

ELAINE DE PAULA

“VEM BRINCAR NA RUA!”

Entre o Quilombo e a Educação Infantil: capturando expressões,
experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses
contextos

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa
Catarina, como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor em
Educação. Linha de Pesquisa:
Educação e Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. João Josué da Silva Filho.

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Paula, Elaine de

Vem brincar na rua! Entre o Quilombo e a Educação Infantil : capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos / Elaine de Paula ; orientador, João Josué da Silva Filho - Florianópolis, SC, 2014.

355 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Educação Infantil. 3. Educação e diversidade. 4. Crianças Quilombolas. 5. Brincadeira. I. Silva Filho, João Josué da . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

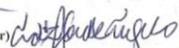
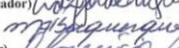
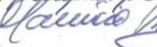


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

“VEM BRINCAR NA RUA!” ENTRE O QUILOMBO E A EDUCAÇÃO INFANTIL:
CAPTURANDO EXPRESSÕES, EXPERIÊNCIAS E CONFLITOS DE CRIANÇAS
QUILOMBOLAS NO ENTREMEIO DESSES CONTEXTOS”

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 28/05/2014

- Dr. João Josué da Silva Filho (UFSC-Orientador) 
Dr. Adilson de Ângelo Lopes Francisco (FAED/UDESC-Examinador) 
Dra. Moema Helena Koche de Albuquerque (IFC-Examinadora) 
Dr. Maurício Roberto da Silva (UNOESC/Chapeco-Examinador) 
Dra. Patrícia de Moraes Lima (UFSC-Examinadora) 
Dra. Kátia Adair Agostinho (UFSC-Suplente) 
Dra. Rosa Batista (UNISUL-Suplente)

ELÁINE DE PAULA
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/MAIO/2014


Prof. Elaine Maria Schlindwein
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria nº 1548/GR/2013



Às crianças dos quilombos, Morro do Fortunato e Aldeia, que me fizeram visitar minha infância ao me ajudar a pular pedras no riacho, a passar sob cercas de arame, a entrar na lagoa de roupa e sapato, a pisar na lama, a subir em árvores, a colher frutas do pé, a deitar no chão, enfim, a ensinar-me a virar o mundo de ponta-cabeça e a me mostrar que a 'lógica' do adultos se desestabiliza quando aprendemos a 'escutar' os rios, as plantas, as nuvens, os ventos, a terra. Obrigada, crianças, por me fazerem lembrar que ainda existe quintal para brincar!

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Utilizo este espaço para citar os moradores das comunidades pesquisadas (crianças e adultos) com seu nome verdadeiro, uma vez que não pude nominá-los no corpo do texto por força do que estabelece o Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina, mas entendo que isso não os exime da autoria compartilhada, especialmente quando demonstram que são protagonistas de sua história, produzem lugares e um tempo sem pressa!

De modo particular agradeço às crianças Ana Clara, Mateus Renam, Jaisom, Amanda, Victor, Geovana, minhas principais interlocutoras. E as demais crianças e adolescentes que foram inserindo-se na pesquisa Soninha, Gui, José, Vitória, Mari, Kátia, Reginaldo.

Aos adultos Senhor Maurílio, Dona Odete, Cida, Maura, Ana Paula, Maria de Lurdes, Dona Quindinha, Senhor Hilário, Joaquina, Tia Chiquinha, Dona Jordina, Senhor Fortunato, Mariazinha, Mercedes, Maninho, Luciane, Dona Catarina, Dona Adelaide, Fernanda, que muito colaboraram ao longo de toda a pesquisa.

A todos, muito obrigada pela acolhida, pelo carinho, pelos saberes e pela vida partilhada comigo!

Não posso também deixar de agradecer de modo especial às crianças das escolas pesquisadas, Ana Carolina, Eduardo, Gabriel, Jonathas, Letícia, Vitória, Vinícius, Alícia, Carlos, Daniel, Eziel, Icaro, João, José, Larissa, Manuella, Nadya, Pedro, Raissa, Rian, Sara, Yago.

E às queridas professoras dos dois grupos da educação infantil, muito obrigada! Certamente nos encontraremos nos tempos e lugares de reflexão sobre o fazer pedagógico!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por terem me apresentado ao mundo!

A duas pessoas que ocupam um lugar especial em minha vida: Giovanni, companheiro inseparável ao longo de toda minha caminhada, e minha filha Gislane pela sensibilidade e carinho. Aos dois, o meu sincero amor!

Aos meus queridos irmãos, cunhadas e sobrinhos, pela motivação!

Ao meu orientador, professor João Josué da Silva Filho, por ter me acolhido no doutorado, pela disponibilidade e pelos ensinamentos oferecidos.

Às professoras do doutorado Clarícia Otto, Antonella Tassinari, Wladimir Garcia e Reinaldo Fleuri, pelos conhecimentos.

À Raquel Mombelli, Adilson de Angelo, Maurício Silva e José Nilton de Almeida pelas sugestões na banca de qualificação.

Aos professores que compõem a banca de avaliação da pesquisa: Adilson de Angelo, Moema Albuquerque, Patrícia de Moraes, Maurício Silva, Rosa Batista, Katia Agostinho, pela disposição para ler meu trabalho, na certeza de que trarão contribuições para a melhora deste.

À amiga Roseli que muitas vezes escutou minhas angústias e desabafos e que me fez olhar diferente o que se apresentava a minha frente. Valeu, amiga, moras no meu coração!

Às amigas da Diretoria de Educação Infantil pelo apoio e palavras de incentivo.

À Ana Regina, Rosinete e Jana, por insistirem a me fazer acreditar!

Às minhas queridas “chefes” Sônia Fernandes e Cristina Losso, pela compreensão e estímulo.

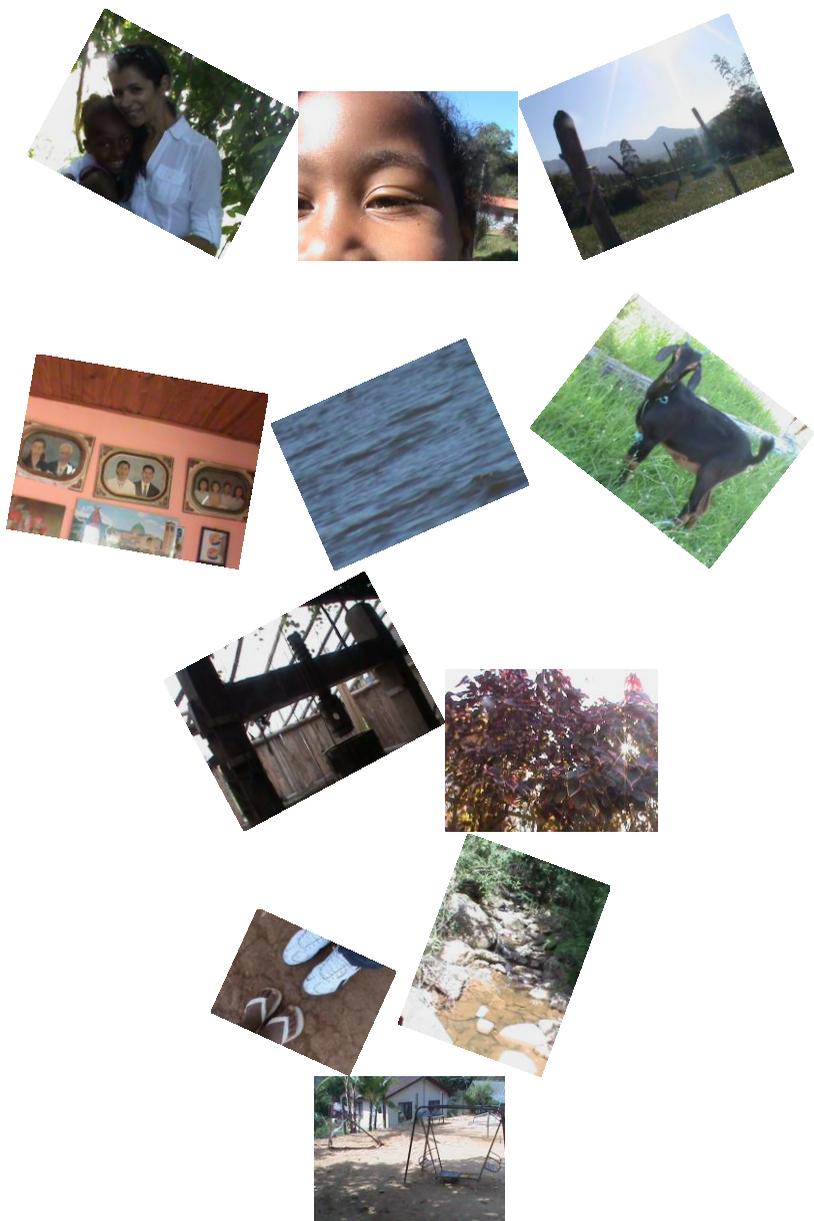
Ao amigo Altino, pela confiança e respeito!

Ao Secretário Municipal de Educação de Florianópolis, professor Rodolfo Pinto da Luz, pela concessão de licença de três anos das minhas atividades profissionais.

À Mari, da Secretaria Municipal de Educação de Garopaba e aos diretores das escolas, Walter e Sílvia, pela acolhida e permissão da pesquisa.

À Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina pela concessão da Bolsa FUMDES por um período de 25 meses.

À Geraldina Burin, pela competência na correção do trabalho, mas, muito mais do que isso, pela sensibilidade, pela interlocução e sugestões sobre o texto.



Fotografias realizadas pelas crianças do Quilombo Aldeia e Quilombo Morro do Fortunato.



Estrada que leva ao quilombo Morro do Fortunato. Foto feita pela pesquisadora.

TEMPO DE TRAVESSIA

Não sei se estou perto ou longe demais, sei apenas que sigo em frente,
vivendo dias iguais de forma diferente.

Levo comigo cada recordação, cada vivência, cada lição.

E mesmo que tudo não ande da forma que eu gostaria, saber que já não
sou a mesma de ontem me faz perceber que valeu a pena. Aprendi que viver é
ser livre, que ter amigos é necessário, que lutar é manter-se vivo (...).

Aprendi que sonhar não é fantasiar, que a beleza não está (só) no que
vemos e sim no que sentimos!

Aprendi que um sorriso é a maneira mais barata de melhorar a aparência.
Que não posso escolher como me sinto, mas posso escolher o que fazer a
respeito.

Aprendi que não é preciso correr atrás da felicidade, ela está nas
pequenas coisas, e hoje, sei que posso ser e fazer o que quiser, mas a gente é
aquilo que faz, é o que vale a pena e só o que permanece...

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas...

Que já têm a forma do nosso corpo...

E esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos
lugares...

É o tempo da travessia...

E se não ousarmos fazê-la...

Teremos ficado...

para sempre...

À margem de nós mesmos...

(Fernando Teixeira de Andrade)

RESUMO

Esta investigação teve como motivo central compreender as relações educativas desenvolvidas em dois quilombos e em duas salas de Educação Infantil da rede pública municipal da cidade de Garopaba - Santa Catarina, para o que foi selecionado um grupo de sete crianças quilombolas (três meninas e quatro meninos) com idades situadas entre quatro e seis anos de idade como sujeitos principais da pesquisa. Ainda tomaram parte na pesquisa um grupo de vinte crianças não moradoras das comunidades quilombolas, mas integrantes das salas de Educação Infantil pesquisadas. Compuseram o corpus de análise da pesquisa: o lugar ocupado pelas crianças quilombolas nos dois contextos sociais em que transitam (quilombo e Educação Infantil) e suas manifestações e expressões diante das relações educativas (interações, normas e regras de sociabilidade) que estabelecem entre si e com as outras crianças, bem como com os adultos; um conjunto de significações pelo qual as crianças produzem a cultura infantil, em especial as brincadeiras, a identidade (autoestima, formação identitária, confronto com constrangimentos), a autonomia, a independência; o pertencimento à terra (territorialidade) e as relações sociais que estabelecem com outros sujeitos. A fim de apreender os diferentes aspectos que ocorriam nos ambientes investigados e obter a máxima compreensão possível dos fenômenos, foi empreendida uma pesquisa de cunho qualitativo e etnográfico, por meio da observação participante e a estada prolongada nos campos de pesquisa. Como estratégia para alcançar os objetivos propostos, foram utilizados diferentes procedimentos: registro escrito com base nas observações realizadas, entrevistas com os adultos, registro fonográfico e em vídeo, registro fotográfico, oficinas, moradia (da pesquisadora) em um dos quilombos por 40 dias. A perspectiva teórica principal direcionou-se para a Sociologia da Infância, cujos estudos tomam crianças como sujeitos sociais e competentes para dizer de si mesmas, como também para a Antropologia que evidencia a necessidade de perceber a alteridade das crianças frente a outros sujeitos. A investigação reafirmou algumas das hipóteses iniciais: há especificidades nos discursos, nas expressões e nas práticas educativas (institucionalizadas ou não) presentes em diferentes realidades culturais que, a depender da raiz de origem, marcam o pertencimento cultural das crianças; a dificuldade de lidar com as diferenças culturais no espaço institucionalizado se deve ao fato de não reconhecermos como legítimo tudo aquilo que está além das fronteiras do projeto hegemônico da sociedade contemporânea; as crianças quilombolas sofrem

constrangimentos na relação com as demais crianças no espaço educativo. Ao final, a pesquisa evidencia que as crianças moradoras dos quilombos revelam um alto grau de cumplicidade entre seu grupo de pertença étnica, na formulação de argumentos e estratégias quando em confronto com crianças não-quilombolas, não se deixando submeter passivamente, especialmente nos contextos institucionalizados de Educação Infantil. Reagindo crítica e criativamente às tentativas de exclusão, demonstram autoestima e pertencimento étnico, ao mesmo tempo em que reafirmam suas especificidades e promovem a construção de uma cultura infantil quilombola. Finalmente, procura-se ressaltar que há infâncias que se distinguem por influência de seus contextos culturais e geográficos de origem. Desse modo, práticas educativas institucionalizadas devem fundamentar-se em projetos pedagógicos que levem em conta— a perspectiva da diferença e da diversidade .

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação e diversidade. Crianças Quilombolas. Diferença. Brincadeira.

ABSTRACT

This investigation has as its principal motive to comprehend the educational relations developed in two quilombos and two Childhood Education's classes from the municipal public system in the city of Garopaba – Santa Catarina, in order to do so, a group of seven quilombola children (three girls and four boys) with ages between four and six years old was selected as the main research's individuals. Besides, a group of twenty children that do not inhabit the quilombola communities, but study in the same researched classes, took part of the research. The research's analysis *corpus* was composed by: the place occupied by the quilombola children in both social contexts where they transit (quilombo and Childhood Education) and their manifestations and expressions in front of the educational relations (interactions, principles and rules of sociability) which they establish between themselves and with the other children, as well as the adults; a whole complex of significations through which the children produce the infant culture, specially the children's play, the identity (self-esteem, identity's formation, confront against constraint), the autonomy, the independence; the belonging towards the land (territoriality) and the social relations they establish with other individuals. In order to apprehend the different aspects that occurred in the investigated ambiances and obtain the maximal phenomenal comprehensions, an ethnographical and qualitative research was undertaken, through participant observation and a long stay on the research fields. As a strategy to achieve the proposed objectives, different procedures were employed: written register based on the observations, interviewing with adults, phonographic and video recordings, photographic recording, workshops, inhabitation (of the researcher) in one of the quilombos for 40 days. The main theoretical perspective was directed to the Childhood Sociology, whose studies take children as social and competent individuals to tell about themselves, likewise the Anthropology that evidences the need to perceive the children's alterity face to other individuals. The investigation reassured some of the initial hypothesis: there are specificities in the speeches, expressions and educative practices (institutionalized or not) that are present in different cultural realities that, depending on the origin, designate the children's cultural belonging; the difficulty to deal with the cultural differences on the institutionalized space is due to the fact that we do not recognize as legitimate anything beyond the frontiers of the contemporary society hegemonic project; the quilombola children suffer constraints in the

relation with other children in the educational space. In the end, the research evidences that children who inhabit quilombos reveal a high level of complicity with their ethnical group, in the arguments' formulation and strategies when there is a confront with non-quilombola children, not letting themselves to passively submit, especially in institutionalized contexts of Childhood Education. Reacting critic and creatively to exclusion attempts, they demonstrate self-esteem and ethnical belonging, but at the same time they reassure their specificities and promote the construction of a quilombola infant culture. Finally, we try to highlight that there are childhoods which distinguish themselves by the influence of their original geographic and cultural contexts. Thus, institutionalized educational practices must found themselves on pedagogical projects that take on account the diversity and difference perspective.

Key-words: Childhood Education. Education and diversity. Quilombola Children. Difference. Children's Play.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho feito por criança do Quilombo Aldeia	43
Figura 2 - Crianças tomando café e contando histórias.....	91
Figura 3 - Crianças refazem a história.....	92
Figura 4 - Colheita de Café	125
Figura 5 - Cultivo da Horta	125
Figura 6 - Corte dos cachos de banana.....	126
Figura 7 - Trato aos animais.....	126
Figura 8 - Trato aos animais.....	127
Figura 9 - Lavação de roupa, corte de lenha e colheita de gravetos....	127
Figura 10 - Preparo do café na casa da senhora mais antiga da comunidade	128
Figura 11 - Sala Multiuso.....	128
Figura 12 - Produção de geleia: banana e morango	129
Figura 13 - Aula de teclado e violão para adolescentes	129
Figura 14 - Oficina Abayomi	137
Figura 15 - Oficina Abayomi	138
Figura 16 - Contação de histórias.....	140
Figura 17 - Pintura em tela	143
Figura 18 - Oficina de fotografia – Primeiro momento.....	143
Figura 19 - Oficina de fotografias – Segundo momento	146
Figura 20 - Oficina de brinquedos e brincadeiras	150
Figura 21 - Desenho feito por crianças do Quilombo Aldeia.....	153
Figura 22 - Comunidades Quilombolas Certificadas por Município ..	165
Figura 23 - Imagem aérea do Quilombo Morro do Fortunato.....	174
Figura 24 - Imagem aérea do Quilombo Aldeia.....	175
Figura 25 - Desenho do Quilombo Aldeia	176
Figura 26 - Desenho do Quilombo Morro do Fortunato	176
Figura 27 - Desenho feito por crianças do Quilombo Aldeia.....	211
Figura 28 - Bola de gude no parque	224
Figura 29 - Arco e Flecha.....	225
Figura 30 - Criação da máquina no parque	226
Figura 31 - Brincadeira com o pião.....	228
Figura 32 - Ana ensina a mim e ao primo	228
Figura 33 - Brincadeira com bambu oco	229
Figura 34 - Brincadeiras no parque	231
Figura 35 - Tentativa de conserto no parque.....	231
Figura 36 - Reorganização do parque.....	232
Figura 37 - Imagens dos cabelos das meninas.....	237
Figura 38 - Quilombo Aldeia	237

Figura 39 - Duas crianças africanas em uma sala de Educação Infantil – Norte da Espanha	238
Figura 40 - Auxílio para passar sob uma cerca de arame.....	241
Figura 41 - Auxílio.....	242
Figura 42 - Crianças nas pedras do riacho	243
Figura 43 - Desenho feito por criança do Quilombo Aldeia	251
Figura 44 - Crianças do Quilombo Aldeia na Escola.....	275
Figura 45 - Crianças brincam com a boneca negra	279
Figura 46 - Crianças brincando	280

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escola Municipal Ary Manoel dos Santos	87
Quadro 2 - Escola de Educação Básica Maria Correa Saad - Garopaba/SC	88
Quadro 3 - Comunidades de Santa Catarina com processos de Regularização de territórios quilombolas	166
Quadro 4 - Localização de Garopaba	173

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ACAA	Associação Cultural Amigos do Quilombo Aldeia
ACRQMF	Associação Comunidade Remanescente do Quilombo Morro do Fortunato
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
CRQ	Comunidade Remanescente de Quilombo
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CF	Constituição Federal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNRERE	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
DCNEEQ	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
ECA	Estatuto dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes
FCP	Fundação Quilombo dos Palmares
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MNU	Movimento Negro Unificado
NUPEIN	Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância
PBQ	Programa Brasil Quilombola
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SECAD	Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: PARTINDO... NEM SEMPRE DO PRINCÍPIO	27
----------	--	-----------

TRECHO I

2	O ROTEIRO DA INVESTIGAÇÃO: PERCURSOS E PERCALÇOS AO LONGO DOS CAMINHOS	45
2.1	ESCOLHAS TEÓRICAS	48
2.1.1	Antropologia da Criança e Sociologia da Infância: auxílio na compreensão das diferentes infâncias nos espaços institucionais de educação infantil	52
2.2	A ETNOGRAFIA COMO UMA OPÇÃO METODOLÓGICA PARA A PESQUISA EMPÍRICA.....	64
2.2.1	Reencontrando caminhos: cruzamento de ações, olhares, imagens e cores na pesquisa de campo	65
2.2.2	Algumas trilhas metodológicas: entrada nos campos de pesquisa	77
2.2.2.1	Aproximação aos sujeitos da pesquisa: adultos e crianças.....	85
2.2.3	A ética na pesquisa com as crianças	89
2.2.4	Metodologias de pesquisa com as crianças e entrevistas com os adultos	99

TRECHO II

3	ENTRE O QUILOMBO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: A (IN) VISIBILIDADES DAS CRIANÇAS QUILOMBOLAS	155
3.1	QUILOMBO: BUSCANDO A EMANCIPAÇÃO, REINVENTANDO A LIBERDADE	155
3.1.1	Onde ficam os quilombos: ‘retrato’ feito pela pesquisadora e pelas crianças	164
3.2	“INFÂNCIAS QUE NOS ESCAPAM”	178
3.2.1	Criança, negra e escrava no Brasil	178
3.2.2	Crianças nos quilombos: quem são “essas conhecidas tão desconhecidas”	191
3.3	OS (DES) ENCONTROS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INSTITUCIONALIZADA	199

TRECHO III

4	“AQUI É O LUGAR QUE A GENTE VIVE!” BRINCADEIRAS E EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NOS QUILOMBOS	213
4.1	TERRITÓRIOS TRAÇADOS PELAS CRIANÇAS NO QUILOMBO ONDE MORAM.....	213
4.1.1	Bambu, borracha e pedrinha: reinventando brincadeiras no parque	220
4.1.2	Tranças, cachinhos, birotos e missangas: entrelaçando cores e saberes	233
4.2	INFÂNCIA COMO UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL COTIDIANA: AS CRIANÇAS QUILOMBOLAS COMO “FORA DA LUGAR”.....	239
4.2.1	Constituição de grupo de dentro para fora da comunidade quilombola: formação de sua identidade com base na alteridade	246

