

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE BEBÊS: REFLEXÕES ACERCA DE ATIVIDADES ANTIRRACISTAS REALIZADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPINAS (SP)

THE CONSTRUCTION OF INFANT IDENTITY: REFLECTIONS ON ANTIRACIST ACTIVITIES CARRIED OUT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN CAMPINAS (SP)

Marcus Venícius de Brito Coelho **1**
Artur José Renda Vitorino **2**

Gestão Educacional pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2008); Educação para as Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR (2013). Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade de Campinas - PUC (2016).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0293302995951847>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1246-4780>.
E-mail: coelho.marcus@yahoo.com.br

Professor titular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. **2**
Graduou-se (Licenciatura e Bacharelado) e pós-graduação (Mestrado e Doutorado) em História pela Unicamp.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3811004108670430>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8654-3182>.
E-mail: arturvitorino@puc-campinas.edu.br

Resumo: A partir do Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade (Mipid) existente em Campinas (SP), este texto expõe um trabalho realizado no Cemei Margarida Maria Alves, na Educação Infantil, da cidade de Campinas (SP). Pautado em pesquisa documental e bibliográfica de cunho qualitativo, esta reflexão foi realizada pelo aporte teórico de Axel Honneth, por meio do conceito de reconhecimento; de D. W. Winnicott, com o conceito de objeto transicional; de Stuart Hall, com a discussão da construção da identidade; cujo escopo foi de mostrar que nessa unidade educacional foi proposta e desenvolvida uma atuação pedagógica no sentido de delimitar a construção da identidade de bebês com base na Lei nº 10.639 de 2003.

Palavras-chave: Política Pública Antirracista. Construção de Identidade. Reconhecimento. Educação Infantil.

Abstract: Based on the Memory and Identity Program: Promotion of Equality in Diversity (Mipid) in Campinas (SP), this text presents a work carried out in Cemei Margarida Maria Alves, in Early Childhood Education, Campinas (SP). Based on documental and bibliographical research of a qualitative nature, this reflection was carried out by the theoretical contribution of Axel Honneth, through the concept of recognition; Of D. W. Winnicott, with the concept of transitional object; Of Stuart Hall, with the discussion on identity construction; Whose scope was to show that in this educational unit was proposed and developed a pedagogical action in the sense of delimiting the construction of the identity of babies based on Law 10.639 of 2003.

Keywords: Anti-racist Public Policy. Identity Construction. Recognition. Child Education.

Palavras Iniciais

O objetivo do presente artigo é relacionar a construção da identidade de bebês com a implementação da Lei 10.639/ 2003, mediante a exposição do princípio ético proposto por Mello (1963) e da teoria do reconhecimento recíproco defendida por Honneth (1992).

Na primeira parte do artigo será exposto o trabalho realizado no Cemei Margarida Maria Alves, com crianças de 0 a 18 meses de idade, com discussões referente às relações étnico-raciais, abordando novos elementos e a implementação da referida lei na Educação Infantil. Na segunda parte, fazendo considerações finais sobre o trabalho.

A Lei 10.639/03 completou dezessete anos de sua publicação trazendo para a escola mudanças nas estruturas e metodologias de trabalho, no que se refere à história da África e dos afrodescendentes.

Passaremos, a seguir, a expor e interpretar o trabalho sobre relações étnico-raciais realizado em uma unidade escolar de Campinas, SP, mais especificamente o Centro Municipal de Educação Infantil (Cemei) Margarida Maria Alves. Resguardando como eixo norteador a implementação da Lei 10.639/2003, o grupo de educadores aqui apresentado desenvolveu em sua atuação pedagógica atividades com bonecos brancos e negros, com espelhos, bonecos negros gigantes, além de promover a exposição de uma coleção de bonecas negras.

