se como um de seus eixos norteadores a Teoria Crítica da Luta por Reconhecimento, de Axel Honneth, definida como uma gramática moral dos conflitos.

Em suas reflexões, Axel Honneth (1992) elaborou os conceitos de autoconfiança, autorrespeito e autoestima, cujas relações se estabelecem com os conceitos de amor, direito e solidariedade. Desse modo, ele buscou delimitar uma discussão a respeito da autorrelação, forma de reconhecimento, formas de desrespeito e ameaça à personalidade.

A Teoria Crítica de Luta por Reconhecimento de Honneth, desenvolvida a partir das ideias de eticidade de Hegel e a intersubjetividade de Mead, trouxe para a discussão a questão da interação social e o reconhecimento recíproco por meio de autoconfiança, autorrespeito e autoestima, os quais tinham origem, respectivamente, no amor, no direito e na solidariedade.

Para uma melhor compreensão do referencial teórico de Axel Honneth, empregamos uma apropriação, por este feita, da teoria de Mead, na discussão sobre autorrelação e a interiorização da norma.

Mead insere na autorrelação prática uma tensão entre a vontade global internalizada e as pretensões da individuação, a qual deve levar a um conflito moral entre o sujeito e seu

ambiente social; pois para poder pôr em prática as exigências que afluem do íntimo, é preciso em princípio o assentimento de todos os membros da sociedade, visto que a vontade comum controla a própria ação até mesmo como norma interiorizada. (HONNETH, 1992, p.141)

O autor chama a atenção para como um indivíduo encontra-se inserido num determinado grupo, sem perder a sua individuação, porém, buscando entender as aspirações desse grupo e, por meio do conflito, alcançar o conhecimento recíproco. Para isso, o indivíduo necessita da internalização da normatividade do grupo para ser parte dele e, aí sim, como grupo, entender os processos de reconhecimento.

Honneth, a partir de Hegel e Mead, apresenta as três formas de reconhecimento recíproco: amor, direito e solidariedade. A primeira forma de reconhecimento foi construída a partir do amor, nas relações primárias. Neste sentido, percebeu-se a escola como um espaço de convívio no qual se estabelecem as relações afetivas entre os amigos e os educadores, e, portanto, relações primárias (HONNETH, 2003):

Para falar do “amor” não apenas no sentido restrito que o conceito recebeu desde a valorização romântica da relação íntima sexual, recomenda-se primeiramente um modo de emprego neutro máximo possível: por relações amorosas devem ser entendidas aqui todas as relações primárias, na medida em que elas consistam em ligações emotivas fortes entre poucas pessoas, segundo o padrão de relações eróticas entre dois parceiros, de amizades e de relações pais/ filho. (HONNETH, 2003, p.159)

O artigo aqui apresentado trata do trabalho de formação continuada de professores da rede Municipal da Cidade de Campinas, em sua atuação pedagógica realizada no Centro Municipal de Educação Infantil (Cemei) Margarida Maria Alves, a partir da Lei 10.639/2003, dos princípios ético e estético propostos por Mello (1963) e do reconhecimento recíproco proposto por Honneth (1992).

O trabalho desenvolvido pelo Cemei Margarida Maria Alves, que parte do desdobramento do programa Mipid, tem como eixo norteador a implementação da lei de ação afirmativa a partir da Lei 10.639/2003, no contexto da Educação Infantil, considerando-a como política pública e política educacional.

## **Metodologia**

Inicialmente, com base na análise documental e pesquisas publicadas, faremos uma reflexão sobre a política social, em especial, a política de ação afirmativa, tendo como foco central a Lei 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura da África e de afrodescendentes. Deste modo, tem-se uma breve explanação do conceito de política social a partir de Demo (1994), política pública, a partir de Mainardes (2011), e pesquisa em política educacional a partir de Ball (2011).

Abordaremos, inicialmente, o desdobramento do programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade (Mipid), analisando o trabalho realizado no CEMEI, Margarida Maria Alves com crianças de 0 a 6 anos de idade, pautado na implementação da Lei 10.639/2003 a partir do padrão normativo e das relações primárias propostas pela teoria crítica de reconhecimento recíproco de Honneth.