TRECHO IV..... 253

5	AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS QUILOMBOLAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	253
5.1	“ELA NÃO TEM A COR DA MINHA PELE!”: O QUE AS PROFESSORAS FAZEM COM AS DIFERENÇAS EXISTENTES ENTRE AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	254
5.2	“NADA A VÊ, ELA NÃO SABE NADA!” A RESISTÊNCIA DAS CRIANÇAS ÀS TENTATIVAS DE EXCLUSÃO PELAS OUTRAS CRIANÇAS.....	270
6	PONTOS QUASE FINAIS: ENSAIANDO IDAS E VINDAS	281
	REFERÊNCIAS	295
	APÊNDICE A - Entrevista com as professoras	315
	APÊNDICE B - Entrevistas com alguns moradores do Quilombo Morro do Fortunato	317
	APÊNDICE C - Busca Capes de Teses e Dissertações	337

1 INTRODUÇÃO: PARTINDO... NEM SEMPRE DO PRINCÍPIO

É hora do recreio! As crianças da educação infantil estão sentadas lado a lado em uma grande mesa no pátio coberto da escola. A professora e uma das auxiliares de limpeza distribuem, para as crianças que a solicitam, a ‘merenda’ que a escola oferece: cereal de milho, leite e laranja. Neste dia, cinco crianças não solicitam a merenda porque trazem lanche de casa. As demais comem o que foi entregue pelos adultos. Ayana senta-se ao lado de Hanna e Keli, que estão em frente a Tutu. Em volta de Tutu estão outros dois meninos. Ayana não trouxe, neste dia, lanche de casa e também não solicita a merenda, mas come junto com a bolacha recheada que a colega trouxe. Tutu, em frente, come salgadinho, tipo ‘*Elma Chips*’, que traz dentro de um pequeno pote. Keli e outros meninos comem o salgado que Tutu trouxe, enquanto este conversa e ri com eles. Ayana, que até então comera a bolacha com Keli, estica o braço e faz menção de pegar um salgado do pote de Tutu. Este, rapidamente, puxa o pote para sua frente, põe as mãos sobre o utensílio e diz: *Não!* Ayana recua. Eu, intempestivamente, pergunto a Tutu por que Ayana não pode pegar. Ele olha para mim e, em seguida, olha para Ayana, e responde: *Ela não é da cor da minha pele.* Enquanto eu processo o que ele diz, Ayana rapidamente fala: *Eu sabia, eu sabia que era isso! Não tem nada a vê, a Keli também não é da tua cor!* (Keli, autorizada a comer o salgadinho, é uma menina da região norte do Brasil e tem a pele morena). Tutu fala: *Mas ela é branca!* Ayana não se constrange e fala de forma determinada: *Tu também não é igual a ela!* E continua: Tutu, *quando eu tive uma coisa eu também não vou te dá, mas não é porque tu não tem a minha cor da pele.* Tutu coloca um salgado na boca e não responde. Ayana vira-se para sua amiga Keli e come uma de suas bolachas. Com a passagem do impacto que a frase me provoca, peço que as crianças coloquem seus braços sobre a mesa e as desafio a encontrar a mesma cor. As crianças arregaçam as mangas e se olham. Keli responde: *Não sei! Tem um pouco*

parecido! Mas não é igualzinho, igualzinho,
insiste Ayana. Bate o sinal e Tutu é o primeiro a
sair correndo para a sala!

(Registro do Diário de Campo de 15 de junho de
2011)

Cenas como esta¹, que representa uma situação de conflito² entre crianças de diferentes grupos étnicos, não foi, a princípio, o que despertou meu interesse de realizar uma pesquisa com crianças de comunidades quilombolas³. Tinha, como ideia central, compreender o significado de ser criança moradora de um quilombo e o lugar ocupado por elas nas instituições de educação infantil e, posteriormente, nas comunidades em que elas se inserem, contextos esses considerados periféricos na visão da modernidade ocidental⁴, o “sul” simbólico⁵ na

¹ O excerto acima transcrito registra uma situação ocorrida em uma escola estadual do município de Garopaba-SC. Essa escola atende, além do ensino fundamental e médio, a três grupos de educação infantil. Os sujeitos referidos nesse registro são crianças entre quatro e seis anos de idade, frequentadoras dessa escola e moradoras tanto da comunidade Quilombo Aldeia, quanto de outras comunidades próximas da escola.

² Opto por utilizar, ao longo do texto, a expressão ‘conflito’ por entender que há nesta um aspecto que tanto pode ser negativo, como também positivo. Se, por um lado, há divergência entre pessoas ou grupos, gerando tensão entre elas, por outro, esses conflitos poderão fazer com que as crianças criem estratégias de resistência, subversão e transformação daquilo que a elas se apresenta. No livro de José Eustáquio Romão(2002), “Pedagogia Dialógica”, no qual dialoga com as ideias de Paulo Freire, o autor cria uma categoria que denomina ‘tensão dialética’ que, embora nos escritos de Freire não apareça na superfície textual, subjaz aos pensamentos, obra e vida desse autor. Para Romão, Paulo Freire era dialético, mesmo que não se proclamasse como tal, revolucionário do conhecimento e da práxis ao conseguir perceber os polos opostos de uma mesma realidade.

³ Anuncio previamente que as crianças, centro das reflexões e indagações ao longo deste trabalho, interlocutoras principais, são crianças quilombolas, negras, moradoras de dois quilombos localizados no município de Garopaba/Santa Catarina: Quilombo Morro do Fortunato e Quilombo Aldeia. As crianças são pertencentes a famílias com ascendência africana e com uma história marcada por uma trajetória de luta contra a exploração do escravismo e do racismo.

⁴ Para Boaventura Santos, a modernidade ocidental é caracterizada como um paradigma fundado na tensão entre regulação e emancipação social. No entanto, subjacente a essa distinção existe outra: a sociedade metropolitana e os

teorização de Boaventura de Sousa Santos. Esse autor denuncia a supressão de saberes e práticas pela norma epistemológica dominante, reconhece os saberes que resistem e propõe um diálogo horizontal entre diferentes conhecimentos (SANTOS, 2010).

Destaco, assim, que meu foco direcionado à crianças moradoras dos quilombos não teve, como preocupação inicial, a intenção de ressaltar a existência de racismo individual ou institucional. Sabia sim da importância social e política de denunciar uma possível indiferença da sociedade em relação a esses grupos sociais e à diversidade desigual⁶ nos espaços educativos. Assim, pretendia me ater muito mais às relações educativas, às experiências, às narrativas, enfim, às possíveis peculiaridades de ser criança nesses diferentes espaços - educação infantil e comunidade. Nesse afã, não percebi, antes de entrar em campo, que o *ser criança quilombola* não estava descolado de todos os aspectos acima mencionados. Sônia Kramer me auxilia nesse alerta:

Com frequência, falo desta minha perplexidade e assombro diante da exclusão, da discriminação e da eliminação. Pois, apesar do avanço e aparente progresso tecnológico, a humanidade não conseguiu superar o problema que está na origem dos grandes crimes cometidos contra a vida - sejam eles de ordem política, étnica, religiosa, social ou sexual - na origem dos genocídios: a

territórios coloniais. A dicotomia regulação/emancipação apenas se aplica às sociedades metropolitanas; já nos territórios coloniais se aplica outra dicotomia: apropriação/violência. (SANTOS, 2010, p. 32)

⁵ O “Sul” é considerado, de forma metafórica, como campo de desafios epistêmicos, estes procuram superar os danos e impactos causados pelo capitalismo ao longo da história, na sua relação de colonização com o mundo. (SANTOS, 2010)

⁶ Nilma Lino Gomes, aborda a diversidade como o encontro de costumes, de raças/etnias, de comportamentos, de expressões, de gostos, de cultura, de crenças. No entanto, nos diz também que o desafio nas instituições educativas é o de construir práticas que contemplem de forma ética, a diversidade, sem folclorizá-la ou omiti-la, e que, ao mesmo tempo, não se silencie sobre ela. A autora ainda nos fala que o debate sobre diversidade confronta-se com as desigualdades sociais e raciais no Brasil. Há necessidade de se entender o que é a pobreza e como ela afeta de maneira trágica grande parcela da população e, fazendo um recorte étnico racial, ver-se-á que a população negra e pobre é a que sofre mais preconceitos e mais enfrenta dificuldades em nosso país. (2006).

dificuldade de aceitar que somos feitos de pluralidade, que somos constituídos na diferença. (KRAMER, 2003, p. 92-93)

Assim, a não aceitação pacífica, por parte das crianças, de um modelo ‘natural’ de desigualdade, dentre essas a étnico/racial⁷, e suas ações de resistência diante dos processos de discriminação, ou os preconceitos engendrados por outros sujeitos - adultos ou crianças - também passaram a ser meu foco de observação e análise. Compreendi a subversão enrustida nessas ações das crianças quilombolas diante das sujeições e constrangimentos impostos em especial no contexto educativo e que as tornavam diferentes⁸.

Propus-me, para compreender essas questões, investigar as práticas educativas estabelecidas em dois espaços institucionalizados de educação e em duas comunidades quilombolas. Práticas estabelecidas entre e pelas próprias crianças (relações entre pares) Destaco a relação entre as crianças moradoras dos quilombos e as que moram em outras comunidades não quilombolas, geralmente crianças não negras, como também as estabelecidas entre as crianças e os adultos, procurando, em especial, destacar as reações das crianças quilombolas diante das informações, normas e regras que a sociedade lhes impõe e como resistem aos constrangimentos impostos pelo outro – adulto ou criança. Para alcançar meus intentos, tomo ainda como indispensável a

⁷ Ao utilizar a expressão ‘raça’ ao longo do texto, estarei ancorando-me em Anete Abramowicz. A autora conceitua raça com base no Movimento Negro Brasileiro, transcendendo uma “conotação biológica ou científica do termo, como uma maneira, ao mesmo tempo, de resistência e reposta ao processo de subalternização no qual negros foram e são colocados nas hierarquias sociais e de trabalho e também como uma categoria sociológica e analítica de interpretação da realidade social.”(ABRAMOWICZ, 2010, p.77)

⁸ Reconhecer as diferenças e combater as desigualdades sociais é premissa de todo projeto educacional (KRAMER; BAZÍLIO, 2003).

Ainda destacando a discussão sobre diferença, Valter Silvério faz um alerta quanto ao significado dessa expressão. O autor nos fala que a diferença é utilizada muitas vezes como forma de inferiorizar grupos sociais, em especial os grupos étnico raciais: “[...] a diferença, real ou imaginária, de que são portadores tem sido a base de enfrentamento político de sua condição de subalternidade. Assim, a politização da diferença é o meio pelo qual a denúncia de tratamento desigual ganha visibilidade e, ao mesmo tempo, é o caminho para o reconhecimento social das formas distorcidas e inadequadas a que determinados grupos são submetidos na história de uma da sociedade.” (SILVÉRIO, 2006, p. 08)

construção de caminhos metodológicos em que as crianças estejam incluídas como sujeitos influentes e não meros coadjuvantes da pesquisa.

Ao falar de práticas educativas ou de educação, pressuponho, de acordo com Carlos Brandão, que esta pode ser considerada como um processo que faz parte de nossa humanização; portanto, a educação ocorre em diferentes espaços: família, escola, comunidade (BRANDÃO, 1981). Fundamento-me também nas reflexões desse autor para afirmar que as práticas educativas englobam uma relação muito mais ampla do que a realizada entre professor e aluno. Entendo haver diferentes maneiras de ‘fazer’ educação, extraíndo da escola a exclusividade dessa prática. Privilegio, dessa maneira e neste trabalho, a educação que ocorre na escola⁹, mas igualmente nas comunidades em que as crianças vivem seus outros momentos de vida.

Assumo, como perspectiva educacional e política, assim como Vera Vasconcellos, o profundo reconhecimento e o

[...] respeito às diferentes formas de expressão e fala das crianças, que lhes dão marca de pertencimento às culturas e aos mundos plenos de valores e de sentidos, historicamente produzidos e socialmente marcados, e que elas, ao simples nascer, integram, ao mesmo tempo que os modificam. (SARMENTO; VASCONCELLOS, 2007, p.09)

Saliento que este trabalho, em sua caminhada, também se ancora nos estudos realizados nas disciplinas que cursei no mestrado e no doutorado promovido pela UFSC, como também em um movimento

⁹ As crianças, sujeitos da pesquisa, estão situadas numa faixa etária entre quatro e seis anos de idade, e o nível de ensino a que faço referência é a educação infantil. que funciona em escolas básicas (uma delas inclui os três níveis de ensino), próximas as comunidades quilombolas logo, haverá momentos que utilizarei o termo ‘escola’, em outros, grupos de educação infantil. Contudo, gostaria de enfatizar que reconheço que a educação infantil, como espaço educativo, possui especificidades que não podem ser diluídas em generalizações pelas quais se tenta nivelá-la à escola de ensino fundamental ou médio, em especial, quando se faz referência a ‘um’ modelo de escola que não se coaduna com o reconhecimento das crianças como sujeitos do processo educativo. Ainda assim, reitero que utilizarei o termo Escola apenas porque os grupos de educação infantil sobre os quais faço referência estão inseridos em escolas básicas, portanto, esses grupos não possuem uma instituição própria.

de pesquisa desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - Nupein. As discussões e reflexões presentes nesse núcleo têm, como uma de suas propostas, conhecer as crianças a partir delas mesmas e de suas manifestações, assim como investir nas reflexões sobre metodologias de pesquisas com a participação das próprias crianças. Logo, tenho, com uma das referências¹⁰ para essa discussão, os aportes teóricos da professora Natália Soares:

Considerar a participação das crianças na investigação é mais um passo para a construção de um espaço de cidadania da infância, um espaço onde a criança está presente ou faz parte da mesma, mas para além do mais, um espaço onde a sua acção é tida em conta e é indispensável para o desenvolvimento da investigação.
(SOARES, 2006, p. 28-29)

Investigar as relações que se estabelecem entre as crianças de um espaço longínquo em relação aos espaços culturais hegemônicos (e até mesmo do ideário acadêmico) foi uma escolha que representa um marco crucial, pois existem aí algumas lacunas, tais como os pontos de vista das crianças; seus discursos e suas práticas e a legitimidade das culturas de pertencimento frente à globalização hegemônica. A tentativa de alterar tal quadro é, certamente, um dos maiores desafios da luta contra-hegemônica no campo da educação e, por conseguinte, da luta por estabelecer um processo de transição para outro (ou outros) modelo(s) de sociedade.

Entendo, ainda, que reconhecer a inteligibilidade das crianças e a heterogeneidade da infância pode significar um avanço na superação de nosso desconhecimento sobre suas expressões e estratégias sociais que transcendem os moldes habituais consolidados pela pensamento ocidental e a ciência moderna. Especialmente em contextos sociais marcados pela desigualdade, como no Brasil, as restrições num campo limitado pelo ‘interesse’ da ciência moderna camufla as condições objetivas vividas pelas crianças brasileiras, desvinculando-se de um compromisso político contra a exclusão social (SILVA FILHO; PAULA, 2012).

¹⁰ Há vários pesquisadores no NUPEIN que tecem excelentes reflexões sobre as pesquisas com a participação das crianças: Coutinho (2002); Arenhart (2003); Oliveira (2008).

Recorro novamente a Boaventura Santos para explicar a ideia acima. Segundo esse autor, o pensamento ocidental moderno é um pensamento ‘abissal’, pois caracteriza-se por um sistema de distinções, tanto visíveis quanto invisíveis, pelo qual efetua-se profunda divisão entre a ciência que se julga detentora do saber e outros saberes. Detendo o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso em detrimento de outros saberes, a ciência ignora os conhecimentos que transitam entre as diversas camadas sociais historicamente excluídas. O caráter exclusivo desse monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não científicas de verdade. (SANTOS, 2010).

Defender uma pesquisa que busque desvelar o *lugar* que as crianças ocupam e compreender os seus jeitos de se expressar exige, como princípio básico, partir dos próprios pontos de vista das crianças. Partir dos seus modos de pensar, de falar, de agir, enfim, de significar seus mundos sociais. Para tanto, acredito ser necessária uma permissão que me autorize “invadir” seus universos e partilhar suas experiências. Partilhar minha exclusividade de adulto que *fala, escreve* e põe um *ponto final* na história. As crianças, provavelmente, têm outras “finalidades” para suas narrativas e *performances*. Pois reconheço, assim como Kramer, que o que é específico da infância é “seu poder de imaginação, fantasia, criação” (2003, p. 91). Por isso, olhá-las e escutá-las, principalmente em contextos tão pouco conhecidos e valorizados como os contextos quilombolas e sua relação com outras crianças, poderá ampliar a minha, certamente, e, quiçá, a nossa percepção sobre a diversidade humana e sobre o mundo. Assim, estudar as crianças tem como perspectiva,

[...] descobrir mais. Descobrir sempre mais, porque, se o não fizermos, alguém acabará por inventar. De facto, provavelmente já alguém começou a inventar, e o que é inventado afecta a vida das crianças; afecta o modo como as crianças são vistas e as decisões que se tomam a seu respeito. O que é decoberto desafia as imagens dominantes. O que é inventado perpetua-as. (KRAMER, 2003, p.12)

Valorizar as diferentes crianças e as expressões que utilizam nas relações que estabelecem com o outro social e com o outro lugar pode fazer com que os adultos percebam o mundo com base em outras

referências e, portanto, em outras formas de aprender e de fazer educação.

Definida a proposta, a estada nas comunidades será também um meio de compreender o que é específico a estas infâncias quilombolas, o que só é possível inserindo-se em seus mundos culturais, mergulhar em suas experiências, e acompanhar como são estabelecidas as práticas sociais e sua participação nesse espaço. Somente a partir desses contextos poderá ser possível ressaltar as singularidades das comunidades a que pertencem e pensar formas de qualificar as relações (entre as crianças e destas, com os adultos), empreendidas nos espaços educativos de educação institucionalizada (Educação Infantil: pré-escolas e creches).

Essa ideia originou-se das inquietações que fui construindo ao longo do trabalho que realizo, há mais de 25 anos, como profissional da educação infantil. Os estudos que venho fazendo me têm levado a considerar que quanto menores são as crianças e quanto mais vivam elas em comunidades longínquas dos centros determinantes da hegemonia econômica, cultural, social e política, mais as desconhecemos e, portanto, mais desconsideradas elas são nos aspectos referentes às capacidades de falar de si mesmas e no reconhecimento das suas especificidades nos processos macrossociais que as determinam. Tais considerações me levam a entender que o avanço da compreensão sobre as relações sociais estabelecidas nesses contextos, conduz, necessariamente, a diversificar o olhar, incluindo espaços, pontos de vista, práticas e temporalidades que possibilitem novas concepções sobre as diferentes infâncias vividas ‘por outras crianças’, bem como novas percepções sobre as especificidades deste recorte geracional.

A perspectiva com base na qual me aproximo do contexto escolhido como “campo de investigação” vem marcada por minha atuação como professora da educação infantil, especialmente de uma educação institucionalizada em espaços coletivos que atendem crianças de pouca idade (de zero a seis anos). É dos sujeitos inseridos nesse espaço social que têm brotado os problemas, as necessidades e as exigências de reflexão que me movem e dão sentido às minhas buscas.

Entendo que a preocupação em compreender melhor as relações estabelecidas nos contextos escolhidos se justifica porque, ao longo do processo de instituição e consolidação do projeto cultural e social da modernidade (SANTOS, 2005)¹¹, tem-se acumulado práticas e relações

¹¹ O sociólogo português Boaventura de Souza Santos (2005) entende que o advento da Era Moderna, marco instaurador de uma nova visão de mundo, fez

que subordinam a participação das crianças ao imperativo da proteção e do cuidado. Presas nas teias dessas concepções e práticas, torna-se muito mais difícil, a elas, um exercício de emancipação que não seja, quase que totalmente, outorgado pelos adultos.

No caso específico das crianças das comunidades quilombolas em pauta, acredito pesar sobre elas, ainda, um agravo de exclusão¹², por serem crianças, pobres, em geral com o peso da discriminação da herança negra, seja cultural, social, política ou econômica (além disso, quase sempre distantes geográfica e simbolicamente do dos “centros” culturais hegemônicos), reafirmo, marcadas por um preconceito histórico que as associa à escravidão no Brasil¹³.

As crianças historicamente foram excluídas da história e suas vidas sempre foram contadas pelos adultos; no entanto, conhecemos a história do nascimento de uma determinada infância branca apresentada pelo historiador francês Phillipe

surgir o Projeto Social e Cultural da Modernidade. Toma como marco a revolução copernicana (Séc. XVI), desencadeada no âmbito da Europa ocidental, de onde se expandiu para todo o planeta, exercendo, até hoje, uma poderosa influência sobre o mundo contemporâneo.

¹² Não foi foco direto das minhas análises a relação entre classe social e questão étnico-racial, ainda que ao longo do texto traga alguns dados relacionados a essa temática para embasar minhas reflexões. Poderia incluir nessa discussão o que afirmam Valter Silvério e Karina de Souza: “ Os estudos tendem a subsumir a questão étnico-racial à condição socioeconômica, concluindo que bastaria atuar sobre os fatores econômicos das desigualdades (distribuição regional, qualificação educacional e estrutura de empregos) para que os indicadores dos diferenciais entre negros e brancos tendessem à convergência. Dito de outra forma, com a universalização e garantia de educação básica de qualidade, a clivagem étnico-racial não teria qualquer impacto na realidade social.” (SILVÉRIO; SOUZA, 2010, p.108) Também a antropóloga Nilma Lino Gomes traz a seguinte argumentação: “[...] nas sociedades em que a questão racial é um dos aspectos estruturantes das relações de poder, o cabelo e a cor da pele sendo os sinais mais visíveis da diferença e possuidores de uma forte dimensão simbólica são vistos como símbolo de inferioridade.” (GOMES, 2002a, p.49). Isso me leva a considerar que as desigualdade de classe são distintas das desigualdades raciais. No Brasil, as diferenças simbólicas, consequência dos sinais diacríticos que as crianças negras apresentam, as afeta ainda mais, tanto social como subjetivamente. A criança negra não é só discriminada, mas também coisificada.