No referido Cemei, o Projeto Pedagógico do ano letivo 2014 foi adendo do Projeto Pedagógico 2011, com o tema gerador Etnia e o aniversário de 15 anos da unidade escolar. Nesse ano, ocorreram duas reuniões pedagógicas sobre a temática étnico-racial, sendo: uma Reunião de Planejamento e Avaliação Institucional (RPAI) e uma de Formação Continuada (FC), conforme a transcrição da ata desse planejamento:

Explicou que nós hoje planejaremos atividades e ações com as metas pedagógicas do CEMEI: etnia e família. Elizandra continuou falando da importância de estabelecermos as atividades diante de nossas metas, lembrando que o PP é um documento vivo e que temos que desenvolver o trabalho durante o ano, não podemos chegar ao final do ano e afirmarmos que não fizemos nenhuma atividade. A Patrícia OP (orientadora pedagógica) lembrou que etnia envolve também a questão racial, mas traz todos os valores, composição de família de um povo (Transcrição de Ata de Reunião Pedagógica, 2014) (Grifo nosso).

Percebeu-se, a partir da leitura dos documentos pedagógicos da unidade educacional, que a equipe de certa forma estava cada vez mais envolvida com a temática buscando um trabalho coletivo, com possíveis cobranças de resultados na avaliação de final de ano. Nessa passagem da reunião pedagógica fica subentendido que algum profissional não cumpriu o que foi planejado, e que a cobrança em registro fosse uma forma de todos reafirmarem seu compromisso com a educação de qualidade, aqui entendida como aquela que atendesse à demanda das crianças, conforme legislação vigente e currículo construído coletivamente. Sobre importância de compromisso dos educadores para com o trabalho das relações étnico-raciais, Santiago (2014) reafirma a necessidade apontada no projeto pedagógico de uma educação pautada na justiça e na equidade.

Os/as docentes e instituições que optarem por estabelecer relações positivas com as diferenças étnico-raciais devem procurar desarticular suas amarras coloniais do racismo que persiste em existir nas creches e pré-escolas. Educar nas/ para as relações étnico-raciais é proporcionar a criação de um espaço de fortalecimento do pertencimento étnico-racial de negros e também dos não negros, dando subsídios para a luta contra desigualdades e opressões, provendo

o reconhecimento da história e cultura de todos os povos (SANTIAGO, 2014, p. 108).

A questão da cobrança do efetivo trabalho apontava que a possibilidade de não cumprir com o que foi planejado e acordado com a equipe poderia ser considerada relevante ao trabalho em equipe e, posterior, à construção da identidade do grupo. Outro ponto que deveria ser ressaltado era o envolvimento da família, com seus costumes e tradições, ou seja, trazer para a escola a cultura vivenciada por todos da comunidade escolar, sem hierarquizá-las.

As propostas pensadas e implementadas pelo Cemei naquele ano foram pautadas nas reuniões no seu início e seu acompanhamento ao longo do ano nos espaços e tempos pedagógicos coletivos da unidade educacional. Semanalmente foram se estreitando com a temática, com a apresentação de propostas de cada agrupamento sendo duas partes referentes ao processo de implementação da Lei 10.639/2003, a primeira sobre a inserção do trabalho com bonecas brancas e negras em uma sala de agrupamento I, e a segunda, o uso de espelhos para a percepção da própria criança e seus aspectos corporais para sua construção de identidade¹.

Algumas das ações implementadas aconteceram como acréscimo ao inicialmente planejado, como foi o caso da coleção das bonecas negras. Essa atividade não era prevista até que a monitora infanto-juvenil trouxesse a informação para a equipe, a qual de imediato aceitou a sugestão, incluindo-a nas metas a serem alcançadas naquele ano. É importante ressaltar o caráter altruísta dessa equipe escolar, pois aceitava as sugestões de todos que pudessem melhorar a proposta educacional.

O padrão de bonecas utilizadas nas unidades educacionais era o de bonecas brancas. O fato da unidade educacional pensar numa exposição de bonecas negras demonstra seu compromisso com o trabalho pautado nas relações étnico-raciais e disposição em romper com o padrão considerado "natural" que tanto constrangia as crianças negras e afrodescendentes e, de certo modo, inviabilizava um trabalho pautado pelo respeito ao negro e sua cultura, dificultando a implementação da Lei 10.639/2003.