A análise do trabalho do CEMEI Margarida Maria Alves pautou-se pela leitura dos livros-ata de reuniões pedagógicas de 2002 a 2014. Foram feitas buscas nessa fonte, ao verificar-se que as informações contidas no Projeto Pedagógico (PP) não viabilizavam uma análise aprofundada da implementação do Programa Mipid e da legislação em estudo.

Simultaneamente, foram feitas a leitura e a análise dos projetos pedagógicos e dos livros-ata, de modo que ambos os documentos corroborassem a implementação da atuação pedagógica, restringindo-se às reuniões que direta ou indiretamente trataram do programa Mipid e seus desdobramentos.

O CEMEI Margarida Maria Alves foi escolhido para ser objeto de pesquisa desta parte do trabalho pelo fato de apresentar, em seu Projeto Pedagógico, dez anos de trabalho com as relações étnico-raciais, focando questões de identidade ou diversidade, o que possibilitaria, em tese, um material rico em relação a construção dessa temática na Rede Municipal de Campinas. Isto é, em tese, o referido CEMEI acompanhou o próprio percurso do Programa Mipid. O trabalho realizado pelo Cemei foi dividido em três partes: 1) a formação continuada, tendo como foco as questões das relações étnico-raciais; 2) o respeito às características físicas dos negros e afrodescendentes; 3) o uso da literatura infantil relacionada com a temática a partir da contação de histórias e do jogo do “faz de conta”, todos convergindo para a construção da identidade da criança negra.

Analisamos o trabalho desenvolvido no Cemei partindo dos conceitos defendidos por Honneth (1992, 2013), Dalbosco (2015), Winnicott (1975), Feitosa (2012) e Santiago (2014). Honneth e Dalbosco basearam o tratamento da questão da teoria do reconhecimento recíproco; Winnicott fez contribuições a partir do brincar e do objeto transicional, e Feitosa e Santiago ajudaram a entender a questão do reconhecimento numa perspectiva escolar.

## Resultados e Discussão

O Mipid procurou realizar a implementação da Lei 10.639/2003, no período de 2002 a 2007, mas somente no seu aspecto de cumprir uma obrigatoriedade. Ou seja, permitiu afirmar oficialmente que todas as escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos existentes na SME de Campinas obtiveram êxito em tal tarefa, ao passo que, na realidade, sua efetivação não se deu de forma tão abrangente.

Apesar de haver sido premiado por sua qualidade, o programa não alcançou êxito em termos de aderência. A qualidade referida pode ser reputada pela iniciativa da proposta, ou seja, o material escrito e o desenvolvimento do programa em parte das escolas da SME, que iniciaram o trabalho com a temática étnico-racial. Entretanto, é necessário declarar que logo após o recebimento do prêmio, algumas das escolas interromperam o projeto. Em outras palavras, podemos dizer que apresentou-se, aí, uma perspectiva estetizante, de acordo com as contribuições de Mello (1963), no que se refere à política pública por parte da SME.

Pode-se dizer que o Cemei Margarida Maria Alves iniciou o trabalho com as relações étnico-raciais por meio do Programa Mipid, e que no desenvolvimento efetivo da temática ganhou autonomia pelo fato de seus profissionais apresentarem um compromisso com o trabalho envolvendo as relações étnico-raciais, no período de 2004 a 2014.

A autonomia dos educadores desse CEMEI foi demonstrada desde a busca de profissionais para a realização de formações, compra de acervo, até a confecção de material próprio para o desenvolvimento do trabalho. Deve-se ressaltar que durante o período de 2004 a 2014, a escola passou por três diretoras educacionais e por três orientadoras pedagógicas. As mudanças de direção e orientação pedagógica não aconteceram simultaneamente, mas de maneira alternada, devido à remoção de diretores e escolha de campo de orientadores pedagógicos por vontade própria.

O trabalho realizado possibilitou ao grupo de crianças o contato com princípios e regras de convivência pautados no respeito ao outro e ao seu pertencimento étnico-racial, bem como à diversidade cultural.