¹³ Destaco aqui que não considero as crianças como vítimas passivas, mas vitimizadas por um sistema opressor e excludente.

Ariès. A criança negra encontra-se em um mutismo maior em relação à criança branca que de alguma forma sempre foi tratada. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA; RODRIGUES, 2010, p. 82)

Portanto, tornar visível a existência das crianças e as experiências que elas constroem em seu cotidiano poderá nos levar a questionar normas e características que têm como referência uma criança idealizada e normatizada pela modernidade ocidental.

A pouca relevância senão a exclusão social das crianças em geral e, em especial, às do contexto desta investigação, reflete-se no campo da produção teórica sobre elas e suas infâncias. Tal referência é, amiúde, subordinada a outras instituições sociais, consideradas mais relevantes como, por exemplo, a família e a escola, ou ainda confinada a áreas de estudo como as da psicologia, da medicina ou da nutrição¹⁴.

Esse processo de valoração que não reconhece no outro competências para dizer de si mesmo, expor suas dúvidas e problemas e propor soluções é, na minha opinião, um dos mais fortes traços do projeto da modernidade, que acabou por contaminar todas as relações estabelecidas entre os seres humanos solidamente enredados nas teias da globalização contemporânea. E contamina não apenas as relações sociais, mas também a consciência que se constrói, nos sujeitos, acerca deles próprios e das crianças socialmente discriminadas.

Entendo que conhecer melhor as relações estabelecidas entre os adultos e as crianças e entre as próprias crianças em seus contextos de vida, incluindo o interior das instituições educativas e comunidades, poderá contribuir para a organização de práticas educativas que considerem também os conhecimentos e jeitos de ser do ‘outro’, tanto do “outro” adulto como do “outro” criança. Quem sabe consigamos, assim, promover uma educação que, na crítica a certos cânones excludentes, ainda fortemente marcados na contemporaneidade, leve em conta o que esse outro tem a dizer, favorecendo assim uma educação feita *com* as crianças e não apenas *para* as crianças.

Após essas breves considerações, exponho, a seguir, a definição do problema da pesquisa, a construção do objeto de investigação e os objetivos, delineados gradativamente com base nos estudos teóricos que

¹⁴ De acordo com Abramowicz (2010), Souza (2001) e Cavalleiro (2000), as produções sobre as crianças negras e a educação no Brasil ainda são bastante incipientes.

realizei e na imersão na realidade empírica, conforme enunciei na trajetória e justificativa do problema de pesquisa em páginas anteriores.

Procuro, desde o início da pesquisa, estar aberta às diferentes possibilidades que a realidade em que me inseri me possa apresentar. A ideia é procurar estabelecer um liame entre os universos micro e macro e tentar afastar-me de polarizações e determinismos que pretendem simplificar o que não é simplificável (SANTOS, 2005), para de fato construir, pelo exercício intelectual, “pontes” que permitam melhor chegar ao universo dos “saberes” das crianças, elucidá-los, e, quem sabe, propor novas possibilidades ao olhar dos adultos para esse universo das crianças. Nessa construção, apresentaram-se questões que fazem parte do contexto da pesquisa em torno das quais delineei a seguinte pergunta-problema: *Como são as representações¹⁵, práticas e experiências que as crianças quilombolas ‘expressam’¹⁶, em seus cotidianos e quais as relações educativas que se estabelecem no espaço institucionalizado da educação e no espaço da comunidade quilombola?*

Desse enunciado, emerge o seguinte objetivo geral da pesquisa: *compreender e analisar o lugar que as crianças ocupam, como são suas práticas e experiências, e o que elas ‘expressam’ sobre as relações educativas que se estabelecem no espaço institucionalizado da educação e no espaço da comunidade quilombola onde moram.*

Para a consecução desse objetivo ao longo de todo o percurso da investigação, tornou-se necessário desdobrá-lo em objetivos mais voltados à realidade do contexto da pesquisa e propiciassem, assim, analisar suas especificidades:

- a) conhecer os modos de vida das crianças quilombolas com base em suas representações sociais, levando em consideração

¹⁵ Utilizo o significado de ‘representações’ com base em Moscovici. Entendo, assim como o autor, que não há dicotomia entre o universo interno e o externo dos sujeitos, ou seja, não há reprodução passiva daquilo que ao sujeito se apresenta porque este tem a capacidade de ressignificação da ‘realidade’, assim está em constante transformação e sua constituição depende das relações e do sentido que ele atribui as experiências sociais que vai estabelecendo ao longo da vida. Para Maria Cecília Minayo, as representações sociais são imagens construídas sobre o real (MINAYO, 1994, p. 108)

¹⁶ Atribuo ao termo expressão um sentido similar ao que Neusa Gusmão anuncia: “[...] diferentes formas e meios, por diferentes linguagens: da fala ao corpo, da ação à representação, da escrita à oralidade, dos gestos, da dança aos grafismos e demais formas possíveis de expressão [...]” (GUSMÃO, 1999, p. 55-56)

- o que pensam, dizem e fazem a partir delas mesmas, de seus próprios pontos de vista;
- b) analisar as relações que se estabelecem entre as crianças moradoras dos quilombos pesquisados e entre elas e as outras crianças no espaço da educação infantil;
 - c) analisar o que as crianças quilombolas expressam sobre as relações educativas;
 - d) analisar as formas de participação das crianças no confronto com diferentes constrangimentos, como elas se instituem e com quais limites essa participação tem de lidar;
 - e) compreender as peculiaridades existentes na interação entre diferentes identidades e culturas no espaço institucionalizado de educação.

Como forma e necessidade de delimitar a pesquisa, a fim de poder definir-me por alguns caminhos, na tentativa de compreender o lugar que as crianças ocupam nos diferentes espaços pelos quais transitam, em especial, embora não exclusivamente, no quilombo onde moram, delimito como corpus de análise suas formas de expressão diante das relações educativas (interações, regras e normas de sociabilidade que estabelecem com outras crianças e adultos). E ainda, as expressões e experiências que se referem à produção da cultura infantil, em especial as brincadeiras; a identidade¹⁷ (—autoestima, formação identitária, confronto com constrangimentos); a autonomia; a independência; o pertencimento à terra (territorialidade); as relações sociais que estabelecem com outros sujeitos.

Por fim, sintetizei o foco da pesquisa definindo, da forma mais clara possível, algumas questões da pesquisa e, para sua melhor exposição, formulei diversas hipóteses. Na verdade, as hipóteses refletem minha caminhada como professora ao longo de muitos anos de profissão — e meus muitos questionamentos, os quais procuro compreender com o presente trabalho — pois traduzem minhas reflexões sobre a constituição e as relações entre as diferentes infâncias em contextos educacionais. As questões podem caber, em sua essência, nas seguintes formulações:

¹⁷ O conceito de identidade é bastante complexo. Se os sujeitos já foram vistos como unificados porque se ancoravam em um mundo estável, na atualidade os sujeitos se constituem de diferentes identidades a depender dos sistemas sociais e culturais das quais fazem parte. Conforme Hall (2011), as identidades são definidas “*historicamente, e não biologicamente*”.

- a) O que significa ser criança moradora de uma comunidade quilombola no interior do espaço de educação infantil institucionalizado?
- b) Quais são os impactos dessa presença nas práticas pedagógicas do cotidiano institucional?
- c) Como essas mesmas crianças experienciam os processos de socialização (regras, normas, rotinas, constrangimentos, processos educativos) estabelecidos com as outras crianças quilombolas e não-quilombolas e com os adultos no interior da instituição educativa?

Com base nas questões acima, levanto as seguintes hipóteses:

- a) há especificidades nos discursos, nas expressões e nas práticas educativas (institucionalizadas ou não) presentes em diferentes realidades culturais que, a depender da raiz de origem, marcam o pertencimento cultural das crianças, podendo-se inferir que elas tanto podem se agregar ao meio em que vivem, como alterá-lo, ou seja, elas tanto podem ser afetadas pela tradição, como também podem modificar o meio em que vivem;
- b) a dificuldade de lidar com as diferenças culturais no espaço institucionalizado se deve ao fato de não reconhecermos como legítimo tudo aquilo que está além das fronteiras do projeto hegemônico da sociedade contemporânea;
- c) não existe uma única cultura quilombola; pode-se, então, falar de culturas quilombolas;
- d) as escolas influenciam as comunidades quilombolas que estão em sua proximidade e são por elas influenciadas;
- e) as formas de expressão ou de sociabilidade das crianças das comunidades podem suscitar outras maneiras de pensar a educação institucionalizada das crianças em contextos urbanos;
- f) a multiplicidade de perspectivas e modos de ser é o que potencializa diferentes aprendizagens;
- g) as crianças quilombolas sofrem constrangimentos na relação com as demais crianças no espaço educativo.

A despeito de construir minhas hipóteses tendo como referência também as -comunidades, deixo claro que o lugar de onde parto para construir a pesquisa é o campo da educação; ali coloco meu centro de

referência e de atuação profissional e é para onde convergem minhas reflexões.

Comprometida, em todos os aspectos, com as múltiplas e diferentes questões com as quais convivo ao longo de minha carreira como professora da educação infantil, tentarei responder especificamente às levantadas nesta pesquisa, embora tema não o conseguir na abrangência e profundidade com que desejaria.

Por fim, procurei sintetizar nesta introdução o que tenho construído na pesquisa e na elaboração da escrita da tese. Embora tenha traçado tais caminhos de uma forma ampla, procurarei, a seguir, detalhá-los e especificá-los, de acordo com sua apresentação sequencial:

No trecho I efetuo uma abordagem dos referenciais teóricos que dão suporte à construção da pesquisa, articulando-os ao objeto da tese. Na segunda parte deste trecho apresento os campos de pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados, destacando a Etnografia como um dos meios mais adequados para a aproximação aos sujeitos da pesquisa. Enfatizo a necessidade de um procedimento ético ao ter como principais sujeitos crianças entre quatro e seis anos de idade. Por fim, apresento as entrevistas com os adultos e, de forma extensa, a construção de metodologias com as crianças.

No trecho II apresento e aprofundo o conceito de quilombo. Contextualizo a presença das comunidades quilombolas no Estado brasileiro e, especialmente, em Santa Catarina. Na sequência discorro sobre a “presença ausente” das crianças negras e quilombolas nas produções teóricas. Por fim abordo diferentes práticas na educação institucionalizada.

No trecho III me ateno, na primeira parte, aos contextos socioculturais das crianças quilombolas. Faço referência a duas das categorias importantes da pesquisa: ‘brincadeira’ e ‘lugar’. Apresento a criação de brincadeiras e de brinquedos pelas crianças e alguns dos sinais de diferença nessa criação, dada a forte dimensão simbólica ali expressa. Abordo a questão do lugar, para além de um espaço geográfico, mas como território criado e vivido pelas crianças. Na segunda parte deste trecho trato da constituição das infâncias quilombolas no cotidiano social e da formação de uma identidade fortemente marcada pelo grupo de pertença, conferindo a elas uma alteridade diante de outras crianças.

No trecho IV, apresento, na primeira parte, a abordagem de algumas pesquisas sobre as diferenças étnico-raciais entre as crianças na educação infantil. Na segunda parte discuto sobre os constrangimentos vividos pelas crianças quilombolas e provocados

por outras crianças no contexto institucionalizado da pesquisa e evidencio a agência crítica e criativa das crianças para lidar com tais constrangimentos.

No espaço reservado às considerações finais faço uma breve síntese das principais questões da pesquisa e reitero sua relevância, especialmente com relação à identidade e à alteridade das crianças quilombolas. Enfatizo que as diferenças não são abstratas, mas partem de sujeitos reais e, portanto, não bastam ser reconhecidas, necessário se faz levá-las em consideração nas práticas pedagógicas.

Figura 1 – Desenho feito por criança do Quilombo Aldeia



Fonte: Autoria do desenho: Hanna.

"SÓ UM INSTANTE..." MAS O TRAJETO TEM QUE COMEÇAR

TRECHO I

2 O ROTEIRO DA INVESTIGAÇÃO: PERCURSOS E PERCALÇOS AO LONGO DOS CAMINHOS

Os caminhos da pesquisa tiveram, como compromisso inicial, suscitar questões que pudessem contribuir com a área da educação infantil, ainda que o arcabouço teórico pesquisado e os meios utilizados durante a pesquisa empírica tenham transitado por diferentes áreas do conhecimento.

A escolha do público-alvo - criança quilombolas - restringia-se inicialmente às crianças de uma sala de educação infantil de frequência diária. Foi com o andamento da pesquisa que se revelou necessário fazê-la também com as crianças na comunidade em que moram.

Ante os múltiplos conceitos de comunidade, percebo a necessidade de trazer aquele que mais adequadamente conceitue o grupo humano ao qual me volto nesta pesquisa. Patrícia Ramiro (2006) ao referir-se às comunidades com características semelhantes às aqui em pauta, entende-as como grupos que resistem ao ritmo urbano de vida das grandes cidades decorrente do processo de industrialização e da divisão social do trabalho. Segundo essa autora, os grupos da comunidade podem ser regidos por laços de parentesco, de lugar comum ou de afinidade resultante de semelhanças no trabalho ou na forma de pensar. A autora ressalta a importância de delimitar esse conceito

[...] para que confusões semânticas não ocorram, como é o caso da visão freqüente de que estudos de bairro, por exemplo, são, necessariamente, estudos de comunidade. Um bairro ou qualquer outro agrupamento humano só terá o caráter de uma comunidade se os indivíduos que o compõem tiverem suas ações guiadas por valores já incorporados e regidos pela comunidade e para a coletividade como um todo orgânico. (RAMIRO, 2006, p. 23-24)

Voltando à pesquisa, ressalto que a necessidade de recorrer a duas comunidades, e não a apenas uma, foi se explicitando também no percurso da pesquisa empírica. Percebi a necessidade de ir além das

relações entre as crianças num espaço institucionalizado. Os modos de ser, falar e agir das crianças diferenciavam-se consideravelmente a depender de como se encontravam nas salas de educação infantil, ou seja, de quando uma criança quilombola estava sozinha (nos dias em que as demais crianças quilombolas faltavam) e quando havia mais crianças e portanto estavam em grupo (refiro-me ao grupo de crianças moradoras da comunidade quilombola). Essa constatação me fez sentir a necessidade de extrapolar o espaço de educação institucional e compreender como se davam as relações educativas nas comunidades, para isso, tornava-se necessário também extrapolar a área de conhecimento da educação e abordar outros campos de conhecimento, em especial, o da Antropologia e o da Etnografia. Ainda sobre a instituição de educação infantil, a inclusão de duas unidades em vez de apenas uma, como inicialmente pensava, foi por compreender que a complexidade das relações educativas exigia um campo mais vasto de investigação, a estudar em sua origem e local, o que se tornou viável pela possibilidade de acompanhar um número maior de crianças moradoras de quilombos próximos. A ideia era pesquisar como as crianças lidavam com normas e regras construídas nas instituições; quais eram suas reações diante do que lhes impunha o contexto institucionalizado. Em uma das instituições havia três crianças moradoras da comunidade quilombola e, na segunda, quatro crianças.

Com relação às comunidades, a ideia foi compreender o lugar nelas ocupado pelas crianças, a maneira como elas transitam nos espaços comunitários, como os "experenciam" e como participam nas comunidades, como interagem com os adultos e outras crianças maiores. Aqui também faço uma ressalva. Como as famílias das crianças tiveram um papel importante no percurso da pesquisa e como também recorri a elas para entender aquele contexto, saliento que as identifiquei como elas se autoidentificaram, portanto, opto, neste texto, e onde necessário for, pelo termo "negro(a),¹⁸" ao me referir a adultos ou

¹⁸ Segundo Ana Paula Gomes, "[...] a utilização dos termos preto e negro diz respeito a uma distinção entre cor (preto-fenótipo, aparência) e pertencimento racial (negro - que tem a ver com ascendência, origem familiar e ancestral), numa associação com as características culturais socialmente atribuídas ao grupo com o qual o indivíduo é identificado. A cor é um dado físico, mas a raça não é determinada pela cor. A pessoa poder ser mestiça, de cor clara, parda, etc., mas se identificar racialmente como negra pela sua origem. Daí a necessidade de distinguir cor, de raça" (GOMES, 2006, p. 127-128).

mesmo às crianças moradoras dos quilombos pesquisados, pois, segundo Almeida (2002, p. 68),

O importante aqui não é tanto como as agências definem, ou como uma ONG define, ou como um partido político define, e sim como os próprios sujeitos se auto-representam e quais os critérios político-organizativos que norteiam suas mobilizações e forjam a coesão em torno de uma certa identidade.

Mesmo sem pretender desconsiderar o alerta que estudiosos, como Paulino Cardoso e Ilka Leite fazem sobre a subjetividade da denominação “negro”, tanto assim que preferem utilizar as categorias “população de origem africana” ou “afrodescendentes”, pois, segundo Cardoso, “afro-descendência, ao contrário de negritude, não remete a uma identidade de natureza racista e totalitária, entendo ser necessário empregar o termo que as pessoas moradoras dos quilombos utilizam para se identificar - “Nós somos todos negros!”

Dando sequência ao texto, outra preocupação foi como realizar um cotejamento entre as duas comunidades para entender as formas de organização social e cultural (já que eu desconhecia completamente sua organização) e verificar se havia uma cultura universal relativamente a quilombos ou se específica a cada contexto. A intenção, portanto, era investigar tanto as semelhanças como as diferenças entre as duas comunidades, disposta a aprender com elas e abrir novas possibilidades de diálogo. A proximidade escola/educação infantil e comunidade também foi determinante para minha escolha.

A opção pelos sujeitos da pesquisa - crianças moradoras dos quilombos - foi determinada pelo quase total desconhecimento sobre as experiências das infâncias ali existentes e pelo desafio de conhecer um grupo social que é, insistentemente, invisibilizado no cenário nacional.

Aqui levanto uma observação que considero importante estar presente nas reflexões ao longo do texto. Ancorada em Azanha (1992), afirmo que os fatos desta pesquisa estão situados em um processo de determinação histórica, falo tanto de situações como de sujeitos concretos e reais, portanto, marcados por contradições e polissemias no que diz respeito a interpretações e significados. Desse modo, ainda segundo o autor, ‘princípios’ ou ‘leis’ gerais numa abrangência abstrata não seriam suficientes para dar conta das situações focalizadas.

Por fim, saliento que a escassez de produções acadêmicas tem oferecido dificuldades na busca de referências e representou um desafio, felizmente não intransponível ante a possibilidade, de "quebra de silêncio", ouvindo o que as crianças poderiam dizer e oferecer. Aliás, foi no percurso da pesquisa que compreendi o que elas representam para essas comunidades, seu passado, presente e futuro.¹⁹

Procurei seguir as indicações do professor Maurício Silva (2005), segundo o qual o projeto de investigação se faz num cruzamento entre pesquisa e epistemologia, partindo do princípio sob o qual ciência se constrói com teoria e método. Ainda segundo esse autor, os modos de abordar a realidade (observação, entrevistas e outros) não são apenas meras "técnicas laboratoriais", mas tarefas imprescindíveis para que a fria "coleta de dados" se transforme numa "colheita de dados" por meio da articulação entre "ver/observar, ouvir, e escrever"

2.1 ESCOLHAS TEÓRICAS

Dar voz' não se trata apenas de deixar as crianças falarem ou expressarem seus pontos de vista e, sim, de explorar a contribuição única que as suas perspectivas providenciam.
(NUNES; CARVALHO, 2007, p. 23)

Assim como a epígrafe alerta, dar voz significa ultrapassar o direito de falar apenas, mas, como fazê-lo? Como escutar as vozes, os movimentos, os olhares e os silêncios das crianças? Como saber o que quer uma criança? (tomando emprestado e alterando a célebre frase de Freud: "o que quer uma mulher!"). Quais interrogações os campos científicos têm feito com relação aos grupos geracionais de pouca idade?

¹⁹ As crianças quilombolas são citadas no Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA ,Lei nº 8.069/90 atualizado com a Lei nº 12.010 de 2009, no artigo 28 , alínea 6, quando trata de Famílias Substituta. Não há na Seção da Educação especificidades para esse grupo social. A LBD/9394/96, não disserta especificamente sobre a educação para comunidades quilombolas, no entanto, a Lei 10639 de 2003 que altera a LDB institui a inclusão nos currículos da Educação Básica a temática "História e Cultura Afro Brasileira". Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil de 2009, faz-se referência a propostas pedagógicas para as infâncias do campo, dentre essas, as crianças quilombolas.

Quem são as crianças moradoras dos quilombos e em que se aproximam ou se distanciam das crianças moradoras de outros contextos?

Estas e tantas outras questões fazem parte das pesquisas que têm como mote de análise as crianças. O campo da educação e, em especial, a infância, têm sido ‘objeto’ de estudos de várias ciências e pesquisas. Têm-se dado especial atenção às investigações com e sobre as crianças²⁰, que resulta na discussão em torno de novos aportes teóricos e metodológicos necessários à reconstrução de caminhos que levem em conta o que as crianças têm a dizer sobre o universo que as rodeia.

Tais pesquisas, numa perspectiva interdisciplinar, utilizam estudos da Sociologia, Antropologia, Pedagogia, História, Psicologia, Geografia, entre outras, dando uma nova configuração ao que temos chamado, na atualidade, de “Estudos da Infância”. Esses estudos renovam o conceito de infância, entendendo-a como uma categoria social do tipo geracional, e as crianças, como membros ativos da sociedade (SARMENTO, 2008).

Mas, a despeito dos estudos com o intuito de compreender a constituição da infância, suas competências e formas de participação social, ainda há muitas dúvidas e desafios a enfrentar, tais como: o quê e quem determina a capacidade das crianças? Em que momentos sua agência se materializa e o que há de criativo nesses momentos? Como encontrar um equilíbrio entre a necessária proteção das crianças e a defesa de sua participação na vida social? Que impactos terá a produção de conhecimento sobre e com as crianças (seus pontos de vista, suas vozes, sua participação, sua criação) no cotidiano das instituições de educação infantil e nas relações e práticas educativas que as envolvem? De que maneira as particularidades encontradas nos contextos em que as crianças se inserem poderão influenciar uma conjuntura mais ampla (como a composição de políticas públicas que as favoreçam)?