No trabalho com o tema identidade, o agrupamento I ofertou às crianças bonecas negras e brancas e solicitava para as mesmas cuidarem dos bebês. Algumas crianças aceitavam cuidar dos dois bebês, negro e branco. Outras se recusavam a ficar com um dos bebês, ora o bebê negro, ora o bebê branco. Percebeu-se que desde muito cedo se encontravam crianças que não se reconhecem como negras e outras que apresentam comportamentos que demonstram a presença da cultura branca em seu cotidiano, em detrimento da dos negros e afrodescendentes. Não era possível tratar tais comportamentos como preconceituosos pelo fato de que eram crianças pequenas e que não tinham o desenvolvimento da linguagem. O preconceito e a discriminação racial precisariam do uso da linguagem para se instaurar. A unidade possibilitou à criança refletir sobre seu comportamento e ter o contato com materiais que viabilizassem se perceber como parte integrante do grupo. Sobre o tema, Santiago (2014) aponta a educação emancipatória pautada nas relações étnico-raciais:

A educação emancipatória das relações étnico-raciais abre pista para se compreender o jogo das relações de poder e questiona sobre quem pode e produz conhecimento; sobre quem tem poder de influir nas decisões dos percursos a serem seguidos pela sociedade. Questões essas que não podem mais ser compreendidas e também enquadradas nos conceitos produzidos a partir do modelo eurocêntrico sem sofrer um profundo e constante questionamento (SANTIAGO, 2014, p. 105).

Neste sentido, Santiago (2014) nos alerta para a compreensão do jogo de poder exist-

¹ Construção de identidade - entendemos que a construção de identidade se dá a partir do discurso, das práticas discursivas no interior da sociedade e a partir dos conceitos Stuart Hall.

tente nas relações e a necessidade de possibilitar oportunidades poder a todas as crianças. Nesses casos, a professora procurou intervir no sentido de pedir para que a criança ficasse cuidando daquele bebê que fora recusado, explicando que deveria cuidar do bebê, caso contrário, ele teria fome, sede, poderia ficar doente e até morrer. Percebeu-se que o apelo emotivo da professora poderia fazer referência ao que Honneth considera como relação primária, pautada em padrões como amizade e amor, o que fortalecia o sentimento de pertencimento. Neste sentido, a unidade procurava, a partir das relações primárias, refletir sobre a problemática do preconceito racial, discriminação racial e racismo existentes na sociedade, procurando desnaturalizar comportamentos e legitimar valores democráticos e éticos. Santiago (2014) nos aponta que as crianças estão presentes nesta sociedade, sendo preciso intervir para a promoção da igualdade de oportunidades.

É importante ser destacado que o universo infantil não é independente do mundo do adulto, ou seja, nele apresentam-se relações de poder, opressão e desigualdades. “As crianças não estão em um mundo descolado do universo adulto, elas vivenciam as realidades construídas para legitimar todas as desigualdades presentes na sociedade” (SANTIAGO, 2014, p.134).

Percebeu-se aqui um apelo emocional da professora como uma pessoa de referência da criança, com a qual estabelecia uma relação afetiva, exercendo desse modo e em alguma medida, um poder de persuasão. Santiago (2014) apontou a necessidade de que a atuação pedagógica viabilizasse intervenção com propostas mais adequadas para cada comunidade, ou seja, possibilitando um olhar para as crianças e suas experiências vividas na unidade educacional a partir de interações que considerava posicionamentos positivos em relação ao negro e ao afrodescendente.

[...] as crianças aprendem nas interações com a realidade social, cultural e natural; neste sentido, é possível pensar numa proposta educativa que permita conhecer o mundo a partir de diferentes experiências, não existindo a necessidade de apresentá-lo de modo sistemático e conteudista. Não se trata de somente reduzir o ensino a questões estruturais da sociedade ou manifestações culturais pontuais, tais como: canção, comida típica, indumentárias, mas, sim, de incorporar no ensino o conjunto de valores culturais do mundo africano, tal como se exprime na vida, nas instituições e nas obras dos negros (SANTIAGO, 2014, p. 101).