O respeito às características individuais da criança apareceu no Projeto Pedagógico como forma de construção do cidadão, ou melhor, de sua identidade. Esse ponto tem sua importância no que se refere à questão étnico-racial por trazer implícito neste respeito as suas características físicas, seu fenótipo, como cor de pele, formato da boca, tipo de cabelo entre as características físicas que distinguem a criança branca da negra.

Nesse trabalho, outro aspecto mais foi desenvolvido, o respeito à cultura que esse cidadão herdara de seu povo e descendentes. Ou seja, o respeito às características físicas e à cultura afro-brasileira e o reconhecimento de seus descendentes proporcionaram uma postura afirmativa e de autorrelação positiva a essas crianças e, possivelmente, a seus familiares, devido à constante participação da família nos projetos educativos em estudo. Esse respeito às características físicas e à cultura das crianças negras e seus descendentes proporcionaram tal postura, construída a partir da interação com o outro ao longo de sua existência. Honneth (2013) explica que:

Na medida em que relaciona gradualmente a postura afirmativa, motivadora e reafirmadora de seus parceiros de interação, com sua própria realização de experiências ainda não sistematizadas, a criança pequena aprende a formar um núcleo interno de personalidade que, em certa medida, consiste em camadas de uma autorrelação positiva. (HONNETH, 2013, p. 62)

O Cemei encontrou, como uma das formas de possibilitar a construção de identidade das crianças negras e afrodescendentes, o projeto biblioteca, com o empréstimo dos livros para as crianças. Esse foi um dos caminhos de se fazer chegar à família o trabalho com a temática étnico-racial realizado na escola. Alguns dos livros infantis que as crianças escolhiam para levar para casa traziam a questão do pertencimento étnico-racial, e assim, em alguma medida, as regras construídas pelo grupo, no que se referia ao respeito ao outro, eram, ora reafirmadas, ora construídas junto à família. Deste modo, a temática podia transitar para além dos muros da escola e possibilitar que as crianças negras e afrodescendentes pudessem fortalecer sua autoestima.

Outra forma que a escola buscou de chegar às famílias foi por meio de festas nas quais eram encenadas peças de teatro e trazidas apresentações diversas que promoviam a temática, sempre de forma afirmativa, por meio do reconhecimento intersubjetivo.

Também com o empréstimo de livros, observou-se que as atividades do “faz de conta” previstas no projeto pedagógico eram, muitas vezes, impulsionadas pelos desdobramentos das leituras de histórias e contos africanos, conduzindo as crianças a vivências a partir do jogo simbólico de diversos papéis. Jogo de papéis este, que Mead chamou de “play”. No entanto, como a relação se dava entre pessoas, e entendia-se que na relação havia trocas, o outro também recebia influência, ou seja, o sujeito observava as atitudes do outro e as suas próprias, se colocando no lugar de seu interlocutor e possibilitando a este que também se colocasse no seu lugar, o que poderia caracterizar o que Mead chamou de “game”.

Foram vivências como essas que permitiram às crianças perceber, na situação de jogo, sua própria atitude e seu comportamento, assim como dos outros. Neste sentido, interpretando Mead, Honneth nos ajudou a esclarecer o que ele chamou de etapas de interação, às quais denominou de “play” e “game”.

Mead ilustra essa direção evolutiva geral, como se sabe, recorrendo primeiramente a duas fases da atividade lúdica infantil: na etapa do play, do jogo dos papéis, a criança se comunica consigo mesma imitando o comportamento de um parceiro concreto de interação, para depois reagir a isso complementarmente na própria ação; por sua vez, a segunda etapa, a do jogo de competição ou do game, requer da criança em desenvolvimento que ela represente em si mesma, simultaneamente, as expectativas de comportamento de todos os seus companheiros de jogo para poder perceber o

próprio papel no contexto da ação funcionalmente organizado. (HONNETH, 1992, p.134)

Honneth, novamente a partir de Mead, trouxe a questão do “outro generalizado” pela interiorização de suas atitudes normativas, e assim, permitiu um olhar para a construção da identidade que a atividade realizada no interior da “Casa do faz de conta”, a “casinha”, possibilitava por meio do jogo simbólico. Percebeu-se que as regras construídas pelo grupo, no que se referia ao respeito ao outro, eram reafirmadas ou constituídas junto às crianças, o que, por sua vez, possibilitava a construção do “outro generalizado” a partir da discussão das relações étnico-raciais, ou seja, tendo como princípio o respeito às características físicas e à diversidade cultural.