Portanto, o que tento levantar no presente trabalho são algumas discussões em torno de aspectos teóricos e metodológicos de diferentes ciências, necessários, sob o meu ponto de vista, para nortear os estudos da infância. Não pretendo, porém, perder de vista o foco do campo educacional, que é de onde eu parto para tentar avançar em definições que levem a ampliar os conhecimentos a respeito das crianças, ao considerar que essa compreensão pode ajudar a organizar ambientes

²⁰ As autoras Christensen e James, no livro “Investigação com crianças: perspectivas e práticas”, levantam uma consistente discussão acerca de algumas questões epistemológicas e metodológicas na investigação com crianças.

educativos e projetos pedagógicos mais condizentes com a emancipação e a inclusão dos sujeitos - crianças e adultos.

A fim de subsidiar o processo de “escuta” e do “olhar” das crianças, recorro a uma perspectiva teórica específica, alicerçada sobretudo nos estudos da Sociologia da Infância²¹ e da Antropologia da Criança²²; porém, o que me situa, em termos éticos, é mesmo uma perspectiva política, delineada pelo reconhecimento e pelo respeito às diferentes infâncias, guiada pelo desejo de tornar visível e público esse contexto social e cultural que, embora ainda pouco conhecido, é um lugar de vida, de aprendizado, de dinamicidade, no qual as crianças imprimem suas marcas culturais, compõem novas territorialidades com base em seu pertencimento espacial e constroem histórias singulares dentro de uma complexa pluralidade.

Todo o movimento da pesquisa seguiu então uma perspectiva teórica, que tanto serviu de ponto de partida (além dos campos de estudos já citados, aqueles oriundos da área da Educação, da Antropologia, da Geografia da Infância e da Nova História), como foi sendo ampliada ou mesmo reconsiderada à medida que as atividades empíricas –assim o foram exigindo. Entendo que a compreensão das relações educativas estabelecidas no cotidiano da educação infantil e da comunidade necessita ser ativada teoricamente. Este exercício não se esgota na descrição das situações observadas nesses cotidianos, por mais adensadas que sejam as descrições; portanto, a revisão teórica é indispensável.

No decorrer da pesquisa, ao tentar conduzir as reflexões sobre as práticas educativas para além do campo teórico da Pedagogia e buscar a contribuição de outras áreas de conhecimento que ajudasse a compreender os diferentes dados de realidade, procurei entrecruzar experiências, interpretações e análises, antigas e atuais, para construir

²¹ “A sociologia da infância propõe-se a construir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas” (SARMENTO, 2005, p. 363).

²² Uma das contribuições dessa área é a de “[...] fornecer um modelo analítico que permite entendê-las por si mesmas; a de permitir escapar daquela imagem em negativo, pela qual falamos menos das crianças e mais de outras coisas, como a corrupção do homem pela sociedade ou o valor da vida em sociedade” (COHN, 2005, p. 9).

novos caminhos a fim de compreender as expressões e as experiências das crianças.

Encontrei, nessa busca, tanto no Portal da Capes, em periódicos, quanto em livros impressos, alguns estudos da Antropologia, tais como: (MUNANGA, 2008, 1996; GUSMÃO, 1997, 2003; COHN 2005; NUNES, 2002; MARC, 1994; GOMES, 2002; O'DWYER, 2002; LEITE, 2000; FONSECA, 2006); da Sociologia da Infância (PROUT, 2003; SIROTA, 2001; SARMENTO, 2005, 2007, 2008; FERREIRA, 2002, QVORTRUP, 2011, 2009; CORSARO, 2002, 2005); da Educação (KRAMER, 2002; CAVALLEIRO, 2001; ABRAMOWICZ, 2010); As discussões levantadas nessas áreas auxiliaram a condução das reflexões que fiz para compor o texto da tese.

Na revisão, a busca se deu em torno destas palavras-chave: educação infantil, infância, criança, crianças quilombola, comunidade quilombola, quilombo.

As pesquisas encontradas em torno das palavras-chave crianças quilombolas e educação infantil, educação e infância quilombola foram ínfimas²³.

Foram encontrados, ainda, nessa busca, trabalhos em que as crianças são entendidas como agentes, ou seja, como atores sociais que não simplesmente reproduzem a cultura dos adultos, mas também a

²³ O Banco de Teses da CAPES disponibiliza teses e dissertações defendidas a partir de 1987. No entanto, devido a um período de manutenção no banco de dados, com o objetivo de melhorar o sistema de busca do banco de teses, a CAPES informou em seu portal que a nova versão do sistema disponibiliza apenas as teses e dissertações defendidas entre os períodos de 2005 a 2012. Os outros períodos serão incluídos no decorrer das atualizações. Deste modo, com o intuito de abranger publicações referentes aos anos de 1990 a 2004, recorri a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT) que, assim como o sistema de busca da CAPES, também disponibiliza teses e dissertações das instituições de ensino e pesquisa brasileiras. Entretanto, o BDTD/IBICT é um sistema menos robusto que o da CAPES, cuja as atualizações das publicações não é inteiramente assegurada. Os resultados da busca sistemática no BDTD/IBICT foi com relação a mesma composição de palavras-chave utilizadas no Banco de Teses da CAPES, mas com o refinamento para os anos de 1990 a 2004, retornou com zero publicações para esta pesquisa. Utilizei as seguintes palavras chaves para as buscas: Quilombola; Comunidade Quilombola; Infância; Crianças; Criança Quilombola na Educação Infantil. A relação das publicações com suas respectivas características encontram-se nos anexos da tese. Acesso: novembro de 2013.

reinterpretam (CORSARO, 2002, 2005), demonstrando uma maneira particular de ser, agir e reagir, que as diferenciam do modo adulto de ser.

Ao que as crianças agem e reagem no contexto social, entendendo-as como sujeitos de sua socialização na medida em que estão imbricadas em múltiplos processos de socialização, nos quais o adulto deixa de ser o único agente e a socialização passa a ser de mão dupla.

Nessa perspectiva, as crianças não vivenciam somente as situações desencadeadas pelos adultos, pois tais situações representam apenas parte das experiências vividas por elas. Há que considerar também a multiplicidade de relações, que travam com o meio, com a sociedade e com as culturas. Entre essas relações gostaria de salientar aquelas que são travadas com as outras crianças. Com base nesse direcionamento teórico compreende-se também que em todas as situações que enfrentam, as crianças contrapõem suas subjetividades ativas de sujeitos que conhecem a realidade social às de seus pares (SCHAFF, 1978), subjetividades estas, especialmente marcadas pelo aspecto lúdico e imaginativo que conferem novos tons e ritmos a tudo aquilo que lhes é apresentado (PAULA, 2007).

Portanto, do ponto de vista aqui assumido, as crianças, ao mesmo tempo em que são vistas em sua inteireza, em sua completude, em sua condição de ‘ser’ no presente, também ‘estão sendo’, à medida que se constroem e constantemente se modificam por meio das múltiplas relações sociais que estabelecem, “sem que para isso precisem sacrificar o presente por um futuro que não chega nunca” (DaMATTA, 1987, p. 150).

Destaco que, para a composição da base teórica, a intersecção das diferentes áreas de conhecimento foi indispensável. Esclareço, ainda, que esta pesquisa, de caráter qualitativo, fundamenta-se em áreas de conhecimento que seguem a orientação histórico-cultural. Porém, entendo que essa metodologia não anula dados quantitativos necessários para auxiliar as reflexões e análises que tenho feito.

2.1.1 Antropologia da Criança e Sociologia da Infância: auxílio na compreensão das diferentes infâncias nos espaços institucionais de educação infantil

A intenção desta seção é estimular reflexões sobre as possíveis contribuições de diferentes áreas de conhecimento na prática pedagógica comumente efetivada no interior de instituições de educação infantil. Na busca de novos olhares, tento mergulhar, ainda que não tão

profundamente, no campo sociológico e antropológico com o compromisso de utilizar os subsídios que possam ser úteis ao campo institucionalizado em que as crianças vivenciam experiências coletivas. Nessa perspectiva parece fundamental pesquisar se seria possível oferecer alternativas às relações “naturalmente” hierarquizadas entre professor e crianças nesses contextos, e em outros, particularmente os socioculturais, e, ainda, de que maneira o conhecimento e a análise de outras realidades poderiam contribuir para modificar o cotidiano das crianças.

Dada a complexidade que envolve as questões da educação institucionalizada insisto na necessidade de uma abordagem interdisciplinar, o que exige, portanto, produzir reflexões que extrapolem o campo teórico da Pedagogia e do espaço físico das instituições. Por isso, continuo considerando necessário articular um diálogo permanente com outros campos de estudos.

Recorro a algumas das contribuições da Sociologia da Infância e da Antropologia da Criança, a fim de alargar o olhar para além do contexto educativo institucionalizado, cruzando experiências, interpretações e análises que auxiliem na busca de alternativas aos processos educativos das crianças pequenas.

I Antropologia da Criança: algumas aproximações entre a criança indígena e a quilombola

Um dos grandes contributos da Antropologia da Criança para o campo da educação é o reconhecimento que a área traz sobre a condição ativa das crianças na constituição das relações que estabelecem com o meio em que se inserem. As crianças são consideradas, segundo o pensamento da antropóloga Clarice Cohn (2005), como seres ativos na definição de sua própria condição.

Os estudiosos da área, nos últimos anos, têm procurado alargar os horizontes dessa ciência, incluindo em suas pesquisas crianças das mais variadas procedências e culturas. Interessa-me, aqui, especificamente, os estudos voltados às crianças indígenas, cujos povos, no Brasil, historicamente marginalizados e estigmatizados, demonstram alguma semelhança, em sua organização sociocultural, com as comunidades quilombolas, objeto deste estudo, especialmente quando nos referimos às crianças.

Dessa forma, tecerei algumas reflexões sobre a infância nas sociedades indígenas, fundamentando-me em Clarice Cohn (2002, 2005) e Ângela Nunes (2002). A primeira delas, estudando-as analisou o papel

e a importância da infância na vida social dessa sociedade. Sua tese aborda a participação das crianças no cotidiano e nos rituais da comunidade e finaliza mostrando o que é necessário para que tenham condições de aprender e crescer.

Segundo a autora, as crianças Xikrin têm uma vivência e experiência que lhes são próprias, e os Xikrin respeitam muito suas diferenças, não duvidando jamais de sua existência. A criança tudo vê e os Xikrin acham isso muito importante (2002).

A sociedade xikrin certamente alerta, entre outros aspectos, para a necessidade de compreender que as relações estabelecidas entre as crianças e entre estas e os adultos devem ser gestadas por meio da partilha de experiências, ações, sentidos e de significados sobre a realidade circundante. Dessa forma, admitir o princípio de que a criança constrói seu mundo social e cultural no encontro com o “outro” e que não apenas incorpora passivamente as ações e ideias na relação intergeracional, é também admitir que, num constante movimento de participação, ela elabora novas composições, nas quais imprime sua marca e inscreve uma história em que tanto é atriz como autora. Nessa direção, “[...] fortalecendo olhos e ouvidos, e atentas a tudo o que acontece, as crianças vão aprendendo” (COHN, 2002a, p. 148).

Ainda segundo essa autora,

[...] a partir da década de 1960, os antropólogos engajaram-se em um grande esforço de avaliar e rever seus conceitos. Novas formulações para conceitos centrais de debate antropológico surgem, permitindo que se estude a criança de maneiras inovadoras. Dentre eles, o conceito de cultura, sociedade e de agência, ou de ação social (COHN, 2005, p. 18-19).

Para a autora, a cultura é considerada um sistema simbólico acionado pelos atores sociais; logo, aquilo que os conforma é uma lógica particular que dá sentido às suas experiências. Quanto ao conceito de sociedade, este se abre, não se trata mais de pensar uma totalidade a ser reproduzida, mas um conjunto estruturado em constante produção de relações e interações. Essa revisão faz com que pensemos também o papel do indivíduo no interior da sociedade, que deixa de ter uma atuação passiva à espera de papéis a serem executados, para passar a atuar na sociedade, recriando-a.

A Antropologia da Criança parece ainda trabalhar com pressupostos que levam à compreensão da autonomia do mundo infantil (ainda que de forma relativa), de um universo infantil que não é mero resultado ou reflexo do mundo adulto, mas qualitativamente diferente.

Recorro a outra antropóloga para falar da condição de autonomia das infâncias indígenas: referindo-se especificamente às crianças da tribo A'uwê xavante, Ângela Nunes diz que é preciso aprender que existe liberdade entre as crianças. Uma liberdade que elas experimentam em seu cotidiano, a qual “engloba o acesso aos diferentes lugares e às diferentes pessoas, às várias atividades domésticas, educacionais e rituais, enfim, a quase tudo o que acontece à sua volta” (NUNES, 2002, p.71). Essa participação parece levar as crianças a transcender o “aprender a fazer”, para um “aprender a ser”; conforme expressão de DaMatta (1987).

A liberdade dos contextos em que se insere a população indígena e sobre a qual a Antropologia faz referência existe também nos contextos quilombolas. Porém, aqui faço uma ressalva contundente, seguindo o alerta que o próprio campo da Antropologia faz, quando refere-se ao cuidado com a construção de concepções equivocadas sobre os diferentes universos da pesquisa, principalmente no que se refere à generalizações, isolamentos ou comparações entre as diferentes comunidades. Evidencio esse alerta entre as duas comunidades por mim investigadas, já que são contextos que apresentam diferenças em sua organização, especialmente no que tange a liberdade das crianças.

Durante o período em que permaneci nos dois quilombos campos de pesquisa era difícil ver as crianças no interior das casas, em especial no quilombo Morro do Fortunato²⁴. Elas estavam constantemente brincando na ‘rua’ ou participando, de alguma forma, daquilo que os adultos estavam realizando, contudo não era uma participação imposta pelos adultos e sim construída pelas crianças, em especial entre pares. Assim, elas podiam estar em todos os lugares da comunidade junto com os adultos, mas não em relação direta. Observavam, caminhavam junto, conversavam, ouviam os adultos, mas, rapidamente, poderiam estar em outros lugares se assim desejassem.

Portanto, com base em minhas observações, posso afirmar que as crianças nos quilombos têm liberdade e autonomia e, mesmo com uma autonomia relativa, não estão encapsuladas o tempo todo entre paredes

²⁴ O quilombo Morro do Fortunato é localizado em uma área afastada e com menor fluxo viário em seu entorno.

de tijolos, como muitas vezes ocorre nos espaços institucionalizados de educação.

É por essa razão que recorro a outros aportes teóricos e a outras áreas de conhecimento que não aquelas que fazem referência a uma infância universal, homogênea e fundamentada na cultura europeia. A diversificação do olhar e a inclusão de outros espaços sociais e temporalidades nas reflexões têm o intuito de trazer novas concepções sobre a infância e novas percepções sobre as especificidades desse recorte geracional. É importante fazer referência aos jeitos de ser criança e de viver a sua infância também em contextos que não se limitem às salas de aula. Quem sabe assim se possa favorecer uma educação que, na crítica a alguns cânones modernos ainda fortemente marcados na contemporaneidade, leve em conta o que esse outro tem a dizer.

Por essa e por outras questões, pode-se afirmar que um dos desafios que se põem para a educação institucionalizada está em olhar a criança, compreender seus modos de ser – ao mesmo tempo em que o próprio adulto pode questionar o seu jeito de ser nessa sociedade –, perceber a alteridade da criança e tentar diluir o hiato existente nessa relação, embora respeitando as especificidades de cada um. Procurar ultrapassar as fronteiras, estabelecendo o diálogo e evitando que um dos dois esteja ausente na construção de significados. Vale então lembrar mais uma vez, conforme alerta Clarice Cohn (2005, p. 33), que “a diferença entre as crianças e adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos; sabe outra coisa”.

Logo, essa distinção de saberes, de ações e de expressões é resultado de experiências e situações vividas pelas crianças e dos contextos em que estão inseridas; assim, sua identidade é única e múltipla, resultado das diferentes trocas e relações que estabelecem com outras crianças, adultos e meio. Essas singularidades plurais fazem com que elas interpretem e signifiquem as coisas de maneira diferente da dos adultos, também agindo de forma diferenciada.

Nas instituições educacionais, as ordens precisam ser determinadas para organizar tempo e espaço “desordenados,” estabelecendo, assim, uma relação de poder naturalizada. O professor parece esquecer, ou jamais parar para refletir, que a complexidade que envolve o cotidiano das crianças traz em si a ordem e a desordem, o detalhe e o múltiplo, sem se dar conta que o confinamento das polaridades sugere a disciplina dos corpos: “trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo: trata-se de lhe impor uma ‘ordem’” (FOUCAULT, 2006, p. 127).

A fim de tecer uma breve reflexão sobre essa aparente desordem que se instala nas instituições educativas, sob o ponto de vista dos adultos, podemos recorrer novamente aos conhecimentos de Angela Nunes, especialmente no que diz respeito ao levantamento que faz sobre a experiência de tempo e espaço vivenciada pelas crianças A'uwê xavante.

[...] é exatamente essa aparente desordem ou falta de ordem, ou, antes, uma ordem vivida de outro modo, imersa num espírito lúdico, espontânea e sem compromisso, que pode estar no cerne de todo um processo educacional. Afinal, o que pode parecer caótico e sem regras obedece a esquemas rigorosos de construção e transmissão de saberes, e é desse modo que as crianças os incorporam e deles vão tomando consciência (NUNES, 2002a, p. 72).

Por fim, afirmo que a Antropologia nos auxilia a pesquisar a diversidade e a compreender que o outro é diferente de mim e, portanto, indica a necessidade de estranhar o que nos parece familiar. Aspectos esses caros e ainda distantes do alcance na educação e que nos põe, então, diante de um grande desafio.

Finalizo essa breve exposição com a interrogação que tomo emprestada de Aracy Lopes da Silva: “É possível superar a contradição que existe entre a escola, instituição homogeneizadora por excelência, e as especificidades das populações indígenas, extremamente diversificadas em todos os sentidos?” (SILVA, 2002, p. 57). Com base nessa interrogação formulo outra, voltada aos objetivos deste trabalho: é possível conciliar as duas culturas coexistentes nos contextos que investiguei – a cultura existente nos quilombos e a institucional ?

Essa questão, complexa em sua inerência, certamente causa impacto. Resta depreender os pontos de convergência deste enunciado indagador, posto que se traduz em questões outras que, muito embora aparentemente contraditórias, podem conciliar interesses comuns no que tange à prática pedagógica diante de tal complexidade.

II Sociologia da Infância

Importava para mim, na pesquisa, saber o que as crianças faziam com aquilo que a elas se apresentava na realidade, quais eram suas práticas, reações, criações e relações diante dos elementos da cultura a que tinham acesso. Como elas atribuíam significado para as referências a sua disposição.

Atualmente, as crianças e a infância como categoria e análise de estudo vêm ocupando espaço no campo das ciências sociais (no Brasil, um trabalho clássico e não tão recente, que aprofundarei mais adiante neste texto, é o de Florestan Fernandes, da década de quarenta). O olhar sobre a infância e sua socialização na perspectiva da Sociologia em geral vem se alterando para dar espaço a novos elementos que caracterizam uma Sociologia, não geral, mas da Infância²⁵. Essa realidade pode contribuir para que o campo da Educação Infantil reveja os processos de socialização das crianças em sala de aula e lance novas perspectivas sobre as práticas educativas.

A Sociologia da Infância assenta-se em dois pilares básicos: a *infância construção social* como novo paradigma, e a *criança ator social*, portadora de uma agência²⁶ e sujeito concreto que significa o que o circunda. Esse campo de estudos considera-a, portanto, produtora de cultura, em especial de cultura infantil.

Conforme Manoel Sarmento (2004), os estudos das culturas infantis têm procurado perceber a relativa autonomia que as crianças apresentam em relação aos adultos, ou seja, qual a diferença das produções simbólicas e culturais que as crianças constroem na relação com seus pares e com os adultos.

As reflexões do campo da educação infantil têm-se orientado nos estudos da Sociologia da Infância, fundamentalmente nos trabalhos

²⁵ No Seminário Internacional “Educação Infantil: contribuições dos Estudos da Infância”, promovido pelo NUPEIN e ocorrido no mês de maio de 2012, na Universidade Federal de Santa Catarina, o professor Alan Prout diz que a Sociologia da Infância não é uma ciência; todavia, possui um sistema de conhecimento sedimentado. O professor afirmou ainda que a Sociologia da Infância é um campo de estudos que sofre influência de muitas disciplinas. Isso exige que não se paralise o pensamento; é preciso repensar termos, modos e situações.

²⁶ Ainda segundo a palestra de Alan Prout, entende-se por *agência da criança* a capacidade que ela tem de agir e influenciar as ações no cotidiano; se não a tem, é capaz de a adquirir.

de Régine Sirota e Cléopâtre Montandon, publicados no Brasil, em 2001, nos *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas. Essas autoras alimentam o debate acerca da concepção de socialização, inadequada, segundo elas, quando enfatiza a criança como um ser não-social. A socialização seria muito mais do que interiorização de valores e adaptação das crianças às regras e normas de comportamentos, criadas pela geração adulta; está mais próxima da concepção que considera as crianças como atores sociais, quer dizer, sujeitos de suas ações e imbricadas com múltiplos processos de socialização.

Sirota introduz em seu texto a discussão sobre a emergência da Sociologia da Infância (especialmente no espaço francófilo) e a evolução do objeto e das perspectivas de análises registradas nos anos de 1990. Opõe-se à concepção de criança entendida como um “*simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições*” (2001, p. 9). Advoga o surgimento dos primeiros elementos de uma Sociologia da Infância.

Já Montandon faz um balanço dos trabalhos sobre a infância escritos em língua inglesa, e aponta para a necessidade de um novo campo de estudos, que também denomina de Sociologia da Infância. Analisa, como perspectiva central, a infância como *construção social*.

As investigações realizadas tendo como suporte teórico a Sociologia da Infância têm contribuído de maneira significativa para a construção de novas perspectivas sobre a infância, o que viabiliza um conhecimento mais alargado das práticas educativas com as crianças no interior das instituições educacionais e fora delas e, acrescentaria, de modo especial para esta pesquisa.

Um exemplo dessa contribuição diz respeito a um dos conceitos produzidos -com base nos elementos da Sociologia da Infância, caro aos educadores, cunhado por Willian Corsaro (2002), ou seja, o conceito de *reprodução interpretativa*, segundo o qual,

[...] as crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir culturas de pares. Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares [...] como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. Este processo de apropriação criativa pode ser visto como uma reprodução interpretativa (p. 114).