Entendendo que os educadores que ali atuavam e as crianças da sala de referência, todos eles seriam os parceiros de interação da criança que recebia o bebê para cuidar, a atitude de respeito e cuidado solicitado poderia ser percebida como padrão normativa desse grupo, possibilitando a interação por meio da socialização. Essa relação entre os educadores, os bebês e seus pares foi da atuação pedagógica tornando-se mais complexa à medida que foi se estreitando aos poucos se tornando um grupo, com regras, padrão normativo próprio. Os educadores e as crianças não se conheciam, e as crianças ainda estavam se adaptando à unidade educacional, aos educadores e a situação de separação de seus familiares. Neste sentido, Dalbosco (2015) nos ajuda a compreender a socialização e sua complexidade:

A presença do adulto de referência mais próxima desafia permanentemente o bebê a internalizar atitudes e ele o faz por meio do voltar-se positivamente para si mesmo. Ora,

tal processo de socialização do ser humano em sua fase inicial pode ser diferenciado na medida em que também for possível distinguir analiticamente os diferentes níveis do autorrelacionamento que fazem crescer sua capacidade autônoma. Níveis diferenciam-se entre si porque, com o aumento dos parceiros de interação, também se complexificam, tornando-se mais exigente, a própria postura de reconhecimento (DALBOSCO, 2015, p.329).

Nem sempre a norma do grupo foi inicialmente aceita pela criança, com intuito de fazer parte do grupo, deveria internalizar esta normativa, caracterizando-se, assim, sua própria socialização com seus pares e seus educadores. Uma relação complexa, entendendo que uma sala de agrupamento I na pesquisa realizada tinha, em geral, 24 crianças e sete educadores, pessoas com pensamentos, comportamentos e históricos de vida distintos, cabendo à proposta pedagógica pensar em ações do coletivo que vislumbassem os diferentes papéis que a criança e seus familiares desempenhavam em diferentes grupos, e assim, implementar uma atuação pedagógica que atendesse à demanda ali posta. Neste sentido, Feitosa (2012) vem desvendar os meandros da construção da identidade a partir dos diversos papéis, grupos e valores que compõem a realidade.

Por meio de diferentes grupos aos quais o sujeito atribui valor, é construída a identidade do indivíduo. Família, escola, amigos e vizinhos são grupos nos quais o sujeito desempenha diferentes papéis, é atuando nestes grupos de forma diversificada que o sujeito vai se diferenciando, ou seja, singularizando-se (FEITOSA, 2012, p. 46).

Pensando na singularidade, tomando o agrupamento I como grupo, percebeu-se que as crianças agiam de modos diferentes. Houve casos de crianças negras que recusavam as bonecas negras e de crianças brancas que recusavam as bonecas brancas, bem como de crianças brancas que recusavam as bonecas brancas e crianças negras que recusavam bonecas negras, dada complexidade do desafio da unidade educacional, frente ao trabalho a ser realizado e, ao mesmo tempo, a riqueza que ali se apresentava. Como implementar uma atuação pedagógica que tivesse tantas nuances, tantos caminhos e tantas possibilidades? Somente a reflexão constante sobre a própria atuação pedagógica permitiu a esta unidade educacional, a partir do princípio ético proposto por Mello (1963) e o reconhecimento recíproco proposto por Honneth (1992), inconscientemente, vencer o desafio. Inconscientemente pelo fato de não haver em nenhum dos registros encontrados na unidade educacional apontamentos que comprovassem o uso de tais teorias como proposta de trabalho.

Notava-se que a construção da identidade só poderia ser rica na relação de respeito e reconhecimento do outro e principalmente no trabalho com a alteridade², com a construção recíproca de reconhecimento da identidade, ou seja, o processo requeria que a criança pudesse se ver no lugar do outro, bem como o outro pudesse se ver no lugar da criança, quer fosse adulto, quer fosse igualmente criança e, assim, internalizar, a partir da interação, a normatividade do grupo. Neste sentido, recorre-se a Feitosa (2012) para compreender a construção da identidade.

As crianças constroem suas identidades de formas distintas, cada qual em sua trajetória social, são influenciadas por diferentes pessoas, espaços e aspectos distintos, no entanto, percebemos que as crianças negras constroem suas identidades obstruídas por uma barreira comum: o preconceito racial (FEITOSA, 2012,

² Alteridade é a capacidade de se pôr no lugar do outro, imaginar exatamente como seria ter vivenciado todas as experiências e aprendizados que levam a pessoa em tal momento a realizar tal ação.

p. 220).