Se o sujeito, pelo fato de aprender a assumir as normas sociais de ação do “outro generalizado”, deve alcançar a identidade de um membro socialmente aceito de sua coletividade, então tem todo o sentido empregar para essa relação intersubjetiva o conceito de “reconhecimento”: na medida em que a criança em desenvolvimento reconhece seus parceiros de interação pela via da interiorização de suas atitudes normativas, ela própria pode saber-se reconhecida como membro de seu contexto social de cooperação. (HONNETH, 1992, p.136)

Para uma unidade educacional que já vinha trabalhando com a temática étnico-racial, tanto os novos professores como os novos gestores precisavam perceber a identidade do grupo e estabelecer, de alguma forma, uma comunicação efetiva com o grupo e o trabalho por este pleiteado no projeto pedagógico vigente. Foram utilizadas as expectativas normativas para a construção do trabalho coletivo, bem como a construção do grupo de educadores a partir do próprio projeto pedagógico que tinha como eixo norteador o projeto Identidade e Diversidade, tendo como referência as relações étnico-raciais, em especial o respeito às características físicas e à cultura africana e afro-brasileira. Deste modo, Honneth nos apresentava a maneira como se processavam a aprendizagem e a interiorização das normativas a partir das interações.

Ao aprender a generalizar em si mesmo as expectativas normativas de um número cada vez maior de parceiros de interação, a ponto de chegar à representação das normas sociais de ação, o sujeito adquire a capacidade abstrata de poder participar nas interações normativamente reguladas de seu meio; pois aquelas normas interiorizadas lhe dizem quais são as expectativas que pode dirigir legitimamente todos os outros, assim como quais são as obrigações que ele tem de cumprir justificadamente em relação a eles. (HONNETH, 1992, p.136)

A unidade educacional, na crença de que a construção da identidade se dava na relação com o outro, fosse uma criança ou um adulto, apostou nos contos como possibilidade pedagógica para a realização de tal tarefa. Os contos/ fábulas trouxeram contribuições sobre o modo como os povos africanos olham para a vida e o mundo. Esses materiais permitiram um reconhecimento da história e da cultura africanas e afro-brasileiras e, assim, por meio de atitudes normativas, a construção do “outro generalizado”, com um olhar

emotivo para a luta por reconhecimento das crianças negras e afrodescendentes.

Na escola encontrava-se a condição de amizade entre as crianças e seus pares, enquanto o ato de cuidar e educar dos profissionais permitia uma aproximação com a relação pais/ filho, principalmente nas salas destinadas aos bebês, além de uma relação muito próxima com a família, apesar de cada um ter seu papel específico. Neste sentido, Honneth (2003), a partir de Hegel, nos ajuda a esclarecer a questão do amor nas relações primárias, tendo como princípio norteador o estado carencial:

Para Hegel, o amor apresenta a primeira etapa de reconhecimento recíproco, porque em sua efetivação os sujeitos se confirmam mutuamente na natureza concreta de suas carências, reconhecendo-se assim como seres carentes: na experiência recíproca de dedicação amorosa, dois sujeitos se sabem unidos no fato de serem dependentes, em seu estado carencial, do respectivo outro. (HONNETH, 2003, p.160)

No momento em que a unidade educacional buscava sensibilizar-se com as relações interpessoais de suas crianças e de seus educadores, ela se preocupava com as relações existentes em seu interior, beneficiando, assim, uma relação pautada no senso de justiça e equidade. A escola, enquanto espaço de convívio, deveria pautar-se num trabalho no qual as relações étnico-raciais possibilitassem às crianças, a partir de relações primárias, a construção de identidade e autoestima que valorizassem suas características físicas e a diversidade cultural, atendendo de fato à demanda daquela comunidade. Neste sentido, Feitosa (2012) nos apresenta como desafio a inserção da cultura e história africana e afro-brasileira:

A partir do reconhecimento, cabe à escola e à comunidade zelarem por um trabalho efetivo de inserção da cultura e história africana e afro-brasileira até então negligenciada. Por serem a escola e os professores muito valorizados e positivamente representados pelas crianças, o peso de sua responsabilidade aumenta ainda mais. Ademais, o desafio que se coloca tanto para a escola como para os estudiosos do racismo é a necessidade de refletir acerca da construção da diferença. (FEITOSA, 2012, p. 226)

Cada livro trazia na sua narrativa contribuições frente a questões étnico-raciais, de modo a permitir a valorização da cultura africana e afro-brasileira. Cada livro possibilitava às crianças se sentirem pertencentes à escola, bem como às histórias de seus familiares. Os livros, ao irem para o interior das casas das crianças, efetivavam a ligação da unidade educacional com a comunidade, entrelaçando suas histórias.

Neste sentido, Feitosa (2012) nos trouxe para a reflexão a possibilidade de a unidade educacional contribuir para que a criança construísse sua identidade a partir da socialização com as demais crianças, bem como com os educadores, a respeito daquilo que a criança trazia como sua história e verdade.

Sabemos que a constituição da identidade do sujeito não se inicia na escola, ou seja, quando a criança entra na escola, sua socialização e, portanto, a constituição de sua identidade já

teve início. No entanto, a escola pode viabilizar a construção da identidade da criança negra, enquanto parte do seu segmento de origem, como também, pode contribuir para a negação de sua identidade negra, uma vez que pode aliená-la de seu contexto cultural e histórico fundamentais para a construção da identidade. (FEITOSA, 2012, p. 49)

Essa socialização deveria se dar por meio das relações estabelecidas pelas crianças com seus pares, bem como com seus educadores. É possível associar essa discussão com a teoria crítica de reconhecimento de Axel Honneth no que se refere à interação. Quando o educador trazia para o centro das discussões a história e a origem das crianças e valorizava o diálogo sobre essas questões, ele possibilitava ampliar a norma do grupo para que as crianças se reconhecessem reciprocamente e, assim, pudessem se sentir como membros dignos daquele grupo.

O projeto Etnia explorou diferentes aspectos do trabalho pedagógico dessa unidade educacional, em atividades como: a) a biblioteca com a leitura, manuseio de livros, bem como a contação de histórias para as crianças; b) a “casa do faz de conta”, por meio de brincadeiras do jogo simbólico. Esses aspectos estavam relacionados com a construção da identidade das crianças no que se referia à normatividade do grupo, o qual se constituiu a partir do princípio democrático e das relações interpessoais, tendo como eixo norteador o reconhecimento recíproco por meio do amor, respeito e solidariedade, em especial o amor, destacado aqui pelo fato de que na unidade se davam relações primárias, as quais se estabeleciam pela amizade, pelo cuidar e educar, pelo sentimento de pais/ filho.

O projeto biblioteca, por meio das contações de histórias e contos africanos, com livros trazendo imagens positivas de africanos e afrodescendentes e demais materiais, principalmente aqueles confeccionados pela própria escola, possibilitou às crianças a construção de normatividade do grupo em questões referentes ao respeito para com o outro, suas características físicas e a diversidade cultural. Percebeu-se que as identidades desses profissionais também foram afetadas na medida em que o envolvimento destes foi tomando corpo ao longo dos dez anos de trabalho. Uma constatação baseada no fato de que, em alguma medida, o grupo de profissionais fazia parte do grupo maior no qual também estavam inseridas as crianças.

Cada livro trazia na sua narrativa contribuições frente a questões étnico-raciais, de modo a permitir a valorização da cultura africana e afro-brasileira. Cada livro possibilitava às crianças se sentirem pertencentes à unidade educacional, bem como às histórias de seus familiares, em especial as crianças negras e afrodescendentes que passaram a se perceber como membros dignos do grupo.