O autor desconstrói ou pelo menos desestabiliza o conceito tradicional de socialização ao destacar que as crianças também são ativamente responsáveis por processos intersubjetivos de socialização e, dessa forma, influenciam, com suas peculiaridades e culturas, o contexto em que se inserem.

Volto a autores como Sarmiento e Pinto para fazer referência às culturas produzidas pelas crianças quando estes destacam que as “culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância; este universo não é fechado; pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável – nem lhe é alheia a reflexividade social global” (1997, p. 22).

Pode-se aqui entender que, se as crianças produzem cultura com base em um repertório que lhes é construído pelos adultos e se movimentam com relativa autonomia, pode-se afirmar também que elas não estão apenas encapsuladas ‘nesse mundo’; elas criam outros, a depender do conteúdo a sua disposição e das relações que elas estabelecem com seus pares.

Compreendo que, além da utilização dos conceitos teóricos da Sociologia da Infância, há contribuições que podem alterar significativamente as práticas educativas em diferentes contextos à medida que esse campo de estudos venha oferecendo diferentes paradigmas, reconceituações e reconstruções que poderão servir de pauta e modelo de ampliação e aprofundamento da compreensão sobre as diferentes contingências das infâncias, tanto em âmbitos institucionalizados mais particularmente o da educação²⁷ -, como fora deles.

Enfim, ‘citar’ tais estudos em pesquisas de âmbito educacional já passou a ser usual, senão obrigatório; talvez seja necessário, por isso, trazer as reflexões desse campo para as singularidades do contexto brasileiro e, em especial, das crianças cuja diversidade étnica e cultural as caracteriza de modo especial, (FERNANDES, 1961;

²⁷ Os estudos organizados pelo sociólogo Alan Prout e a antropóloga Allison James, na década de 90, subsidiam os debates no interior das instituições e constituem eixos norteadores para construir propostas pedagógicas que levem em conta a participação das crianças no cenário educativo. Esses autores enumeram seis pressupostos em relação à discussão sobre a infância: a infância como construção social; a infância como variável da análise social; as culturas das crianças devem ser analisadas em si mesmas; a agência das crianças; a etnografia como método privilegiado para estudar as crianças e, enfim, a dupla hermenêutica da infância.

QUINTEIRO, 2002; GOULART; FINCO, 2011). O que os diferentes grupos de crianças que compõem a realidade brasileira têm apontado como necessário para conhecê-las? Quais são suas especificidades? Como vivem suas infâncias no Brasil? Quais são as perspectivas de que se lança mão? Que certezas teóricas se descartam e que convicções são reiteradas nos estudos da Sociologia da Infância no Brasil?

A intenção é demarcar o conceito de infância com base em pressupostos de uma Sociologia da Infância no Brasil. Nessa linha de investigação, não se pode deixar de ressaltar o trabalho “As Trocinhas do Bom Retiro” (1961), realizado pelo sociólogo Florestan Fernandes na década de 40, aqui no Brasil. O autor traz elementos constituintes de uma cultura infantil diante de sua preocupação em focalizar as manifestações que emergiam nas brincadeiras conhecidas como ‘trocinhas’, de um grupo de crianças que se reuniam na rua de um bairro operário de São Paulo. Florestan Fernandes coletou diferentes cantigas e brincadeiras ligadas ao folclore infantil. Com base na observação direta em campo, aponta para as singularidades das culturas e dos grupos infantis, enfatizando que nem tudo era proveniente das culturas dos adultos, e que as crianças elaboravam parte dos elementos do seu patrimônio.

Esse autor traz importantes contribuições - originais para a época e até para hoje acredito - por ter investigado um grupo de crianças fora do espaço institucional, seja o escolar, seja o da família, mas na rua, dando-lhes autoria pela elaboração e criação de parte de seu patrimônio cultural. Instala ainda o conceito de cultura infantil e analisa o processo de socialização que se estabelece entre as crianças e entre estas e os adultos, ressaltando inclusive que os adultos também são socializados pelas crianças. Fala ainda da estabilidade dos grupos infantis, da organização e consciência grupal, da participação das crianças na vida social e a importância da constituição, por parte delas, de lugares de sociabilidade. Aspectos esses, como veremos adiante, semelhantes aos encontrados nos grupos de crianças dos quilombos pesquisados.

O texto de Jucirema Quinteiro (2002) aponta elementos resultantes da emergência de uma Sociologia da Infância partindo, especialmente, embora não exclusivamente, do levantamento da produção brasileira com ênfase nos trabalhos acerca da infância nas Ciências Sociais. Aborda, com base nessas produções, os processos de socialização das crianças, a institucionalização da infância e as culturas infantis. A autora observa: “[...] pouco se conhece sobre as *culturas*

infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças [...]” (p. 21).

O Livro “Sociologia da Infância no Brasil” (2011), organizado por Ana Lucia Goulart de Faria e Daniele Finco, levanta reflexões sobre a possibilidade de construção do campo da Sociologia da Infância no Brasil. Os diversos autores de cujos trabalhos o livro se compõe indicam como pressuposto e novo paradigma a construção social da infância, salientando a necessidade de reconstruir esse conceito marcado reiteradamente por uma visão ocidental e adultocêntrica de criança.

Destaco, do livro acima citado, especialmente os textos de Anete Abramowicz e de Letícia Nascimento. O primeiro texto faz um levantamento dos conceitos da Sociologia da Infância francesa e inglesa de que se valem os estudos no Brasil. Procede a uma discussão sobre os conceitos de criança contemporânea, de criança presente, assim como de criança como sujeito singular e múltiplo. Propõe percebermos que a “ infância é a possibilidade de o mundo ser outra coisa” e traz a ideia de invenção e da necessidade de novos olhares na prática educativa. Destaca conceitos como: protagonismo infantil, processos de socialização, autoria social, cultura da infância, geração, etnografia, cultura infantil e categoria social. Fala sobre as crianças como grupo minoritário, mas não do ponto de vista numérico, mas de subjugação às “redes hegemônicas de sentido e de poder”. A autora nos faz perceber a necessidade de nos movimentar contra o colonialismo e de pensar as crianças brasileiras com base em novas perspectivas.

Por sua vez, o texto de Letícia Nascimento apresenta a constituição do campo da Sociologia da Infância produzida por sociólogos de língua inglesa, defendendo o reconhecimento dessa disciplina como área de conhecimento e campo de pesquisa. Destaca, no cenário internacional, autores importantes para o campo, tais como: Jens Qvortrup, Willian Corsaro, James, Jenks, Prout e Manoel Sarmiento. Traz um abrangente estado da arte em que problematiza o reconhecimento acadêmico da Sociologia da Infância como campo da Sociologia Geral e finaliza com dados preliminares de um projeto de pesquisa ainda em andamento :”Infância e sociologia da infância: entre a invisibilidade e a voz.” Por meio desse trabalho pretende saber quais os grupos de pesquisa que trabalham com o campo da Sociologia da Infância no Brasil e qual sua produção.

As pesquisas constantes no livro de Faria e Finco (2011), a que acima fizemos breve referência, falam da ausência das crianças no cenário nacional, destacam um dos pressupostos de uma Sociologia da Infância, ou seja, a afirmação das crianças como sujeitos de direitos e

tecem críticas a todo tipo de colonialismo, dentre este, o que se encontra arraigado na educação e que se reflete na educação das crianças pequenas. Consideram, assim, importante o cotidiano e as vivências das crianças, destacando como as diferenças marcam suas condições de vida. Trazem uma crítica à sociedade e às ciências sociais, organizadas em torno do autoritarismo da adulto: o adultocentrismo (FARIA, 2011).

Com uma perspectiva e um olhar diferente do colonialismo, que insiste em invisibilizar a infância, pode-se demonstrar que o que não existe é, na verdade, produzido como não existente, de acordo com os pressupostos de uma sociologia das ausências (SANTOS, 2010). Reconhecer quem são, o que pensam e fazem as diferentes crianças que compõem o cenário brasileiro e que muitas vezes são duplamente invisibilizadas por viverem à margem da margem, ou à margem de uma norma criada como referência - a eurocêntrica - é um desafio não só educacional, mas também social, político e epistemológico. Assim, é determinante conhecer as especificidades das crianças, como elas se constituem e o que as determina.

O intento da sociologia das ausências se coaduna com a Sociologia da Infância ao propor novos paradigmas de compreensão, seja da realidade, seja das crianças que estão inseridas nessa mesma realidade. Dessa forma, ainda que o colonialismo imponha sua conformação e hegemonia, talvez possamos perceber a agência das crianças também no processo educativo, em cujo contexto se propugna por sua emancipação e não por sua subserviência.

O sociólogo Boaventura de Souza Santos (2010) nos alerta que há, ao menos, cinco modos de produção de não existência. Estes se configuram da seguinte maneira:

1) Monocultura do saber: a ciência moderna e a ‘alta cultura’ transformam-se em parâmetros de verdade e de qualidade estética. No entanto, as crianças, mesmo aquelas duplamente invisibilizadas, como as crianças quilombolas, também transgridem as culturas prescritas como modos genuínos de comunicação e de relação com seus pares.

2) Monocultura do tempo linear: é a ideia de que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos. Contudo, as crianças nos ensinam a questionar aquilo que já é banalizado por nós, adultos, porque não sabemos mais encantar nosso olhar como as crianças o fazem, e sem sonhar não há possibilidade de mudança, de novas direções e histórias.

3) Classificação social: assenta-se na monocultura da naturalização das diferenças. As crianças nos dão pista a todo tempo que são diferentes, que possuem ritmos, desejos e ideias diferentes, comparativamente às dos adultos, o que não significa que sejam inferiores ou desiguais.

4) Lógica da escala dominante: o universal e o global.

5) Lógica produtivista: monocultura dos critérios de produtividade capitalista. Contrariamente, as crianças demonstram suas potencialidades na subversão das ações.

Mas o que o discurso colonialista tem a ver com a Sociologia da Infância ou com a sociologia das ausências ou com as vozes das crianças? Esse discurso colonialista, ao caracterizar-se pela universalidade e hegemonia, possui como referência um padrão de sujeito, este é homem, adulto, branco, ocidental e heterossexual, enfim, civilizado. A Sociologia da Infância e a sociologia das ausências nos convidam a desconstruir esse discurso, a duvidar das verdades absolutas, em especial sobre a infância, e a considerar a alteridade do outro criança.

Enfim, se a pesquisa sociológica voltada às crianças nasceu no Brasil com Florestan Fernandes e foi interrompida, como destaca Ana Lucia Goulart de Faria, outras pesquisas parecem, de fato, estar ressurgindo, realçando as crianças como sujeitos importantes e com direito de ter visibilidade no cenário nacional. Espera-se que essas pesquisas façam também diferença para as crianças nos espaços institucionalizados de educação e que novas perspectivas apontem no horizonte da Sociologia da Infância com esse intento.

2.2 A ETNOGRAFIA COMO UMA OPÇÃO METODOLÓGICA PARA A PESQUISA EMPÍRICA

O fato de minha perspectiva ter sido a de compreender as relações educativas e suas diferentes expressões no espaço institucional e comunidade, exigiu grande aproximação com os sujeitos envolvidos no processo; portanto, a estratégia que entendi ser a mais indicada para atingir tal intento, seja na coleta dos dados, seja na captura de tais expressões e experiências, foi a utilização dos princípios metodológicos da etnografia, em especial uma estada prolongada nos campos de pesquisa, com observação participante e descrição da realidade.

A opção por essa metodologia fez com que eu definisse como lócus da pesquisa dois grupos de educação infantil, compostos por crianças entre quatro e seis anos de idade e duas comunidades quilombolas. As escolhas representaram uma tentativa de compreender as diferentes experiências sociais e as formas de participação das crianças. Conhecer como lidam com o que a elas se apresenta e que lugar constroem em dois de seus contextos de vida: a educação infantil e a comunidade. O cotejamento entre as duas comunidades tem o intuito de compreender as formas de organização social e cultural ali presentes.

2.2.1 Reencontrando caminhos: cruzamento de ações, olhares, imagens e cores na pesquisa de campo

[...] Mas de que modo as palavras se ligam ao mundo, os textos à experiência e as obras às vidas? [...] (GEERTZ, 2009, p. 177)

Chego à comunidade no final de uma tarde fria. Era julho. O céu azul fazia ver uma luzinha que se apressava em querer brilhar. As folhas das árvores, já mais acanhadas, balançavam levemente com o vento que batia. Estranhei não ver as pessoas na rua como as via outras vezes em que estive lá. O dia estava mesmo muito frio, talvez até tenha sido isso que fez com que eu não conseguisse me movimentar: estava parada ao lado da casa sem saber o que fazer. Dessa vez, estava vindo para ficar por 40 dias em uma das casas que me havia sido cedida pela comunidade. Uma pequena casa de alvenaria. Para todos os lugares em que eu olhasse, via as portas das casas abertas; podia ouvir pessoas conversando, crianças rindo, e fumaça saindo das chaminés, provavelmente dos fogões a lenha. Começo, lentamente, a tirar algumas bolsas do carro para levá-las para dentro da casa quando chega uma moça, que eu ainda não conhecia, e me fala com um grande sorriso no rosto: “eu já ajeitei a casa para ti!” Sorri, agradei a ela e entramos juntas. Enquanto colocávamos as malas dentro de casa, chega uma senhora que eu havia entrevistado dias antes e me fala: “Ah, já chegasse! Olha minha filha, aqui é muito frio, bota uma roupa pesada e

se precisares eu tenho cobertor quentinho, porque a noite é braba!” Antes de lhe agradecer, vejo as crianças correndo em minha direção. Como já me conheciam, vieram me abraçar e uma delas, Layla, fala: “tu vai morar aqui com nós né?” Respondo que moraria sim, por um tempo. A sensação de solidão aos poucos vai se dissipando. A estranheza que eu sentia dava lugar ao familiar. Sinto o pequeno espaço da casa aconchegante. Aquela senhora, até então pouco conhecida, me chama de filha e me oferece seus cuidados. As crianças me abraçam. Estava eu em casa, mesmo fora de casa! O estranho e o familiar, naquele momento, eram uma coisa só! (Registro de campo, 7 de julho de 2011).

O que escrevo a seguir tem a pretensão de se delinear como uma escrita etnográfica²⁸ e oferecer parte de uma leitura do que foi vivido por ocasião de minha estada nos campos de pesquisa.

Começo por entender que a escrita etnográfica não se resume à descrição das ocorrências cotidianas ou dos aspectos físicos tão somente, mas, além dos aspectos descritivos, é preciso haver também uma articulação dinâmica entre o que se observa, o que se descreve, o que se toca, o que se fala, o que se ouve o que se interpreta do outro e o que o outro interpreta sobre a gente (no caso, refiro-me a mim). Tarefa difícil!

De antemão, peço licença para a maneira como tento traduzir essa experiência para o texto. Não ficarei adstrita a uma linguagem acadêmica, pois, também influenciada pela sensibilidade diante de um contexto de pesquisa em que palpitam valores, sentimentos e emoções entre pessoas reais – crianças e adultos - com ‘histórias’ para contar, sinto dificuldade de seguir a formalidade exigida.

Transcrevo um trecho de Manoel Sarmiento com a intenção de que me ajude a traduzir um pouco mais esse sentimento:

²⁸ Segundo James Clifford, uma grande parte da escrita etnográfica é produzida no terreno (campo de pesquisa), mas sua composição definitiva se dá em outro lugar. O autor fala ainda que por meio da escrita etnográfica, “[...] apesar de lhe não ser inteiramente possível evitar o uso redutor de dicotomias e de essências, pode pelo menos esforçar-se por evitar de forma consciente a tendência para a representação dos ‘outros’ como entidades abstratas e a-históricas” (CLIFFORD, 2011, p.103)

[...] ao contrário das contradições insanáveis, os dois termos (envolvimento e distância) em que são formulados melhor seriam se interpretados como pólo de um continuum no interior do qual se realizam as investigações. Com efeito, o envolvimento efectivo - pessoal, intelectual e emotivo - com as problemáticas e situações estudadas na investigação, se afasta a ilusão da distância, não obnubila necessariamente o sentido crítico: este é mesmo um dos componentes necessários àquele envolvimento. Do mesmo modo, não há antagonismo entre criatividade e o rigor: no trabalho etnográfico, o rigor é indissociavelmente criativo [...] (SARMENTO, 2000, p. 258).

Estou envolta em minha subjetividade que marca minha relação com as intersubjetividades dos sujeitos da pesquisa. A consequência é ‘uma’ interpretação dos contextos vividos e vivenciados por mim, gerada pela emergência de um sentimento que nasce a partir do outro.

Penso que seria possível dizer como DaMatta (1978, p. 30):

[...] que o elemento que se insinua no trabalho de campo é o sentimento e a emoção. Estes seriam, para parafrasear Lévi-Strauss, os hóspedes não convidados da situação etnográfica. E tudo indica que tal intrusão da subjetividade e da carga afetiva que vem com ela, dentro da rotina intelectualizada da pesquisa [...], é um dado sistemático da situação.

Resta-me ainda pedir, a meus interlocutores, desculpas se eu não conseguir expressar toda a inteireza dos contextos em que estive inserida e das relações ali vividas nos limites deste trabalho escrito.

Na continuidade da análise em torno dos fatos, sensações, emoções e sentimentos vividos no período de observação, cito também o antropólogo Clifford Geertz, cujo texto, “Obras e Vidas” (2009), expressa a ideia de que há nas pesquisas empíricas ao menos dois momentos. O primeiro, o ‘estar lá’, referindo-se ao momento em que o pesquisador está no campo com seus interlocutores, com a necessidade de explicitar essa presença. Seria um ‘estar lá em pessoa, “o que afinal

exige, no mínimo, pouco mais do que uma reserva de passagens e a permissão para desembarcar [...]” (GEERTZ, 2009, p. 38).

O segundo momento, o ‘estar aqui’, refere-se à escrita. O autor faz então uma reflexão sobre a autoria do etnógrafo e a importância do texto etnográfico quando este consiste em ampliar a possibilidade de um discurso inteligível entre pessoas de “interesses, visões, riqueza e poder muito diferentes, porém contidas num mundo em que amontoadas como estão numa ligação interminável, têm cada vez mais dificuldade de ficar fora do caminho umas das outras” (GEERTZ, 2009, p. 192).

Componho essas palavras com a intenção de que elas expressem um pouco dos significados vividos por ocasião de minha inserção nos campos de pesquisa, “[...] na verdade, as palavras nomeiam a realidade, vestindo a nudez das experiências vividas (PAIS, 2006, p. 25). Ainda que essas experiências²⁹ sejam inalienáveis, minha tentativa será de tornar o leitor mais próximo possível delas, na esperança de que possam construir interpretações daquilo que foi também interpretado em minha estada em diferentes contextos e com os diferentes interlocutores com os quais interagi. Portanto, o presente texto é “produto de uma dança de olhares. Do meu próprio olhar, certamente, mas também dos olhares que informaram a minha maneira de olhar” (PAIS, 2006, p. 23).

O caráter polifônico da escrita etnográfica aumenta nossa responsabilidade de gerar dados e fazer análises que possibilitem a outros sujeitos compreender os universos, em especial para esse texto os infantis, nos diferentes espaços sociais e culturais. Dessa forma, nessa jornada, não poderia deixar mudos meus interlocutores. Passo assim a descrever primeiramente quem são e o contexto em que vivem.

A pesquisa foi realizada tendo como foco especial dois grupos de crianças de quatro a seis anos de idade (um grupo era constituído de quatro crianças e o outro, de três crianças), moradoras de duas comunidades reconhecidas como remanescentes de quilombo. Uma das comunidades localiza-se no bairro Campo D’Una e a outra, no bairro

²⁹ O autor James Clifford define experiência como “[...] uma presença participante, um contato mediado pelos sentidos com o mundo que se quer compreender, uma relação com o povo que habita, uma concretude de participação. É igualmente sugestiva de um conhecimento cumulativo, aprofundado” (CLIFFORD, ...121). Já Larrosa fala que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2001, p. 21). Walter Benjamin nos alerta sobre a pobreza da experiência que permeia nosso mundo. Portanto, experiência não se resume a um amontoado de informações que não nos tocam.

Macacu, ambas situadas no município de Garopaba-SC. A pesquisa também acompanhou as crianças na instituição de educação que frequentavam nos períodos vespertinos. Eram salas de educação infantil inseridas em escolas básicas. Ambas as escolas se localizam próximo a cada uma das comunidades quilombolas em que as crianças residem.

Além das crianças, também foram interlocutores adolescentes entre 10 a 16 anos de idade (estes solicitaram sua participação na pesquisa) e adultos entre 20 e 90 anos. Juntos, dialogamos o tempo todo; foram essas pessoas as grandes responsáveis pelo ritmo, pela cor e vida deste texto!

A escolha e o interesse pela etnografia³⁰ como metodologia, na minha opinião apropriada para construir a pesquisa com as crianças nos quilombos e nos espaços de instituição escolar, teve por motivo a consideração de que há, do meu ponto de vista, um potencial em seus procedimentos que nos provocam alguns desafios, como: estabelecer uma interação entre o tradicional e o que pode ser inovador; adensar as observações; intimar uma aproximação, uma participação e uma interpretação aos e nos acontecimentos das diferentes realidades; exigir uma apreensão da dinâmica das ações e intensificar as relações sociais.

Assim tentei, pela permanência e constância diária no campo de investigação, acompanhar os acontecimentos, as práticas, as interações e as falas dos sujeitos envolvidos. Para alcançar os objetivos propostos, é preciso alinhar como subsídio a observação participante, que, segundo Cohn (2002, p. 45),

Consiste em uma interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado, é certamente uma alternativa rica e enriquecedora, que permite uma abordagem dos universos das crianças em si. Para tanto, seu caráter dialógico, de interação, terá que ser enfatizado, permitindo

³⁰ O autor James Clifford, assim como Clifford Gertz, fala da etnografia como uma descrição cultural; no entanto, o primeiro parece enfatizar, ao menos mais contundentemente, o caráter dialógico e polifônico das pesquisas etnográficas: “Torna-se necessário conceber a etnografia não como a experiência e a interpretação de uma realidade ‘outra’ circunscrita, mas antes como uma negociação construtiva que envolve pelo menos dois sujeitos [...] politicamente conscientes e significantes” (CLIFFORD, 2011, p. 126). O conceito de etnografia também pode ser visto em outros autores: André (1995); Graue e Walsh (2003); Cohn (2005); Fonseca; Brites (2006).

ao pesquisador tratar as crianças em condições de igualdade e ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que as rodeia e sobre ser criança, e evitando que imagens ‘adultocêntricas’ enviem suas observações e reflexões.