Percebeu-se que nesta 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 preconceito³ racial, à discriminação racial⁴ e ao racismo⁵. O padrão normativo do grupo pautava-se no respeito às características físicas e culturais de todas as crianças da unidade educacional, e em especial a criança negra e afrodescendente. Neste sentido, percebeu-se que o autorrelacionamento dependia da interação com o meio social, da internalização do padrão normativo⁶ do grupo. Aqui, buscamos em Dalbosco (2015) a referência para melhor entender esta questão:

A internalização da postura de reconhecimento construída progressivamente e de modo diferenciado conduz [...], à construção de uma forma complexa de autorrelacionamento por meio do qual a criança aprende a se compreender autonomamente como um membro competente de seu meio social. Ou seja, para que a criança possa se conceber autonomamente como um membro digno de seu ambiente social e possa ser aceita por ele como tal, ela precisa dar alguns passos em seu desenvolvimento, dos quais são decisivos, simultaneamente, tanto sua capacidade de construir uma postura de reconhecimento como de internalizá-la. Tal postura coloca-se na base de seu necessário autorrelacionamento provocado por valores como confiança, respeito e estima, os quais por sua vez, se originam de sua interação com outros seres humanos (DALBOSCO, 2015, p.331).

Observou-se que aqui estava instaurado um padrão normativo do grupo que seria o de respeito aos bonecos negros e brancos, colocando-os, em tese, como iguais, ou seja, ambos deveriam ser cuidados e respeitados. Foi a partir dessas intervenções que as crianças puderam perceber o padrão normativo do grupo. Em paralelo, descobrindo sua necessidade de pertencer a esse grupo, quer dizer, pertencer à sala com aquele padrão normativo, a criança procurava cuidar do *bebê*, fosse ele negro ou branco. Denominado como processo de autorelacionamento a partir da interação, esse comportamento é explicado por Honneth (2013) como dependente da motivação do indivíduo e do grupo:

[...] o eu busca o nós da vida comum em grupo, porque, mesmo depois de amadurecido, ele ainda depende de formas de reconhecimento social que possuam o denso caráter de motivação direta e da confirmação. Ele não pode manter o autorrespeito nem a autoestima, sem a experiência de apoio que se faz através da prática de valores compartilhados no grupo. (HONNETH, 2013, p. 77)

Com o objetivo de reafirmar a questão da construção da identidade por meio das rela-

3 Preconceito racial é a ideia preconcebida suspeita de intolerância e aversão de uma raça em relação a outra, sem razão objetiva ou refletida. Normalmente, o preconceito vem acompanhado de uma atitude discriminatória. (LOPES, 2005, p. 188)

4 Discriminação racial é atitude ou ação de distinguir, separar as raças, tendo como base ideias preconceituosas. (LOPES, 2005, p. 188)

5 Racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre “raça” e “racismo”, este seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas que se situam numa escala de valores desiguais. (MUNANGA, 2004, p.24)

6 Padrão normativo do grupo – processo no qual ocorre a prática de valores compartilhados no e pelo grupo.

ções estabelecidas com o outro, a unidade educacional confeccionou materiais alternativos, como bonecos, livros, painéis, a partir da diversidade étnica. Para o trabalho com a identidade, os educadores produziram quatro cartazes com imagens retiradas de revistas, contendo imagens de pessoas negras, brancas, orientais e de povos indígenas.

Foi essa, então, a conquista percebida por meio do trabalho desenvolvido pelo Cemei: trabalhar com as relações étnico-raciais, a partir da História e Cultura da África e dos afrodescendentes, tendo a Lei 10.639/2003 e o parecer do Conselho Nacional de Educação, CNE, 03/2004 como eixos norteadores, possibilitou à unidade educacional propor uma educação pautada numa visão mais ampla, para além do padrão eurocêntrico, conforme exposto por Feitosa (2012):

A escola, como reza a lei, tem o dever de trabalhar a História da África de modo que todas as crianças aprendam a valorizar a cultura africana que assim como a europeia, tem fundamental importância no nosso país. A escola tem o dever de quebrar com os padrões e com o rolo compressor da cultura branca como única alternativa ao conhecimento, cultura e estética, como única forma de ser e estar no mundo (FEITOSA, 2012, p. 195).