Foi possível afirmar que os livros trabalhados apresentavam temáticas que permitiam uma reflexão sobre as relações étnico-raciais, possibilitando a ampliação da normatividade do grupo familiar nesse aspecto, já que as discussões em torno do material retornavam à unidade educacional para uma segunda reflexão. As discussões construídas pelas famílias chegavam até a unidade por meio das falas das crianças na roda de conversa, a qual era sempre o ponto de partida das atividades do dia, uma forma de retomar os assuntos discutidos na unidade e de abrir espaço para que as crianças pudessem expressar seus entendimentos de como tinha sido a repercussão em casa. Isso, de certa forma, retroalimentaria a normatividade do grupo da escola, enriquecendo as reflexões da equipe e tornando seu trabalho cada vez mais coerente no que dizia respeito à temática étnico-racial, além de fomentar a interação do grupo por meio do amor, nas relações primárias, mediante a percepção do direito e da solidariedade que foram se fortalecendo ao longo do trabalho.

Em suma, uma escola democrática, que abarca todas as contribuições dos sujeitos sociais em igual medida, que não hierarquiza as relações, que incita a autonomia

e o questionamento, que valoriza o trabalho coletivo e a cooperação, estaria contribuindo com certeza para a desconstrução das relações raciais desiguais. (FEITOSA, 2012, p. 226)

Um dos espaços talvez mais importantes da escola foi a “casa do faz de conta”, pelo fato de que nela as crianças podiam exercitar, no imaginário infantil, a normatividade de grupo proposta pela unidade educacional na qual o princípio democrático, a cooperação e o respeito ao outro seriam o eixo norteador do trabalho. O projeto da “casa do faz de conta”, a “casinha”, por meio da interpretação de diversos papéis e jogo simbólico, dados pela dramatização de enredos criados pelas crianças, a partir de suas próprias vivências, proporcionou às crianças oportunidades de construir suas normatividades de grupo, inserindo e consolidando o respeito às crianças negras, afrodescendentes e suas características físicas. O jogo do “faz de conta” se deu no ato do brincar, o qual foi percebido pela unidade educacional como importante pelo fato de se entender que no brincar, as crianças, a partir de situações já vividas, encontram outras formas de revivê-las, procurando uma oportunidade para digerir, nesse ato, aquilo que não tinha sido o melhor para ela, e assim, redimensionar o vivido. Neste sentido, a unidade educacional, em seu projeto pedagógico, valorizava o brincar em suas atividades, de modo que seus profissionais estavam sempre presentes e disponíveis para as crianças. Winnicott (1975) ajuda a esclarecer tal atividade no que diz respeito à interação estabelecida entre a brincadeira existente na educação infantil e as pessoas responsáveis por ela.

É bom recordar que o brincar é por si mesmo uma terapia. Conseguir que as crianças possam brincar é em si mesma uma psicoterapia que possui aplicação imediata e universal, e inclui o estabelecimento de uma atitude social positiva com respeito ao brincar. Essa atitude deve incluir o reconhecimento de que o brincar é sempre passível de tornar-se assustador. Os jogos e sua organização devem ser encarados como parte de uma tentativa de prevenir o aspecto assustador do brincar. Pessoas responsáveis devem estar disponíveis quando crianças brincam, mas isso não significa que precisem ingressar no brincar das crianças. (WINNICOTT, 1975, p. 75)

Pensar na criança foi pensar no que ela trazia de casa, sua tradição, seus costumes, suas relações estabelecidas com o mundo fora da escola e o que a escola e seus profissionais podiam oferecer para que pudesse trazer e compartilhar seus conhecimentos. E isso se dava no brincar no qual a criança compartilha aquilo que ela vive, suas alegrias, virtudes, suas frustrações, medos. Assim, a normatividade da casa, ou melhor, dizendo, das pessoas existentes no interior da casa, possibilitava compor reflexões no interior da unidade educacional, ampliando a normatividade do grupo, e assim proporcionando às crianças uma vivência que de fato atendesse a suas demandas.

Neste sentido, o brincar estaria relacionado à construção da identidade pelo fato de possibilitar à criança refletir sobre ela e o outro. O trabalho de Stuart Hall trouxe elementos para análise a partir de questões sobre a construção da identidade e o discurso, com a seguinte pergunta: Quem precisa da identidade? Como outro ponto importante, buscou-se estabelecer relações ente alteridade e a diversidade cultural. O trabalho desenvolvido pela unidade educacional, a partir das atividades da biblioteca e associadas à “casa do faz de conta”, foi, sem dúvida, muito importante para refletir sobre a construção da identidade das crianças do Cemei.