Entendo que a superação de tais desafio possa promover encontros e confrontos que propiciem o ‘desvelamento’ e a interpretação de alguns sinais diacríticos dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Tais desafios, na busca de sua superação, podem nos auxiliar a ler, a refletir e a interpretar os fenômenos a serem problematizados; contudo, o alargamento de possibilidades faz também aparecer obstáculos: a ‘imensidão’ da etnografia como probabilidade de reflexão, de práticas e de interação no campo parece, paradoxalmente, limitar nossa compreensão dos significados expressos pelos sujeitos e pelos contextos investigados. Essa imensidão traz uma sensação de desordem, de falta de ‘raízes’. Se, por um lado, parece termos total liberdade de ação e exploração, por outro, a não-limitação dos nossos movimentos parece dificultar nossa necessidade de decisão e de escolha para circunscrever nossa investigação.

Nessa direção, pergunto: Teremos condições de compreender a dinâmica dos espaços a serem investigados? Haverá condição de depurar nossos olhares do que estamos acostumados a ‘ver’? Conseguiremos transportar os significados apreendidos no campo para os textos acadêmicos? Teremos competência para, além de romantizar ou racionalizar, politizar as formas como as crianças vivem em seus universos?

Embora não responda a todas as questões levantadas, faço o exercício de trazer autores para ajudar a pensá-las. O antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (2000) chama a atenção para o caráter constitutivo de três ações básicas na construção de conhecimento, três etapas para apreensão dos fenômenos sociais das realidades pesquisadas: *olhar, ouvir e escrever*. Não duvido de que esses *atos cognitivos* sejam importantes, mas não seriam eles insuficientes para significar as ações do cotidiano? Não deveríamos estar de corpo inteiro nos espaços de pesquisa (ainda que não deixemos nossas vidas do ‘lado de fora’)? De

que maneira faço convergir todos os meus sentidos para o que me proponho?³¹

Talvez então consiga seguir as orientações de Clifford Geertz, quando fala sobre o significado da ‘descrição densa’³² (termo que toma emprestado do filósofo Gilbert Ryle), clássica expressão que nos acostumamos a ler em escritas etnográficas:

Descrição densa significa transcender técnicas ou processos determinados para praticar etnografia. A descrição densa é um tipo de esforço intelectual [...]. O etnógrafo enfrenta uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar (GEERTZ, 1989, p. 6, 7).

Penso que o adensamento de nossas observações só poderá ser traduzido na descrição e compreensão das dimensões físicas, sociais e simbólicas (de lugares e ações sociais - em especial das crianças), caso consigamos desvelar os ‘manuscritos’,³³ sem, contudo, enredar tramas que não façam parte daquela realidade, correndo o risco tanto de simplificações como de generalizações. Se a densidade anunciada exige rigor na compreensão da complexidade que envolve os contextos, sua transcrição exige autenticidade, o que significa não sobrepor à realidade vivida um raciocínio hegemônico ou cartesiano, tão a gosto dos parâmetros modernos.

As compilações que materializam os dados gerados no contexto de pesquisa, muito embora, na tentativa da pesquisadora de as tornar o mais real possível, não estejam formalizadas num plano apenas simbólico, podem ser traduzidas de forma não tão efetivamente real. Não há como olvidar que o conjunto de relações sociais e culturais

³¹ Receio estar aqui simplificando as ideias do autor, porém, o que quero ressaltar são minhas inquietações relacionadas à necessidade de dispor do máximo de condições para compreender os sujeitos da pesquisa em seus ambientes socioculturais.

³² Roberto Da Matta afirma que o inverso de ‘descrição densa’ seria uma descrição fotográfica ou mecânica, quando estas não cruzam o caminho da empatia e da humildade (DaMATTA, 1978, p. 173).

³³ Geertz (1989, p. 7) fala que fazer etnografia é como tentar ler “[...] um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado”.

levado a efeito ao longo da vida e trajetória da pesquisadora pode, ainda que de forma mínima e não pretenda interferir nesse processo. Ocorre que, para traduzir essa realidade, é preciso vivenciá-la; ainda que em parte, é preciso estar dentro dela, descobrir e entender o que fazem e como fazem, o que pensam, o que dizem os sujeitos da pesquisa. Foi o que tentei fazer ao me aproximar das crianças, ao entrar nas comunidades e morar dentro de uma delas. Pretendia não falar sobre essas crianças, mas falar a partir delas. Entrei no campo com uma série de perguntas; não consegui responder a todas, mas segui a tentativa de dar visibilidade às perguntas e às respostas que este mesmo campo estava me fazendo e, assim, torná-las públicas.

Consigno algumas dessas perguntas aqui:

- a) O que era específico daquele grupo de crianças? Como eu via as crianças e como elas se viam?
- b) Como organizavam seus sistemas simbólicos?
- c) O que era significativo para elas naquele cotidiano de múltiplas relações?
- d) Como se estabeleciam as relações educativas entre as crianças e entre as crianças e os adultos nos espaços institucionais?

Embora as perguntas, algumas pensadas antes da entrada em campo, auxiliem a dar uma direção às observações, muitas delas foram sendo ressignificadas; outras foram sendo levantadas na tentativa de dar conta de uma realidade que não é estática e, portanto, impossível de nela se entrar e sair com as indagações originais. Segui então pelos caminhos da etnografia.

A tentativa de construir aportes teóricos e metodológicos para investigar as crianças pequenas tem instigado pesquisadores e absorvido diferentes áreas de conhecimento na tentativa de conhecer esses sujeitos para, a partir disso, reconceituar as infâncias em seus diferentes mundos sociais, alargando os saberes que permeiam suas formas de pensar, ser e agir.

De acordo com Natália Fernandes,

Para dar conta dessa exigência, tem sido uma preocupação constante dos investigadores [...] reinventar metodologias e ferramentas de investigação que lhes permitam desocultar e incluir as vozes das crianças na investigação. A tarefa tem sido complexa, uma vez que exige repensar um conjunto de pressupostos clássicos, que não consideram a validade das vozes das crianças na investigação, e também uma práxis de

investigação resignada e perfeitamente comprometida com instrumentos e técnicas clássicas de recolha de dados (FERNANDES, 2007, p. VIII).

Sabemos também que ouvir as crianças não é suficiente; poderíamos então duvidar, assim como faz Roberts (2005, p. 247): “[...] suas vozes, mesmo ouvidas, não serão escutadas”.

Em que medida escutá-las poderia, de alguma maneira, modificar seu cotidiano? Mas estariam as crianças querendo essa mudança? Perguntamos a elas sobre isso?

Voltemos às assertivas de Roberts (2005, p. 258): “[...] sempre existiram pessoas que ouviram, por vezes, as escutaram, e talvez menos frequentemente, as que agiram sabiamente sobre o que as crianças têm a dizer”.

Portanto, ‘dar voz às crianças’ não parece ser tão simples como corriqueiramente se tem anunciado em pesquisas cujo pressuposto de discussão são as crianças e as diferentes infâncias. Penso que ‘dar voz’ (além de soar pretensioso), exige tornar públicas e, portanto, visíveis tais expressões das crianças a fim de que suas necessidades e direitos sejam de fato levados a sério pelas estruturas de poder.

Mas, voltando à investigação, esta seguiu uma orientação teórica, a qual serviu tanto de ponto de partida (nas indagações oriundas da área da Educação, da Sociologia, da Sociologia da Infância, da Geografia da Infância e da Antropologia da Criança e da Nova História), quanto de aprimoramento e ampliação à medida que as atividades empíricas foram exigindo maior aprofundamento teórico (uma das exigências foi participar de grupos de estudos do NEAB-UDESC; outra foi participar da disciplina Estudos Afro-Brasileiros no curso de Ciências Sociais, ministrada pela antropóloga Raquel Mombelli - UFSC).

Partilho do ponto de vista de que a compreensão das relações estabelecidas entre adultos e crianças em diversos contextos, institucionalizados ou não, necessita ser ativada teoricamente, exigindo um exercício intelectual que não se esgota na descrição das situações observadas na rotina do cotidiano, por mais densamente que as descrevamos. A preparação dessa ativação teórica precisou e precisa ser iniciada por uma revisão teórica da produção nas áreas do conhecimento que mais se aproximam do objeto de estudo deste trabalho.

A ideia foi então examinar a contribuição de outras áreas de conhecimento que ajudassem, por um lado, a refletir sobre os dados de realidade e, por outro, a avaliar/investigar como esses dados teóricos se

confrontam com aquele que aparece no discurso e na prática dos adultos e das crianças no campo empírico.

Com base nesse entendimento, a estratégia foi investigar os diferentes processos de socialização das crianças pequenas no interior das comunidades e das instituições de educação coletiva: como se dão as relações travadas entre os adultos e as crianças, e entre as próprias crianças nessas instituições; compreender, nessas comunidades, que práticas sociais e culturais são estabelecidas com as crianças e qual a participação delas nos espaços coletivos, com o intuito de qualificar a investigação das relações com elas empreendidas nos espaços institucionalizados de educação.

Reencontrando caminhos com as crianças

Minha intenção, durante todo o percurso da pesquisa de campo foi não apenas reconhecer as crianças como informantes competentes, mas o de envolvê-las como participantes naquilo em que eu precisava de ajuda para compreender. Isso me exigiu, além de ouvi-las, também alterar planejamentos e rever certezas frente aos novos conhecimentos que as crianças apresentavam. Lancei-me nesse desafio que, confesso, não é pequeno quando se pretende manter com elas uma relação de igualdade em face das diferenças de ideias, pensamentos e sentimentos de que somos portadores. Ampliar as formas de diálogo que venham a permitir uma participação mais envolvente das crianças nas tomadas de decisão que envolvem sua vida exige de nós rever restrições e hierarquias naturalizadas nas relações entre adultos e crianças.

Preocupava-me, inicialmente, com o 'jeito próprio' da expressão oral das crianças. Decidi, então, transcrever os excertos contendo as falas das crianças, muitos deles gravados, mantendo, senão fielmente, pelo menos a semelhança da forma que elas utilizavam nos momentos da pesquisa. Reproduzi (mantive inalterados) acréscimos, omissões, alterações tônicas, flexão verbal diferenciada, acentuações, etc., pois representam a maneira como elas falavam naquele local e momento (esta será, quem sabe, uma maneira de as tornar autoras de suas narrativas).

Minha segunda preocupação foi com relação ao nome das crianças. Como ser coerente com a proposta de as considerar participantes da pesquisa sem manter seus nomes ou de lhes atribuir arbitrariamente um pseudônimo? Não era meu propósito excluí-las dessa decisão!

Tentei, o tempo todo, orientar-me por uma perspectiva teórica segundo a qual as crianças são interlocutoras competentes para falar de si e assim reconhecesse sua capacidade de ação (agência). Precisava evidenciar o que havia de criativo nessa ação e em que momentos isso se revelaria, mesmo ciente do que Christensen e James, ao se referir às crianças, afirmam que a pesquisa a elas voltada ;

[...] não deve tomar como dado adquirido a distinção clara entre adultos/crianças. Como em todas as pesquisas, o que é importante é que a escolha dos métodos particulares para uma parte da pesquisa seja apropriada aos grupos envolvidos, aos seus contextos sociais e culturais e aos tipos de investigação que foram pensados (2005, XIV).

Entendo haver aqui uma indicação da necessidade de criar estratégias dinâmicas para interagir com as crianças, sob pena de essa interação se tornar enfadonha para elas, correndo o risco de não quererem dialogar comigo. Precisava escutá-las, não tenho dúvidas, mas precisava também propor alternativas para que se sentissem atraídas e à vontade para estar comigo. Precisei passar, segundo Corsaro e Molinari (2005, p. 197), por “rituais transitórios”, ou, conforme expressão da antropologia, por ‘rituais de passagem’, a fim de ter seu aceite e sua disposição para exprimirem, não o que elas sabiam e que eu poderia querer ouvir, mas o que elas tinham vontade de falar.

Tomar as crianças como mote para o desenvolvimento da presente proposta de pesquisa é reconhecer o potencial renovador das relações com elas estabelecidas. -Logo, um “olhar intrometido”³⁴ seria mesmo necessário para estar com elas e conhecer seus universos sociais.

Compreendo que a pesquisa de campo é essencialmente dialógica e intersubjetiva; logo, seria impossível qualquer coisa diferente dessa condição. Quando interagimos com pessoas reais, com histórias de vida fartas de experiências e que não se negam a partilhar, as trocas são indispensáveis.

Deparei-me, também, no interior dessas comunidades, com relações conflituosas, com desacordos, com relações de poder entre os pares, muitos dos quais algumas vezes confiavam a mim as queixas

³⁴ José Machado Pais refere-se a um ‘olhar intrometido’ como método sociológico. Um olhar metido e comprometido sobre o que geralmente se ‘desolha’ (PAIS, 2006, p. 34).

para que eu lhe desse uma opinião. Tornei-me, em alguns momentos, confiante de algumas pessoas sobre “causos” que seria muito interessante tornar públicos e analisar. Contudo, como agir sem quebrar a confiança daquelas pessoas? Isso me colocou em uma situação difícil. Não poderia expor ao público o que me havia sido confiado em segredo; ao mesmo tempo, não poderia intervir nas dinâmicas internas dessa comunidade. Optei por guardar segredo!

Minha aproximação a grupos que me eram tão pouco conhecidos não necessariamente significava comungar seu modos de conceber e agir no cotidiano; também não se tratava de fazer críticas com base em minha concepção de mundo. Precisava, em princípio, levar em consideração e aceitar minha ignorância diante daquilo que ‘simplesmente’ se passava à minha frente, o que constituía um campo de diferenças, pois havia trajetórias que eu jamais havia percorrido; eram narrativas que eu nunca tinha ouvido; uma vida coletiva nunca antes vivenciada; conflitos e dificuldades que nunca tinha precisado enfrentar; histórias de resistência e persistência que poucos teriam coragem de sustentar. Enfim, era um mundo que transbordava sentidos e práticas partilhadas entre os pares de adultos e de crianças e esses pares entre si.

Por fim, valho-me de uma citação de Geertz para dar continuidade às reflexões às quais parece difícil pôr fim:

Compreender aquilo que, de uma dada maneira ou forma, nos é estranho e tende a continuar a sê-lo, sem aparar suas arestas com vagos murmúrios sobre a humanidade comum, sem desarmá-lo com o indiferentismo do ‘cada cabeça sua sentença’, e sem descartá-lo como encantador, adorável até, mas sem importância, é uma habilidade que temos que aprender duramente e, depois de havê-la aprendido, sempre de maneira muito imperfeita, temos de trabalhar continuamente para manter viva [...] (GEERTZ, 2001, p. 84-85).

Apesar de assumir a etnografia como aporte metodológico indispensável à pesquisa com as crianças pequenas, não pretendo afirmar ser esta a única ferramenta a ser utilizada. É imperiosa a necessidade do uso de diversos instrumentos para produzir novos conhecimentos, necessários desde que possamos adequá-los a propostas de estudo e a objetos de investigação.

2.2.2 Algumas trilhas metodológicas: entrada nos campos de pesquisa

Meu objetivo com este sub capítulo é o de discutir os caminhos percorridos por ocasião da pesquisa de campo e da composição do texto da tese. Não é minha intenção fazer aqui, neste momento, uma descrição exaustiva dos procedimentos metodológicos dos campos, ainda que seja necessário situar o leitor naquilo que foi realizado nos campos da pesquisa.

Também continuarei estabelecendo um diálogo com as contribuições advindas da Etnografia e da Antropologia, campos de conhecimento que auxiliam a refletir sobre a complexidade das práticas educativas, saliento, porém, que o foco central da tese direciona-se ao campo pedagógico e às relações educativas. Para legitimar a afirmação da contribuição das diferentes ciências para o campo da Educação, em especial da Antropologia, recorro à antropóloga Neusa Gusmão:

[...] uma ciência não se faz a partir do nada; além de ser fruto de necessidades fundamentais postas pelo movimento das sociedades humanas, nasce comprometida com seu tempo, sem ser jamais verdade absoluta. A ciência como conhecimento é movimento que se constrói, define-se e redefine-se vinculada ao contexto histórico que a origina. Nada mais legítimo, portanto, do que buscar conhecer os caminhos trilhados pela antropologia para dimensionar os caminhos em constituição em face de diferentes campos (GUSMÃO, 1997, p. 1).

Vamos as discussões!

Nas instituições educativas, uma delas de Ensino Fundamental, mantida pelo município de Garopaba-SC, optei por um grupo de crianças entre quatro e seis de idade. Das 14 crianças, quatro moram na comunidade quilombola Morro do Fortunato perto da escola (uma menina e três meninos). A outra instituição, de Ensino Médio, é mantida pelo governo do Estado de Santa Catarina e cede espaço para três grupos de educação infantil, mantidos também pela prefeitura municipal de Garopaba. Optei, nessa escola, pelo grupo de crianças entre cinco e seis anos de idade. Das 20 crianças, três eram moradoras do quilombo (duas meninas e um menino). Ambos os grupos eram conduzidos por uma única professora. Uma professora de educação física na escola

municipal e um professor de educação física na escola estadual também interagem com as crianças, ainda que apenas duas vezes por semana (por cerca de 45 minutos de cada vez).

Para a recolha de dados e para captar os diferentes aspectos do que acontecia nos ambientes de investigação, optei pelo uso de algumas estratégias de pesquisa que se diferenciaram a depender do contexto em que eu estava inserida. Desde já antecipo que a realidade apresenta-se a nós de forma parcial, portanto não conseguimos captá-la em sua totalidade, como também compreendo que as realidades são múltiplas. Concordo assim com Berger e Luckmann (1985, p. 38-39):

Quando passo de uma realidade a outra, experimento a transição com uma espécie de choque. Este choque deve ser entendido como causado pelo deslocamento da atenção acarretado pela transição [...] a realidade da vida cotidiana, porém, não se esgota nessas presenças imediatas, mas abraça fenômenos que não estão presentes.

Em relação aos espaços institucionais campo de investigação, ou seja, às escolas, procedi da seguinte maneira: ao registro escrito (entrevistas, falas das crianças); ao registro fotográfico (feito por mim e pelas crianças) ao registro em vídeo (por mim e pelas crianças), ao registro gráfico (desenhos) das crianças. Confeccionei um banner para expor em uma das escolas, editei um CD e o apresentei às crianças. Em seguida, entreguei esses materiais às professoras como devolutiva ou forma de retorno da pesquisa. Procurei também participar, o mais possível, de tudo o que ocorria nessas instituições, a começar pelas brincadeiras das crianças, passando pelas reuniões pedagógicas, pelas reuniões de pais, assim como também procurei aproximar-me dos professores com os quais fiz várias entrevistas, seguindo sempre o princípio de devolução dos registros feitos para que eles pudessem apreciá-los e verificar se queriam alterar alguma coisa do que eu havia registrado.

Nas comunidades, a exemplo do que fiz nas escolas, mantive o processo de registro escrito e fotográfico, este último feito especialmente pelas crianças; confeccionei *banners* com as fotografias (foram expostos na sala multiuso e no engenho das comunidades); fiz apresentação ao moradores desses *banners*; participei de reuniões organizadas no interior da comunidade; fiz entrevistas com alguns moradores e pais das crianças; acompanhei a rotina dos adultos e

crianças; participei das brincadeiras com as crianças; realizei diferentes oficinas com as crianças e adolescentes; produzi texto sobre minha relação com as crianças para ser entregue às lideranças de uma das comunidades. Observo ainda que em uma das comunidades morei por um espaço de 40 dias.

Ao final, as entrevistas foram mapeadas, tendo como base as perguntas da pesquisa; os registros foram sistematizados e tabelados sinteticamente a fim de contribuir para as análises da pesquisa e compor o texto da tese.

Optei por utilizar nomes fictícios para todos os adultos envolvidos na pesquisa e para as crianças. Às crianças quilombolas também foram atribuídos nomes fictícios, no entanto, por um processo de escolha que partiu das próprias crianças (com as crianças moradoras dos quilombos manteve contato mesmo após minha saída dos espaços institucionalizados, quando me inseri nas comunidades).

A exemplo de minha pesquisa de mestrado, utilizei uma história para introduzir, entre as crianças, uma brincadeira que resultou na escolha do nome fictício³⁵ com que cada uma delas apareceria no relato escrito. A história era com personagens negros e nomes africanos. Cada criança quilombola escolheu um nome africano com o qual, certamente, se identificava. Detalharei esse procedimento mais à frente.

Ao chegar aos campos de pesquisa, mais particularmente às comunidades quilombolas, tive a impressão de que toda aquela imensidão se apresentava muito ‘desarrumada’, mas ao mesmo tempo muito favorável à descoberta e à criação! Segui então com o propósito e a pretensão “de olhar diretamente para o mundo” (GEERTZ, 2009, p. 184).

As comunidades em que realizei a pesquisa são reconhecidas como Comunidade Remanescente de Quilombo. As duas salas de educação infantil – também campos de pesquisa - estão inseridas em escolas básicas próximas às comunidades. O trabalho de campo se desenvolveu de janeiro de 2011 a agosto de 2012. Os meses de janeiro e fevereiro de 2011 foram reservados à ‘exploração’ das possibilidades de inserção nos campos de pesquisa. Foram momentos de tratativa, nos quais me dirigi às comunidades e às escolas a fim de conseguir autorização para entrar e permanecer nesses contextos pelo tempo necessário aos levantamentos. Contatei por telefone os líderes das comunidades; fiz visitas para me apresentar e expor minha intenção. Nas

³⁵ Problematizarei mais à frente a respeito dos nomes das crianças na pesquisa, utilizando especialmente, como referência, Sônia Kramer.

instituições oficiais (escolas e Secretaria da Educação), conversei primeiramente com as professoras, depois com a direção e finalmente com os funcionários da Secretaria de Educação. A todos pedi autorização por escrito. Para as crianças, razão maior da pesquisa, o pedido de autorização ficou por último. Por quê? A elas de fato ofereci a opção de consentir com a pesquisa ou de se negar a participar dela?

O ritual de obediência à hierarquia de autoridade na ordem sequencial dos pedidos de autorização da pesquisa culminou com a consulta às crianças. O fato de eu tê-las consultado por último pode ser interpretado como uma negação das crianças, justificável, todavia, ante as exigências oficiais.