Na sala agrupamento I, foi realizado um trabalho de construção indenitária no qual era oferecido o espelho às crianças para que elas pudessem olhar e observar suas características físicas como cor da pele, tipos de cabelos, cor dos olhos, tamanho. Assim, as crianças construíam sua imagem a partir de seus reflexos no espelho, bem como poderiam comparar suas características com as de seus colegas, percebendo-se a partir de seu próprio olhar e do outro. O trabalho foi realizado de forma articulada, possibilitando às crianças várias formas de se reconhecer. Neste sentido, podemos associar a atividade com as ações envolvendo as bonecas negras e brancas e os cartazes com diversas etnias. Este trabalho estava, na perspectiva honnetiana, voltado para a questão da autoconfiança na busca de uma autorrelação positiva com interação do grupo pautada num padrão normativo que valorizasse a cultura e a história das crianças negras e afrodescendentes. Esse padrão normativo possibilitava uma postura afirmativa e motivadora.

Neste aspecto, buscam-se em Honneth (2013) argumentos para melhor esclarecer a questão da autorrelação positiva:

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).

A ideia de olhar para si próprio era proporcionar o encontro consigo mesmo e refletir sobre a própria imagem. O espelho foi um brinquedo pelo qual a criança se explorava e se descobria. Pode-se identificar o espelho, na atividade, como um objeto transicional, pois a criança utilizava-se dele para que o seu imaginário pudesse buscar soluções ou pistas para seus conflitos com a normatividade do grupo, naquilo que se referia a sua identidade. Nesse sentido, Dalbosco (2015) se utilizou do conceito desenvolvido por Winnicott (1975) acerca do objeto transicional, pois:

Trata-se de uma zona experimental intermediária que é

concretizada, além da presença de todos os participantes, por uma esfera ontológica que possui a função de suspender a pergunta pela realidade, visando elevar a unidade simbiótica originária para outro nível (DALBOSCO, 2015, p.333).

A classificação do espelho como objeto transicional se firma em sua qualidade de brinquedo capaz de refletir a imagem da criança e possibilitar a ela perceber suas características físicas, que podem ser associadas às narrativas dos contos africanos como elementos utilizados pelos educadores para propor o padrão normativo do grupo, o respeito às características físicas e à cultura dos negros e afrodescendentes. Assim, o espelho seria o objeto intermediário entre a criança e seus ancestrais, colaborando para a construção da identidade por meio da interação com o outro.

Outro elemento que pode ser considerado como objeto transicional foram os bonecos gigantes, que conforme registrado em imagens publicadas no blog da escola, são carregados pelas crianças pela sala, enquanto uma criança aparece sentada no colo da educadora de um lado, com a boneca gigante, de outro. O relato na referida página digital apresenta uma breve narrativa de uma atividade de *faz de conta*, um jogo simbólico, conforme transcrito a seguir:

Foi muito divertido e gratificante presenciar a troca nas relações pessoais com os bonecos, no cuidado (fazer dormir, dar comida, cantar, tirar a roupa...) e até mesmo o desinteresse por parte de algumas crianças, que indica que temos que continuar nosso trabalho [...] (Blog da escola).

A atividade com os bonecos gigantes foi realizada pelas professoras e vivenciada pelas crianças, oportunizando o uso de um elemento de transição, inserido em um universo de histórias e contos de origem africana ou afrodescendente que permitiu às crianças negras se sentirem pertencentes ao grupo, com suas características físicas enaltecidas. Esse trabalho demonstrou a mudança que esses profissionais realizaram para que o projeto pedagógico e sua implementação atendessem à demanda das crianças frente às relações étnico-raciais. Essa construção demandava tempo e dedicação dos profissionais, pois requeria mudança na forma de olhar para o mundo. Neste sentido, Santiago (2014) nos auxilia a ampliar esta percepção:

Como se vê, é complexa, mas não pode ser tomada como impossível, a tarefa de educar para/na educação das relações étnico-raciais, pois construí-las é proporcionar a “edificação” de um olhar para além do único, é possibilitar a abertura para diferentes encontros ao movimento do pensamento na educação infantil (SANTIAGO, 2014, p. 102).