## Considerações Finais

Com vistas a verificar a efetivação da implementação da Lei 10.639/2003 e com os objetivos específicos de estudar como se deu essa implementação pela SME de Campinas na Educação Infantil, esta pesquisa compreendeu o estudo a legislação questão, suas resoluções e pareceres. Frente ao trabalho com a temática étnico-racial, o procedimento foi mapear e descrever a base organizacional da PMC/ SME, aliado à análise dos relatórios anuais do Programa Memória Identidade Promoção da Igualdade na Diversidade (Mipid), bem como à investigação dos projetos pedagógicos, livros-ata de reunião e textos produzidos e publicados no blog do Cemei Margarida Maria Alves, partindo da hipótese da existência do estetismo (MELLO, 1963) na implementação do programa (Mipid), com seus desdobramentos nas unidades escolares municipais de Campinas.

Neste sentido, foram descritos e analisados o referido programa e sua implementação no Cemei Margarida Maria Alves, quanto à sua contribuição para a efetividade da Lei 10.639/2003. Essas fontes foram delimitadas e criticadas por meio do referencial metodológico de Adalberto Marson e dos referenciais teóricos de Stuart Hall, de Axel Honneth e de Mário Vieira de Mello.

Assim, podemos considerar que o Mipid, no período de 2002 a 2007, não atingiu boa parte das escolas, não conseguindo apresentar êxito na aderência. Percebeu-se que as escolas, apesar da lei e de sua obrigatoriedade, ainda mantinham medidas muito aquém quanto à importância da iniciativa, além da resistência de outras unidades que não trabalhavam com a temática, apresentando discursos pouco convincentes como justificativa. Por fim, algumas escolas trabalhavam com as datas comemorativas, porém, em atividades em que imperava a falta de significado e sentido para os alunos afrodescendentes, com efeitos seguramente negativos para a percepção do sentimento de pertencimento do aluno negro e afrodescendente.

É importante destacar, em tempo, que o número de educadores étnicos e de professores que realizaram os cursos também não foi suficiente para que se pudesse realizar a implementação da Lei 10.639/2003.

Dessa forma, é possível denotar, por esse panorama, uma perspectiva estetizante, de acordo com as contribuições de Mello (1963), no que se refere à política pública em questão por parte da SME, ou seja, tais propósitos foram assimilados por meio de atividades que “pareceram” contornar o problema, mas que, de fato, não decorreram de atitudes e comportamentos éticos em prol de uma cultura antirracista implementada na escola.

Em contrapartida, podemos considerar que o trabalho realizado no Cemei Margarida Maria Alves, no período de 2004 a 2014, efetivou a implementação da Lei 10.639/2003, numa perspectiva ética, conforme as contribuições de Mello (1963), trazendo qualidade de trabalho no que se refere à construção da identidade das crianças ali atendidas, conforme a teoria crítica de reconhecimento de Honneth, bem como a construção da identidade do grupo de profissionais dessa unidade, que ao longo desses dez anos se empenharam para o êxito de sua proposta pedagógica.

O Cemei Margarida Maria Alves iniciou o trabalho com as relações étnico-raciais por meio do Programa Mipid e, no desenvolvimento efetivo da temática, ganhou autonomia pelo fato de seus profissionais apresentarem um compromisso referente ao trabalho proposto, ao longo do período. Nesse sentido, buscou-se uma formação continuada para esses profissionais que contemplasse a temática étnico-racial, ratificando-se, aí também, uma atitude autônoma, na medida em que foram escalados especialistas para a realização de formações, compra de acervo, bem como a confecção de material para o desenvolvimento do trabalho.

O respeito às características físicas e à cultura das crianças negras e seus descendentes proporciona uma postura afirmativa e uma autorrelação positiva construída a partir da interação com o outro. Com esse objetivo, o Cemei encontrou formas de possibilitar a construção de identidade de suas crianças por meio de atividades desenvolvidas por

projetos.