Meus contatos com as crianças nos diferentes contextos seguiu-se da seguinte maneira: de março a junho de 2011, permaneci com as crianças nas escolas duas vezes por semana, às terças e quintas-feiras. Permanecia das 13h00 às 15h00 com o grupo de crianças de uma escola e, em seguida, dirigia-me à outra, onde permanecia até as 17h00. Procurava alternar os horários a fim de conhecer a dinâmica de entrada e saída das crianças nas duas unidades. A distância entre uma e outra era de aproximadamente 20 quilômetros.

Durante minha permanência nas escolas, como principal estratégia para capturar as expressões e meandros daquele contexto, realizei uma *pesquisa etnográfica, com ênfase na observação participante*. Para tanto, participei de reunião de pais (diurnas e noturnas), de reuniões pedagógicas, ocasião em que me apresentei aos demais professores e familiares das crianças. Nos horários em sala, com as professoras, procurei participar das atividades junto com as crianças - atividades dirigidas pelos adultos, pelas crianças e atividades com os professores de educação física.

Em alguns momentos, propus ações de intervenção e participação para que pudesse gerar dados e qualificar as possibilidades de análise. Essa participação, segundo Cardoso, cumpre seu papel “à medida em que puder oferecer ao pesquisador a oportunidade de exercitar a interpretação compreensiva³⁶ sobre os excedentes de significação³⁷ provenientes dos dados empíricos a que teve acesso” (2000, p. 159).

³⁶ O autor considera que o conceito de interpretação é mais extenso que o de compreensão; portanto, esse último termo tem a função de adjetivar a interpretação, guardando em si uma relação dialética que dê conta de fazer apreensões significativas de contextos pesquisados.

³⁷ Excedente de significação seria, para o autor, a captação de sentidos que a observação participante, como ato cognitivo, lhe permite.

As crianças quilombolas, principais sujeitos da pesquisa, eram negras. Minha intenção foi problematizar alguns aspectos referentes à relação delas com as demais crianças não negras, que constituíam a maioria quantitativa na sala. Assim, inseri alguns brinquedos, como bonecas brancas e negras e livros de histórias com personagens negros, já que não havia tais materiais nas salas.

Durante minha permanência na escola, repassei às professoras alguns dos registros realizados. Ao final, realizei entrevistas com as professoras e produzi um CD com fotos e filmagens das crianças, que também foi apresentado a elas e repassado às professoras.

De junho de 2011 a agosto de 2012, estive mais frequentemente nas comunidades com as crianças moradoras dos quilombos. Iniciei minha estada na comunidade do Morro do Fortunato, no bairro Macacu, Garopaba. Como as crianças dessa comunidade já me conheciam, ficou mais fácil minha inserção. Foram elas que me apresentaram à comunidade e às pessoas com quem fui gradativamente me relacionando. Ali permaneci por três meses. Conforme expus acima, por 30 dias morei numa casa que me foi cedida por uma das moradoras (na outra comunidade minha inserção e estada deu-se de maneira diferente. Mais à frente explicitarei minhas ações). A oportunidade de morar no interior da comunidade e, portanto, muito próximo das crianças e dos adultos, fez com nossas relações se ‘familiarizassem’, possibilitando, por um lado, o levantamento e o estabelecimento de categorias para análise, e, por outro, dificultando ou limitando essa atividade. A moradia em campo também intensificou um sentido de pertencimento, principalmente pela acolhida do grupo que me fez sentir como que um pouco ‘de casa’. Meu envolvimento com o grupo da comunidade me permitiu não ser absorvida totalmente pelo rigor científico, muito embora estivesse ciente do ‘princípio da reflexividade’³⁸ alertado por Manoel Sarmiento. Em ambientes assim o estranho e o familiar também se fazem presentes, por isso subscrevo as palavras de Christine Chaves, para quem um misto de

[...] identificação e diferenciação foram fundamentais na consecução do trabalho de campo. As duas posições parecem-se, por sua vez, igualmente decisivas na elaboração posterior da

³⁸ Segundo Manoel Sarmiento, esse princípio se torna importante para evitar viesamentos ideológicos do investigador sobre sua observação e suas interpretações (p. 244, 245).

etnografia. Com ressalva de que, se no trabalho de campo o elemento empático deve ser enfatizado, no da escrita o distanciamento torna-se determinante. (CHAVES, 2006, p. 48)

Utilizei diferentes estratégias para compreender as expressões das crianças nesse contexto, como fotografias e filmagens (feitas por mim e, principalmente, pelas crianças).

Aqui minha responsabilidade em fazer etnografia parece ter se ampliado, pois não queria correr o risco de transformar a pesquisa de campo “numa descrição absolutamente rala mas que carrega a autoridade da pesquisa dita etnográfica [...]” (FONSECA, 2006, p. 22).

Participei do cotidiano das crianças em diferentes espaços da comunidade. A casa em que morei por 40 dias também foi palco do meu encontro com elas. Essa imersão fez com que eu aprendesse muito com as crianças, dentre essas aprendizagens destaco algo que já foi relatado por Maurício Silva em sua tese de doutorado:

[...] em especial o discurso e a prática da alteridade. Com elas pude aprender que, mesmo com nossas diferenças de idade e classe social, o diferente e o estranho que habitavam em mim, não podiam constituir-se em empecilho para juntos confabularmos sobre nossas vidas, nossos desejos, nossos sonhos. (SILVA, 2003, p. 64)

Ao entrar na comunidade, compreendi que as pessoas que nela vivem não são grupos isolados, muito menos exóticos; são grupos que mantêm determinados padrões por uma forma comunal de compartilhamento de experiências e que, portanto, possuem demandas peculiares em seus modos de vida. É a entrada pelas fendas e rupturas que nos faz encontrar sentidos específicos. De acordo com Malinowski, “[...] todos os habitantes de uma comunidade local fazem muitas coisas em comum... e são esses fatos ‘evidentes’ que podem nos escapar, dada sua própria evidência”. (BORGES, 2006, p.2130)

Entendo ser necessário estabelecer relação entre os envolvidos na pesquisa por meio da aproximação à realidade, da observação extensa, da descrição profunda, da variedade de estratégias, do registro, da análise e da interpretação a fim de poder trocar impressões e registrar aspectos relevantes acerca do ‘objeto’ investigado. É igualmente necessário compreender significados e atribuí-los às ações das crianças e às dos adultos, enfim, “(...) a entrada em campo é crucial na etnografia,

porque um dos seus objetivos centrais como método interpretativo é o estabelecimento de um estatuto participante e uma perspectiva interna” (CORSARO; MOLINARI, 2005, p. 195).

Por ocasião de minha estada, também fiz entrevistas com os adultos, mas tentando não esquecer o alerta de Pais: “Como pode o conhecimento que objetiva o conteúdo de um relato subjetivo ser traduzido na realidade de outro relato, pretensamente científico?” (2006, p. 25). Eu sabia, por isso, que escutar o que as pessoas tinham a dizer era infinitamente mais importante do que ouvir o que eu desejasse que eles falassem (exercício difícil, mas perfeitamente possível).

Acompanhei também a rotina de trabalho com os adultos; na colheita de café, no corte de lenha, na horta, na produção de doces. Estive também presente nas reuniões de mães e de idosas, nos deliciosos cafés, assim como nas aulas de violão e teclado das crianças.

Ao final de minha estada nesse campo, produzi três *banners* exclusivamente com as fotografias feitas pelas crianças e os expus na associação da comunidade (Associação Comunidade Remanescente do Quilombo Morro do Fortunato).

Minha despedida de um grupo que acabou se tornando muito mais do que ‘sujeitos da minha pesquisa’ foi muito difícil, principalmente por ter estabelecido relações de amizade e afeto. Compreendi, conforme o professor Maurício Silva que

Todas essas questões foram aos poucos aprimorando-se, possibilitando-me o exercício da alteridade, digo, exercício de reconhecimento do outro na plenitude de sua singularidade que se constituiu no movimento entre o estranhar e deixar-se ser estranhado. O familiar e o estranho. Esse processo possibilitou-me também relativizar e mitigar a *solidão do campo*, uma vez que, no início, as lembranças do fazer cotidiano invadiam até mesmo o suposto *tempo livre*. A solidão do campo foi bastante amenizada pela relação de cumplicidade e empatia que se estabeleceu entre o pesquisador e os sujeitos. (SILVA, 2003, p. 83)

Dada essa empatia, recebi também muitos presentes, presentes esses feitos pelas próprias pessoas da comunidade, para mim, uma clara demonstração de carinho!

No segundo quilombo, minha estada se prolongou de outubro de 2011 até agosto de 2012. Minha inserção nessa comunidade seguiu um

movimento diferente do da citada anteriormente. Nos meus primeiros passos, busquei aproximar-me dos adultos e conhecê-los. Em seguida os entrevistei, em especial os pais das crianças alvo da pesquisa (três crianças de cinco a seis anos - duas meninas e um menino), uma senhora de 85 anos, benzedeira da comunidade, além do líder da comunidade, com quem mantive uma aproximação até o final da pesquisa. Os demais participantes ativos foram crianças e adolescentes (em torno de 15 e com idades entre 4 e 15 anos). Vali-me, como dinâmica de aproximação, de conhecimentos e geração de dados por meio de diferentes ‘oficinas’ com as crianças. Estas me permitiram conhecer e compreender um pouco mais das relações educativas estabelecidas entre as crianças e entre elas e os adultos que também fizeram parte dessas oficinas.

As oficinas eram assim propostas: oficina de contação de histórias, oficina de pintura em tela (uma dessas telas está exposta no Nupein); oficina de argila; oficina de confecção de bonecas; oficina de fotografias e produção de *banner*, com as fotos feitas e selecionadas pelas crianças; oficinas de brinquedos e brincadeiras (propostas pelas crianças e adolescentes) e oficina de *croqui*.

Esperei, com essas atividades, ampliar as possibilidades de compreensão das relações educativas que envolviam as crianças também no papel de sujeitos da pesquisa, acatando suas contribuições e, assim procedendo, exercitar, na investigação, o processo de intensificar a relação ‘pesquisadora-pesquisados,’ de forma a explicitar que essa relação não se dá de maneira unilateral, mas pelo estabelecimento de um diálogo e pelo exercício da alteridade entre ambos.

Durante minha estada nesse campo, também fui elaborando um texto que, ao final, foi entregue ao presidente da Associação Cultural Amigos do Quilombo Aldeia (quando iniciei a pesquisa, houve eleição para a escolha de um novo presidente. O antigo tornou-se meu interlocutor, passando a responder pela parte educacional da associação).

Também nessa comunidade fui bem acolhida. Minha permanência sistemática fez com que um dos moradores me fizesse a seguinte afirmação: “Sabes que tu até parece uma quilombola!” Minha interação com a comunidade não finalizou com o término da pesquisa, até esse ano, 2014, continuo interagindo com as crianças na comunidade.

As comunidades investigadas estão localizadas num mesmo município. A identidade de cada contexto, porém, é diferenciada, seja por razões geográficas, históricas, sociais ou culturais. Portanto,

antecipo que não poderei falar de *uma cultura quilombola*, haja vista as especificidades de cada contexto.

2.2.2.1 Aproximação aos sujeitos da pesquisa: adultos e crianças

Após solicitar a autorização para a realização da pesquisa a diversas pessoas adultas, chego finalmente à sala das crianças para fazer o mesmo a elas. Dirijo-me em primeiro lugar à professora e lhe comunico minha intenção de solicitar a autorização das crianças para o objetivo a que me proponha. Ela então reúne as crianças em roda, sobre o tapete, dizendo: “Crianças, vamos sentar no tapete para conversar”. Rapidamente, as crianças sentam-se no tapete e passam a me olhar, pois naquele momento já sabiam que a conversa a que a professora se referia estava ligada a mim. Entre olhos inquisidores, sorrisos e indiferença, sentamo-nos todos e a professora inicia a conversa: “eu queria apresentar para vocês a profe Elaine”. Nesse momento senti um aperto por dentro. Não era dessa maneira que eu iria me apresentar às crianças, como professora, pois receava que isso pudesse criar uma barreira entre mim e elas. Nesse momento, Núbia, que me olhava seriamente, comenta: “nós vamos tê duas profe?” E rapidamente pergunta: “tu vai brincá com nós?” A professora sorri e diz às crianças que eu iria falar. Olha para mim e me dá permissão para falar balançando a cabeça. Eu, mesmo com tantos anos de educação infantil, senti-me inteiramente desconcertada naquele momento; mas iniciei minha fala dizendo meu nome (sem o adjetivo professora). Falei a elas que estava ali para conhecê-las e para saber como e do que brincavam. Perguntei então se poderia ficar um tempo junto com elas. Kito pergunta: “Tu vai ficar bastante tempo?” Mais uma vez, embarcei-me, pois não tinha a resposta naquele momento, nem ao menos sabia se elas aceitariam; arrisquei uma data e perguntei se eu poderia ficar até as férias de julho. Kito faz outra pergunta: “Ah, então vai demorá, pode, pode!”. Olhei para o restante do grupo, que também consentiu em alto

tom: “PODE!” Apressei-me em falar que teria algumas vezes nas mãos um caderninho para escrever sobre as brincadeiras e uma máquina fotográfica. Mal acabo de falar e Núbia novamente pergunta: “Ah! Daí nós vamos tirar foto também?” Respondo que sim! Aos gritos de “oba, oba!”, a professora encerra a conversa e pede que todas se sentem nas cadeiras para fazer uma atividade em papel. Keli e Ayana pedem para eu sentar ao lado delas e me oferecem um lápis de cor para desenhar [...] (Registro de campo. Primeiro dia com as crianças na escola Saad. 20 de março de 2011).

Em ambas as escolas pedi autorização às crianças para realizar a pesquisa com elas. Minha solicitação deu-se nos momentos de ‘roda’ e, tanto em uma como em outra, algo semelhante aconteceu: tive a compreensão de que o consentimento para a realização da pesquisa estava atrelado à possibilidade de eu brincar com elas. Na escola de Macacu, quando me apresentei e expus minha intenção de estar com elas, Gina fala: “Tu quer brincar com a gente?” Respondi que sim, mas me apressei em dizer que estaria muitas vezes com caderno e caneta nas mãos. Gina novamente indaga: “Mas tu vai brincar?”

Considerar os pontos de vista e opiniões das crianças é, segundo o entendimento que embasa esta investigação, a estratégia principal para captar as expressões que produzem (orais, gestuais, gráficas, entre outras) e compreender como se dão as relações educativas no grupo pesquisado. Portanto, reconhecer as crianças como co-protagonistas da pesquisa e informantes competentes demanda um profundo respeito por elas; pelo que pensam, dizem e fazem, como também exige-nos, além da expressão verbal, no mínimo um olhar mais afinado, sensível e próximo a elas. A compreensão, aqui, é que este é o caminho pelo qual é possível conseguir construir uma interpretação mais aproximada daquilo que elas são.

Como professoras, temos a convicção, assim como Corsaro (2005, p. 446), “de que as crianças têm suas próprias culturas e sempre quisemos [eu, pelo menos, quis] participar delas e documentá-las”; do contrário, como conheceríamos parte do que as crianças são, fazem e dizem?

Já a minha aproximação com os adultos no interior das instituições educativas, embora desconhecidos, não me causou inquietação ou ansiedade como a que me causou a aproximação com as

pessoas das comunidades. Talvez porque essas instituições, embora fora do meu município de residência e trabalho, me facilitassem familiaridade com o que costumeiramente me relaciono. Conversei com as diretoras da Secretaria de Educação, diretores das escolas e professoras. Apesar da consciência de que a pesquisa só seria possível se houvesse aquiescência de todas essas pessoas, minha conversa foi muito tranquila com todos.

A aproximação com esses adultos teve, inicialmente, o intento de solicitar autorização para realizar a pesquisa. Somente após a permissão e a assinatura dos documentos é que passei a frequentar o cotidiano da sala de educação infantil. Dos profissionais diretamente envolvidos com as crianças nas duas escolas, a grande maioria era de mulheres; apenas em uma das escolas havia um professor de educação física e um diretor. A todos informei o que pretendia compreender ao estar com as crianças. Apresentei cronograma com datas, dinâmica da pesquisa e resumo do projeto. Participei de reuniões pedagógicas e reuniões de pais a fim de me apresentar aos demais professores das escolas e familiares das crianças.

Quadro 1 – Escola Municipal Ary Manoel dos Santos

	<p>Situada em Macacu, próximo ao quilombo Morro do Fortunato, município de Garopaba. A escola funciona provisoriamente no salão de festas de uma igreja, já que uma nova escola está sendo construída pela prefeitura. Nesse salão são atendidos seis grupos de crianças: uma sala da educação infantil e as demais do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental de nove anos. Atende em média 70 crianças. As salas são separadas por divisórias. Há uma sala para a direção, dois banheiros, uma cozinha e um refeitório. No espaço externo há um pequena área com grama onde as crianças geralmente participam das aulas de educação física. No PPP da escola consta um projeto de discussão e conhecimento sobre o quilombo Morro do Fortunato</p>
	
	

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola.

Quadro 2 - Escola de Educação Básica Maria Correa Saad -Garopaba/SC

	<p>Localizada no bairro Campo D’Una, distante três quilômetros do Quilombo Aldeia. As crianças que moram a uma distância mínima de três Km, são beneficiadas pelo programa Transporte Escolar. A escola oferece ensino fundamental e médio e é mantida pelo governo do estado. Cede duas salas para atendimento à educação infantil, mantidas pela prefeitura municipal. São atendidas em média 784 crianças e adolescentes. A escola possui dois pavimentos e as salas são amplas. Abriga um grande refeitório, cozinha, banheiros, biblioteca e quadra de esportes, onde as crianças geralmente participam das aulas de educação física. No PPP da escola não há referência sobre o quilombo Aldeia.</p>
	
	

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da Escola.

Com os adultos das comunidades, meu primeiro contato foi por telefone. Liguei para os líderes das comunidades e pedi para conversar com eles a fim de expor minha pesquisa. Em ambas as comunidades, marquei um encontro em um sábado para conversar. Fui muito bem recebida, apesar de estar um pouco apreensiva com o que eles pudessem achar da proposta de trabalho. Na comunidade do Morro do Fortunato, fui recebida na casa do “seu” Luciano. Este me recebeu com um grande sorriso no rosto e com um belo café com bolo de milho.

Na segunda comunidade, fui recebida no engenho, onde funciona a escola de alfabetização da comunidade. O espaço estava super organizado. Ao entrar, fiz um elogio bastante espontâneo e, como disse o líder, “está (o espaço) à tua espera!”

Ambos me autorizaram a circular pela comunidade e estar com as crianças.

Minha inserção nas comunidades teve a intenção de compreender suas práticas e discursos para que eu pudesse reconstruir conceitos fundamentada na realidade pesquisada, sem a intenção de suplantando as narrativas e experiências existentes. Isso poderia gerar dados teóricos e empíricos que, pelo olhar parcial do pesquisador, alterariam essa realidade. Entendo que só uma imersão profunda no contexto da pesquisa, em constante diálogo com os sujeitos nele inseridos, poderá

propiciar uma descrição adensada da realidade e das descobertas compartilhadas.

2.2.3 A ética na pesquisa com as crianças

Minha pesquisa, desde seu início, teve a preocupação de representar as crianças como sujeitos da pesquisa. Assim, no decorrer de todo o processo, envidei esforços para não afastar-me dessa meta. Tinha, e tenho, como pressuposto que a relação entre a pesquisadora e os pesquisados não se dá de maneira unilateral, mas por meio de uma relação dialógica, de uma relação de respeito e de valorização sobre aquilo que as crianças sentem, pensam, falam e fazem. Conforme Jobim e Souza (2005, p. 4),

Assumir o dialogismo e a alteridade como marcas das relações estabelecidas no contexto da pesquisa significa ir ao encontro do outro e compartilhar experiências, conhecimentos e valores que se alteram mutuamente. O outro, no caso aqui a criança, não é apenas um objeto a ser pesquisado ou um informante de dados a serem analisados, mas é um sujeito cuja palavra confronta-se com a do pesquisador, exigindo um posicionamento, uma resposta.

Considero que o conhecimento que pretendo construir aqui preconiza uma grande aproximação com os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa em busca de apreender, o mais fiel e detalhadamente possível, as suas manifestações, suas práticas, suas formas de simbolizar e significar o contexto em que se inserem. Se minha intenção é tornar as crianças parceiras a fim de que pudessem compartilhar comigo suas vivências e convivências, enfim tudo aquilo em que estão diretamente envolvidas e levar em conta o que dizem, sem o rótulo de intérpretes institucionais, precisava assumir uma postura ética para me aproximar delas.

Assim, ao considerar a participação das crianças na pesquisa, ao menos três preocupações (somadas à primeira, citada acima) foram se evidenciando. A primeira preocupação é aquela que assola a maioria dos pesquisadores, qual seja: *utilizar o nome verdadeiro das crianças ou atribuir-lhes nomes fictícios?* Para manter coerência com o que venho propugnando, parecia-me que não revelar seus nomes obscuraria sua autoria. Não revelar parecia deixá-las no anonimato, seria então

incoerente com o que eu defendia, ou seja, de que as crianças são sujeitos de direitos e críticas sociais daquilo que acontece a sua volta. Por outro lado, revelar seus nomes poderia, em certa medida expô-las, já que falo delas e com elas, tanto nas comunidades onde moram, como também na instituição educativa. E mais ainda: trago seus depoimentos e pontos de vistas sobre os contextos em que elas transitam.

Sonia Kramer (2002) levanta algumas observações e problematiza o anonimato referente ao nome das crianças nas pesquisas. A autora argumenta que a ocultação da identidade das crianças é contraditória à defesa de sua participação e, portanto, da autoria das crianças na pesquisa. A autora nos fala que manter as crianças anônimas e ausentes as impede de ter uma identidade na mesma pesquisa que as considera como sujeitos e que pretende ouvir sua voz.

Kramer (2002) no entanto, alerta sobre a necessidade de um procedimento ético relacionado ao uso das imagens-rostos das crianças, especialmente sobre o uso de fotografias. Problematiza o fato de o pedido de autorização e consentimento para utilização das imagens ser formalizado apenas aos adultos. A autora então interroga: “se a autorização quem dá é o adulto, e não a criança, cabe indagar mais uma vez: ela é sujeito da pesquisa?” (KRAMER, 2002, p. 53).