A atividade com os bonecos gigantes revelou como as crianças ficavam à vontade com os bonecos e com os profissionais nas atividades de jogo simbólico. O boneco gigante étnico poderia representar sua família e seus ancestrais, convertendo-se em elemento de ligação entre o presente e o passado, os quais mantinham contato pelo imaginário daquilo que é narrado com referência a fatos e pessoas ancestrais. Os bonecos gigantes foram uma forma que os educadores encontraram para as crianças lidarem com o problema das relações étnico-raciais, utilizando-os como objeto transicional, criando um ambiente emocional seguro. Neste sentido, recorreu-se a Winnicott (1975) que nos ajudou a melhor compreender este fenômeno.

Na infância tenra, essa área intermediária é necessária para o início de um relacionamento entre a criança e o mundo, sendo tornada possível por uma maternagem suficientemente boa

na fase primitiva crítica. Essencial a tudo isso é a continuidade (no tempo) do ambiente emocional externo e de elementos específicos no ambiente físico, tais como o objeto ou objetos transicionais (WINNICOTT, 1975, p. 29).

Esse relacionamento entre as crianças e o mundo permitiu a ela conhecer a si mesma e à realidade que a cerca, possibilitando a construção de sua identidade social e pessoal. Quando é oferecida à criança a oportunidade de ter experiências positivas em relação a si mesma, ela tem mais chances de sucesso na construção de sua identidade e de sua autoestima. Ao propiciar essas experiências positivas para as crianças negras e afrodescendentes, a unidade educacional passou a cumprir, de fato, seu papel social de formação humana. Feitosa (2012) contribui para a compreensão da relação entre a construção da identidade e as relações étnico-raciais, ao afirmar que:

Antes de tudo, é importante ter em mente, que a construção da identidade está envolta na ideia de indivíduo e de grupo, ou seja, identidade é um conceito que abrange a dimensão pessoal e social. A ideia de identidade pessoal é muito importante para pensar as relações de raça. Assim devemos problematizar o modo como a pessoa negra se percebe, sua autoestima e sua autoimagem, em suma, o modo como ela representa a si mesma (FEITOSA, 2012, p. 43).

Outra atividade importante para a construção de identidade das crianças e seu sentimento de pertencimento foi a exposição de uma coleção de bonecas negras, mantendo relação com o trabalho com as bonecas negras e brancas, bem como os bonecos gigantes, no tocante a possibilidade de elemento afetivo e emotivo. O Cemei Margarida Maria Alves sediou uma exposição de 87 bonecas negras, de uma colecionadora que apresentou seu acervo, num evento aberto a todos, crianças, seus familiares e comunidade escolar. A inclusão das bonecas negras no trabalho pedagógico, juntamente com a exposição voltada às crianças e familiares, foi uma forma de abranger a família no processo. Embora a unidade escolar em outros anos, já trabalhasse com o uso de bonecas negras em sala de referência, tanto as industrializadas como as de pano confeccionadas manualmente pelas educadoras, o acervo exposto apresentou-se como algo inusitado pelo número de bonecas e sua diversidade.

Por em evidência as crianças negras da unidade educacional, bem como trazer elementos da cultura e da história africanas e afro-brasileiras permitiu pensar numa política pública, de acordo com Santiago (2014), que venha amenizar a desigualdade de visibilidade entre a criança negra e a criança branca:

Nesta perspectiva, a educação infantil e suas pedagogias podem resgatar e valorizar as diversidades étnico-raciais, reconhecendo-as e compreendendo-as como diferentes, sem, contudo, hierarquizar e justificar a desigualdade (SANTIAGO, 2014, p. 104).

Ainda, no sentido de dar visibilidade às crianças negras, ao longo do período de dez anos de que trata o presente estudo, a unidade educacional foi tecendo uma colcha de retalhos com os elementos da história e da cultura africanas e afro-brasileiras, como os contos, os bonecos étnicos, a atividade com as bonecas negras e brancas e o uso de instrumentos musicais de origem afro-brasileira, empregados no acompanhamento de determinadas músicas oferecidas pela professora da sala e em visita a outras turmas.