A unidade educacional, na crença de que a construção da identidade se dava na relação com o outro e entendendo a escola como espaço de convívio, de relações primárias, apostou na construção de identidade e autoestima que valorizassem as características físicas e a diversidade cultural de suas crianças, atendendo de fato à demanda daquela comunidade, por meio de atividades como contação de histórias, brincadeira de “faz de conta”, encenação de peças teatrais que trouxeram contribuições sobre o modo como os povos africanos olham para a vida e o mundo, permitindo o reconhecimento da história e da cultura africanas e afro-brasileiras.

Percebeu-se que nessa unidade educacional o trabalho pedagógico se pautava por uma visão mais ampla na questão das relações étnico-raciais, o que possibilitava uma educação mais justa e com equidade, procurando derrubar barreiras frente ao preconceito e à discriminação raciais e ao racismo. O padrão normativo do grupo pautava-se no respeito às características físicas e culturais de todas as crianças da unidade educacional, em especial, a criança negra e afrodescendente.

O relacionamento entre a criança e o mundo permite a ela se conhecer e conhecer o mundo, o que possibilita a construção de sua identidade social e pessoal. Ao se permitir à criança a oportunidade de experiências positivas em relação a sua identidade, ela terá sucesso nessa construção, fortalecendo sua autoestima. O trabalho no Cemei Margarida Alves promoveu a visibilidade das crianças negras a partir de uma tessitura de uma colcha de retalhos com os elementos da história e cultura africana e afro-brasileira, como os contos africanos, as brincadeiras de faz-de-conta.

O coletivo de educadores dessa unidade buscava uma identidade enquanto grupo, ao reafirmar seus valores e atitudes frente ao trabalho pretendido no que se referia à formação humana, ao atendimento às crianças e às famílias, bem como à própria formação profissional. Nessa tarefa de se constituir enquanto um grupo que procurava desenvolver um trabalho de relações étnico-raciais, esses docentes também reinventaram suas próprias identidades, criando, assim, um padrão normativo, tendo como desafio afinar seus conceitos e práticas referentes à temática étnico-racial. Neste sentido, o grupo teve a garantia do fortalecimento teórico e de aspectos do trabalho, que ao longo dessa experiência foi se consolidando e encontrando outras possibilidades que permitissem articular uma ação intencional, planejada e aderente à realidade da unidade educacional e à comunidade escolar.

O trabalho dos educadores do Cemei Margarida Maria Alves, no que se referia à formação continuada, foi analisado pela teoria crítica de reconhecimento recíproco por meio da comunicação intersubjetiva, possibilitando ao grupo de educadores consolidar sua autoestima e sua própria identidade, pautando-se na efetiva implementação da Lei 10.639/2003 em sua atuação pedagógica.

## Referências

BALL, Stephen J., MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil 1988**. Capítulo III Da Educação, Da Cultura e Do Desporto. Seção I Da Educação. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_const.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf) > Acesso em: 19 nov. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental / língua estrangeira**. Brasília, 1998. 120 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Di-**

**versidade. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006b. 256 p.

BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 18 mai. 2015.

BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 març. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)> Acesso em: 13 nov. 2014.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Formas de reconhecimento e força, intersubjetividade de grupo, **Educação e Sociedade**, Campinas, v.36, nº 131, 17 folhas, 325-341 abr-jun., 2015.

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FEITOSA, Caroline Felipe Jango. **Aqui tem Racismo:** estudo das representações sociais e das identidades de crianças negras na escola. 2012. (243f). Dissertação de mestrado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

HALL, Stuart. **Identidade e diferença**, a perspectiva dos Estudos Culturais. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. O eu no nós: reconhecimento como força motriz. **Sociologias**, Porto Alegre, RS, ano 15, nº 33, 25f, mai./ago. 2013.

MELLO, Mário Viera de. **Desenvolvimento e cultura:** o problema do estetismo no Brasil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963.

SANTIAGO, Flávio. **“O meu cabelo é assim ... igualzinho o da bruxa, todo armado”.** Hierarquização de crianças pequeninhas negras da educação infantil. 2014. (147 Folhas). Dissertação de mestrado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora LTDA, 1975.

Recebido em 16 de julho de 2019.

Aceito em 4 de setembro de 2019.