Essa atividade foi realizada durante o ano letivo de 2014, permitindo que as crianças

pudessem ouvir, acompanhar, tocar, apreciar os diversos ritmos, culminando com uma apresentação na tradicional festa da família da escola. O primeiro momento seria de descoberta de possibilidades de encontro do corpo que tocava e cantava com algo mágico que era a música em suas diversas facetas, aproximando as crianças de culturas outras, que faziam ampliar seu repertório e, portanto, ampliavam também seu campo de possibilidades para lidar com o diferente ou o novo.

Partindo da ideia da colcha de retalhos, mencionada anteriormente, a unidade educacional foi moldando seu espaço de convívio de tal maneira, que o êxito com o trabalho com as relações étnico-raciais foi inevitável.

Durante o período de 2004 a 2014, a unidade educacional apostou na construção de um projeto pedagógico que atendesse à demanda das crianças negras e afrodescendentes no que se referia à questão da visibilidade do povo negro e afrodescendente na formação da sociedade brasileira e no combate à discriminação racial, preconceito e racismo no interior da escola.

Considerações Finais

Os relatos aqui apresentados revelaram que nessa unidade educacional o trabalho pedagógico se pautava por uma visão mais ampla do universo das relações étnico-raciais, o que beneficiou uma educação mais justa e voltada à equidade, procurando derrubar barreiras frente ao preconceito e à discriminação raciais e ao racismo. O padrão normativo do grupo principiava-se pelo respeito às características físicas e culturais de todas as crianças da unidade, em especial da criança negra e afrodescendente.

O relacionamento entre a criança e o mundo permite a ela conhecer a si mesma e à realidade que a cerca, o que possibilita a construção de sua identidade pessoal e social. Ao se dar à criança a oportunidade de viver experiências positivas em relação à sua identidade, essa construção se torna também uma expressão de sua autoestima. Foi essa a premissa que orientou o trabalho no Cemei em análise, proporcionando visibilidade às crianças negras, a partir de uma colcha de retalhos composta por elementos da história e da cultura africanas e afro-brasileiras, como os contos africanos, os bonecos étnicos, a atividade com as bonecas negras e brancas, a exposição da coleção de bonecas negras.

A atividade com as bonecas brancas e negras, para as quais a professora solicitava o cuidado das crianças, foi de extrema relevância para a apropriação por parte das crianças de um mundo com diversidade étnica, possibilitando vivências para além de uma visão branqueada da sociedade. Assim também o foi a atividade com o espelho, que permitiu a percepção de características físicas e sua valorização pelos profissionais da unidade. O trabalho com os bonecos negros gigantes trouxe acolhimento para a sala do berçário por meio de uma atividade em que a afetividade foi o eixo norteador. A exposição da coleção de bonecas aberta às crianças e seus familiares possibilitou uma valorização da negritude e deu visibilidade ao negro.

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 como um grupo que buscava desenvolver um trabalho de relações étnico-raciais, eles estariam reinventando suas identidades, criando, assim, um padrão normativo cujo desafio seria afinar seus conceitos e práticas referentes à temática em questão. Neste sentido, o grupo buscou o fortalecimento teórico e de aspectos do trabalho, o qual foi, ao longo dessa experiência, se consolidando e encontrando outras possibilidades que permitissem articular uma atuação intencional, planejada e aderente à realidade da unidade educacional e à comunidade escolar.

Analisado pela ótica da teoria crítica de reconhecimento recíproco por meio da comunicação intersubjetiva, o trabalho dos educadores do Cemei Margarida Maria Alves, no que se refere à formação continuada, contribuiu para a construção e consolidação de uma identidade grupal assinalada pela autoestima, pautando-se pela busca da implementação da Lei 10.639/2003 em sua atuação pedagógica.

Referências

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. 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 mar. 2008. Disponível em: 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.

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.

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.

SILVA, Isabel da. **Políticas públicas em educação para negros: implementação da lei 10.639/2003**. 2009. (162 folhas). Dissertação de mestrado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, PR, 2009.

SILVA, Rafael Ferreira. **Educando pela diferença para a igualdade: professores, identidade profissional e formação contínua**. 2010. (316f). Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2010.

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

Recebido em 14 de julho de 2020.
Aceito em 19 de julho de 2021.