Concordo com essa autora e reitero o que expus na minha pesquisa de mestrado:

Admito que nem todas as questões que possam causar impacto nas relações sociais podem ser discutidas, em toda a complexidade que possuem, com crianças de qualquer faixa etária. O importante aqui é não naturalizarmos as restrições e impormos às crianças uma dependência, não se mobilizando qualquer esforço para ampliar as formas de diálogo que venham a permitir uma ampliação cada vez mais envolvente da participação das crianças nas tomadas de decisão que envolvam sua vida. No mínimo não escondermos de nós mesmos a existência de tais restrições e a necessidade de serem permanentemente revistas e criticadas. (PAULA, 2007, p. 67)

Diante disso, tomei uma decisão. Parto sim de uma concepção teórica que concebe a criança como ator social e como sujeito da pesquisa, logo, para ser condizente com meus referenciais e não excluí-

las totalmente dessa decisão, busquei sua autoria por meio de um caminho em que as crianças pudessem perceber, pelo menos em determinada medida, o teor das questões éticas e sociais que estavam envolvidas na decisão de trabalhar com nomes fictícios e não com seus verdadeiros nomes, mas, para isso, elas iriam decidir quais nomes utilizar na pesquisa. Por meio de uma das histórias que contei a elas, utilizando um livro de literatura infantil³⁹, fizemos uma brincadeira que consistia na escolha de novos nomes. A história contada referia-se a uma menina ‘perguntadeira’. Uma de suas curiosidades era saber por que se chamava Kizzy⁴⁰. Assim como toda a família da personagem, seu nome tinha origem africana. Sugeri então às crianças criarmos novos personagens com nomes que constavam na parte final dessa história. Na comunidade Morro do Fortunato, na casa onde permaneci, reuni as crianças após a chegada da aula e contei-lhes a história. As crianças escolheram os nomes para se representar na nova história criada por nós. Uma das crianças ficou surpresa ao ver que seu nome já fazia parte da lista de nomes e, ainda que tenha ficado indecisa no início, resolveu mantê-lo. Disse-me ela: “ Ah, meu nome já tem, mas eu gosto de outro, mas eu quero *esse* mesmo!” Ela mesma recontou a história e foi criando novos personagens e renomeando seus primos (presentes, na ocasião), já que estes ficaram indecisos sobre quais nomes escolher. Eles aceitaram a sugestão!

Figura 2 – Crianças tomando café e contando histórias



Fonte: Foto feita pela pesquisadora.

³⁹ SANTANA, Patrícia. **Entremeio sem babado**. Editora Maza, 2007.

⁴⁰ Kizzy é um nome de origem africana e significa “aquela que fica, que não vai embora” (SANTANA, 2007)

Já na Comunidade Aldeia, a brincadeira foi realizada em um dos dias da pesquisa de campo e envolveu apenas duas, das três crianças sujeitos da pesquisa. Nessa comunidade, cada criança escolheu seu nome. A opção delas foi redesenhar a história e acrescentar novas personagens.

Figura 3 – Crianças refazem a história



Fonte: Foto feita pela pesquisadora.

Em ambos os quilombos resolvi simplificar o procedimento para escolha dos nomes, procurando expor de maneira sucinta a intenção dessa atividade. O resultado foi um tipo de brincadeira que fez com que as crianças a realizassem de forma divertida naquele momento. Já nos dias seguintes as crianças não fizeram mais referência aos nomes escolhidos.

Em relação às imagens das crianças, de fato quem me deu autorização para sua utilização foram os adultos, no entanto, utilizo na pesquisa várias imagens fotográficas realizadas pelas próprias crianças. Utilizo essas imagens não apenas como procedimento metodológico, mas também como forma de apontar o olhar das crianças sobre a realidade vivida por elas, como apreensão daquilo que elas queriam compartilhar comigo.

A segunda preocupação foi sendo suscitada ao longo da pesquisa empírica, quando fui me aproximando e me envolvendo com as crianças em diferentes situações do cotidiano, tanto em sala de aula, quanto nas comunidades. A preocupação foi com relação à *necessidade de guardar segredo sobre aquilo que as crianças me confidenciavam*. Aqui fui ‘agarrada’ por uma grande ambiguidade. Ora, a pesquisa intenta tomar as crianças como autoras, ‘dar-lhes voz’ seria premissa básica, porém, elas já são agentes de suas vozes. Eu precisaria, portanto, manter uma postura ética também na escuta. Entendi sim que precisava levar em consideração o que as crianças me diziam, mas também compreendi que considerá-las como detentoras de voz não significava que eu poderia expor essa mesma voz em qualquer circunstância ou lugar! Minha ansiedade por analisar e interpretar suas ações e suas histórias não poderia se sobrepor a sua vontade de que algumas situações e falas deveriam ser segredo, principalmente quando essas verbalizavam esse desejo, como foi o caso de Hanna ao me confidenciar uma situação com outra menina: “Oh, não conta nada pra ninguém hein!”. Houve também confidências das meninas sobre as professoras e, como elas solicitaram para eu não falar para ninguém, guardarei segredo. As confidências de fatos e situações ficarão restritas ao meu diário de campo, por um procedimento ético em relação às crianças.

A terceira preocupação *foi saber o que fazer com o que as crianças faziam comigo, uma adulta*, ou seja, precisava me aproximar delas para, sem negar minha condição de adulta, estar disposta a compartilhar com elas suas brincadeiras, histórias e intentos. Se as crianças não são receptáculos passivos, parecia-me muito claro que elas não me envolveriam se eu ficasse inerte aos seus convites. Atenta à constatação de Bastide “Que somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras?”. (FERNANDES, 1961, p. 195 - Prefácio do texto: “As Trocinhas do Bom Retiro), decidi acompanhá-las em suas diferentes ações, do contrário seria mais uma adulta próxima a elas apenas fisicamente.

Fui, assim, sendo gradativamente incluída pelas crianças em seu cotidiano. Elas me davam demonstração de que eu, em certa medida, já fazia parte daquele grupo. Tive pela frente, na condição de adulta, uma difícil tarefa: compatibilizar meus interesses (a pesquisa, o interesse e a atenção das crianças) com os das crianças (as brincadeiras, a contação de histórias), a fim de estabelecer cumplicidade entre nós. Consigno aqui um excerto dos registros da pesquisa:

Estou na sala com as crianças. A professora propõe uma brincadeira com túnel de pano. As crianças atravessam por dentro do túnel para pegar peças de boliches feitas com garrafa plástica que estão do outro lado. O túnel é baixo e as crianças precisam ficar de ‘gatinho’ para atravessá-lo. Nubia olha para mim e fala: “agora é tua vez”. Sorrio para ela, mas não me levanto da cadeira em que eu estava sentada. Percebo que as crianças querem que eu atravesse o túnel também. Outra criança, Keli, indaga: “A profe Elaine também vai passar?” Antes de eu responder, Ayana fala: “Ela não é profe, é só Elaine, passa atrás de mim!”. E estava respondido se eu iria passar ou não! (Registro escrito. Escola Saad. 17 de maio de 2011)

No decorrer do semestre fui cada vez mais me aproximando das crianças e me envolvendo em suas brincadeiras. Sentar a seu lado ou dar-lhes as mãos aos sair da sala já não eram mais sinais suficientes de cumplicidade, outras situações marcavam nossos encontros:

Percebo que as crianças têm se aproximado de mim e disputado minha atenção em diferentes momentos. Embora elas saibam que eu sou adulta, me vêem como uma adulta diferente daquela que determina e organiza o cotidiano. Compreendi minha inserção nos grupos de pares quando, no momento da rodinha, em que cada criança tem uma determinada função, tais como, contar o número de meninos, número de meninas, falar como está o tempo, qual o dia e mês do ano, fixar as gravuras do tempo nos cartazes, dentre outras pequenas atividades, há também aquela em que uma das crianças escolhe outras para responder determinadas perguntas ou mesmo para colar os cartazes. Neste dia eu também fui escolhida por uma das crianças para colar as gravuras, em outro momento fui escolhida para fixar o dia do mês. Compreendi também que sentar ao meu lado, ou me dar as mãos ao ir para rua já não eram os únicos indicativos da minha inserção no grupo. A cumplicidade que foi sendo construída incluía minha participação na rodinha, na contagem de

novidades na segunda-feira; na participação da construção da rotina do dia; na realização das atividades de mesa; nas disputas de corridas pelos corredores da escola; na criação da maior bochecha com água no banheiro; na fuga, por parte das crianças, do professor de educação física; nas brincadeiras de casinha, em que quase sempre eu era a filha; na contação de histórias em que eram as crianças que contavam. Enfim, minha participação nas diferentes situações eram quase sempre provocadas pelas crianças. Porém, percebo que há certa resistência da professora em acolher esse tipo de decisão das crianças, talvez isso ocorra porque fica com receio que eu me constranja com determinadas situações, afinal, há uma determinação explícita do papel das crianças em relação ao papel dos adultos. (Registro escrito. Escola Saad. 11 de julho de 2011)

Compreendi a apreensão da professora e a respeitava, e em nenhum momento tentava ampliar as ações e intentos das crianças, apenas ia na ‘onda’. Optei então por permanecer todo o tempo que dispunha ao lado delas, claro que isso não foi fácil. Ficava, muitas vezes, impossível parar para registrar enquanto elas estivessem por perto; quando conseguia registrar algo, como seus diálogos por exemplo, era momentâneo, pois o caderno acabava passando de mãos em mãos.

Diante dessa dificuldade, passei a me fazer uma série de questionamentos: O que significa ser uma adulta⁴¹ e precisar se imiscuir no cotidiano das crianças para compreendê-las? Em que medida as crianças permitirão essa ‘intrusão’? Até onde posso chegar com uma infinidade de marcas que me diferenciam delas? Qual será sua compreensão a respeito de uma adulta em meio a suas brincadeiras?

Aqui entendo a diferença, tal qual Carvalho e Muller (2010, p. 70), como característica do

⁴¹ A pesquisa de doutorado de Flavia Ferreira Pires (2007) discute, dentre outros aspectos, questões de métodos e técnicas de pesquisa utilizados no estudo de crianças pela Antropologia, assim como indaga a respeito da condição de ‘ser adulta e pesquisar crianças’.

[...] universo das composições subjetivas, singularizadas em cada ser humano, porquanto afeitas à própria constituição e ativação do sujeito. Ela diz respeito à expressão dos modos de ser de cada um, como margens referenciais que, no lugar de delimitar, apenas indicam o posicionamento do sujeito ao pensar, ao falar, ao desejar, ao criar, ao lutar, enfim, ao mostrar-se em sua própria diferença. Deste modo, a diferença entre crianças e adultos tão somente denota o lugar provisório de seus sujeitos.”(2010, p. 70)

Uma coisa era certa: não poderia utilizar procedimentos de pesquisas convencionais, tampouco agir como um adulto ‘normal’,⁴² se meu interesse era estar entre elas e ser aceita em suas brincadeiras.

Concordo com Manoela Ferreira quando afirma:

[...] apesar da centralidade que o tempo da relação assume nos esforços continuados de aproximação dos adultos-investigadores para esbaterem as suas diferenças físicas e culturais e compreenderem a “outridade” das crianças, nem os adultos deixam de ser adultos, nem as crianças deixam de ser crianças, nem tão pouco ambos abrem mão facilmente das suas concepções e expectativas acerca do que é um adulto e do que é uma criança (FERREIRA, 2010, p. 153).

Reitero que minha intenção de não corresponder totalmente a um adulto⁴³ causou-me certos embaraços, em especial com as professoras

⁴² Aqui exagero um pouco, mas refiro-me à clássica relação verticalizada entre adultos e crianças, em que, geralmente, a carga de ser adulto impõe manter determinados comportamentos, verdades e autoridade. Manoela Ferreira fala dos papéis dos adultos contrários aos socialmente estabelecidos na sua relação com as crianças e das distinções entre crianças e adultos na pesquisa etnográfica, citando alguns autores, cujas expressões usadas corroboram suas observações: “o papel mínimo de adulto (MANDELL, 1991), o papel do adulto atípico (CORSARO, 1985) ou o papel do adulto pouco comum (CHRISTENSEN, 2004)” (FERREIRA, 2010, p. 165).

⁴³ Ainda que minha condição de adulta não tivesse ficado do lado de fora da pesquisa e mesmo sabendo que as crianças não me viam como uma criança, ou como alguém igual a elas, minha tentativa de agir diferente facilitou minha aproximação e interação aos mundos relacionais, lúdicos, culturais e

das escolas. Elas insistiam em me chamar de professora, enquanto as crianças me chamavam pelo nome. Ou ainda quando me pediam para ficar com as crianças na sala ao precisar transmitir algum recado à direção. O retorno das professoras era sempre mais catastrófico, pois o quesito ‘disciplina’, com ou sem a minha presença, era o mesmo: não havia! Exponho um breve registro do momento em que as crianças faziam ‘rodinha’⁴⁴ com a professora da sala:

No momento da rodinha a professora precisa se ausentar para conversar com a diretora e pede para eu dar seguimento à organização. Eu, apesar de ter presenciado a rodinha em várias vezes, fiquei um tanto perdida. As crianças, em especial, Gina, Ana, Jamila e Zulu, levantam-se e começam a me ensinar como eu devo proceder, quem eu devo chamar para colar os nomes, onde devem ser colados e assim por diante. As crianças parecem utilizar os mesmos mecanismos conformadores ditados pela ordem instituída da professora, mas o fazem em conjunto e divertindo-se, já que cada uma dá uma ordem diferenciada e todas pareciam professoras ao mesmo tempo. A roda logo se transforma em uma grande confusão. A professora volta para sala e pergunta: “que rodinha é essa?” Gina balançando negativamente a cabeça respondeu: “é a Elaine que não sabe fazer nada *prô!*”. (Registro escrito, Escola Ary. 25 de maio de 2011)

As crianças aproveitavam as brechas de liberdade que conseguiam construir, com a saída de cena das professoras, e, em poucos instantes, livravam seus corpos da inércia imputada pela quase

conflituosos das crianças. Entendia que precisava partilhar com as crianças o que elas queriam que eu partilhasse, inclusive seguir as regras que outros adultos determinavam. Seria dessa forma que as trocas entre nós poderiam acontecer e só assim conseguiríamos construir uma relação de respeito, parceria, amizade e cumplicidade.

⁴⁴ Momento diário em que as crianças sentam-se, juntamente com a professora, em roda na sala e organizam o que farão durante a tarde. Elegem os ajudantes do dia, preenchem o calendário com o dia da semana, do mês e do ano, falam sobre como está o tempo e listam algumas atividades para serem desenvolvidas durante a tarde. Todos os dias ocorre esse momento.

totalidade da sequencia rotineira de seu cotidiano na escola. Mas, no retorno das professoras, estas me lançavam um olhar, no mínimo duvidando da profissão que eu dizia exercer. Só me restava um sorriso encabulado. De qualquer maneira, eu entendia que em

[...] se tratando principalmente das crianças, não se pode abrir mão do tempo para o lúdico, aqui compreendido como um jogo baseado nas contradições da vida social (alienações, opressões), mas também na ideia de que ‘a pátria original do homem é o prazer’ [...]. Todavia de outra concepção de jogo (lúdico), cujas ações do corpo em movimento no tempo-espaço, sejam mediadas por uma educação crítica e criativa dos adultos educadores pela imaginação das crianças. (SILVA, 2012, p.231)

Já nas comunidades, os adultos muitas vezes me perguntavam se as crianças não estavam me incomodando, ainda que a minha relação com elas não parecesse ter causado tanto estranhamento como na escola, pois na comunidade as crianças estavam em todos os lugares e com diferentes adultos, responsáveis por elas.

Ainda, na comunidade, não tive dificuldade de estabelecer uma relação mais próxima com as crianças; elas se sentiram muito à vontade comigo e, em vários momentos, as relações tradicionais de adulto/crianças eram subvertidas. As fronteiras entre gerações eram constantemente desestabilizadas: eram elas que me ajudavam a passar por debaixo de cercas de arame, eram as crianças que me davam a mão para eu pular de uma pedra para outra sobre os lagos, eram elas que levavam os materiais para que eu pudesse ter maior equilíbrio, enfim, eram elas que me ensinavam. Eu estava em um ambiente totalmente desconhecido.⁴⁵ Esse ‘empoderamento’ parece ter deixado as crianças mais à vontade perto de mim.

Não seguir o que tradicionalmente se espera das crianças, que ouçam os adultos ou sejam por eles guiadas, é algo que a autora Jean Lave e o antropólogo Etienne Wenger (1991) defendem ao referirem-se à mudança dos indivíduos de aprendiz passivo para o de aprendizagem como participação no mundo social, nas participações

⁴⁵ O autor William Corsaro fala, quando de sua entrada em uma escola na Itália, que o que o facilitou sua aproximação com as crianças foi sua incompetência para lidar com o idioma italiano (CORSARO, 2009).

periféricas legitimadas. De acordo com esses autores, a aprendizagem ocorre socialmente porque é gerada pelas experiências cotidianas.

Estabelecer laços de confiança, cumplicidade, respeito, empatia e familiaridade com as crianças exige-nos tempo e disponibilidade. Ainda que sejamos sempre o ‘outro’, o outro adulto e, portanto, com a difícil tarefa de nos despir das clássicas dicotomias envolvidas nas relações entre adultos e crianças, tais como: razão/emoção, maturidade/imaturidade, cultura/natureza, responsabilidade/irresponsabilidade, e tantas outras criações adultocêntricas, faz-se necessário, ao procurar ultrapassar essas dicotomias, posicionarmo-nos eticamente, observando e escutando atentamente o que a criança pensa, o que nos conta e o que faz. Nosso papel não é o de julgá-la, mas conhecê-la e, conhecendo-a, inseri-la também como autora da pesquisa.

2.2.4 Metodologias de pesquisa com as crianças e entrevistas com os adultos

O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.

Não gosto das palavras
fatigadas de informar.

Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.

Entendo bem o sotaque das águas.
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos serem desimportantes. [...]

Amo os restos como as boas moscas.

Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.

Porque eu não sou da informática:
eu sou da invençãoática.

Só uso palavras para compor meus silêncios.

Manoel de Barros

Como conhecer as crianças sem estar com elas? Como escutar suas histórias sem ouvi-las? Como estar próximo sem tocá-las? Como compreender seus silêncios sem olhá-las? Como apanhar seus ‘desperdícios’ sem brincar com elas?

Falar de metodologias de pesquisa com crianças é, não apenas estar entre elas, mas apreender suas experiências, brincadeiras e

histórias a partir delas. Talvez esse já seja o primeiro impasse, pois segundo Gouvea, “[...] “a criança não se fez propriamente autora da própria história, mas destinatária de discursos e práticas destinados à sua formação para a vida adulta.” (GOUVEA, 2008, p. 105). Mas, insisto, refiro-me a uma interlocução com as crianças, a sua participação e, apesar do registro escrito final ser meu, o faço com base nas contribuições das crianças, do que elas narravam e me indicavam...de diferentes maneiras!

Pois bem, esta parte do trabalho tem como objetivo apresentar as metodologias de investigação realizadas com as crianças nos campos de pesquisa, assim como as entrevistas realizadas com os adultos. Por entender que as seções anteriores já trazem referências teóricas que fundamentam minha escolha metodológica, não trarei aqui, de forma exaustiva, novos aportes, mas apenas quando for necessário à compreensão de dados empíricos à luz da teoria. A ideia será falar das estratégias metodológicas que me proporcionaram estar próxima às crianças, a fim de que eu pudesse conhecê-las e compreender o que elas pensavam, diziam e faziam nos diferentes contextos em que transitavam. Afirmo que, conforme Freitas (2003, p. 29), “Considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa.”

Logo, reconhecer as crianças como sujeitos da pesquisa significa concebê-las com vozes atuantes e vistas em seus próprios termos e direitos.

Com base nessa perspectiva, os instrumentos e estratégias metodológicas tiveram, como mote central, construir caminhos que pudessem me levar a compreender a realidade do grupo social das crianças e as relações educativas por elas travadas nos diferentes contextos em que transitavam, porém, sem a pretensão de atingir todas as dimensões, pois, de acordo com Florestan Fernandes, a realidade é inesgotável (FERNANDES, 1961).

No início da pesquisa, minhas observações centraram-se nos espaços institucionalizados da educação infantil. A única coisa que carregava nas mãos era um pequeno caderno e uma caneta, esses instrumentos logo se tornaram coletivos, já que muitas das crianças tiveram o desejo de nele desenhar e escrever. Num dia, quando entrei na sala sem o caderno nas mãos, umas das crianças, Núbia, me pergunta: “Tu não vai fazê nada hoje?” Núbia me fez perceber que talvez eu estivesse ‘apenas’ escrevendo demais.

Minhas observações focaram, tanto os momentos de conversa de ‘roda’ como os de brincadeira ‘livre’ na sala. No primeira situação, as crianças sentam-se com a professora em círculo no tapete e, juntas, organizam as ações a serem desenvolvidas no período da tarde, elegem os ajudantes do dia, falam sobre o tempo, o dia da semana, do mês, contam o número de crianças presentes e as ausentes. Nas segundas-feiras contam as novidades do fim de semana. Já nos momentos de brincadeira ‘livre’ na sala as professoras autorizam as crianças a pegarem os brinquedos que estão guardados em caixas de papelão na sala.

Na escola Saad, a brincadeira privilegiada pelas crianças é a de faz-de-conta. Há na sala um bom suporte material que viabiliza a brincadeira entre as crianças. Já na escola Ary, as brincadeiras, a despeito de serem intituladas como livres, tinham, em sua maioria, a direção da professora. Além disso, havia poucos brinquedos que oportunizassem as brincadeiras de faz-de-conta.

Minhas observações centraram-se nos seguintes aspectos: 1- Relação entre pares: das crianças quilombolas entre si próprias e com as demais crianças da sala; 2- Relação dos adultos com as crianças, em especial com as crianças quilombolas; 3- Expressões das crianças quilombolas; 4- As experiências das crianças quilombolas em confronto com o ‘outro’. 5- As brincadeiras.

Já nas comunidades, meu foco de observação direcionou-se a aspectos ou situações que pudessem abranger crianças, adultos e mesmo o contexto social de cada grupo: 1- Brincadeiras entre as crianças; 2- Experiências, expressões e narrativas das crianças; 3- Organização social e cultural no quilombo; 4- Relação adulto/criança. Eu tinha muito claro que não restringiria a metodologia de pesquisa à observação, mas confesso que as estratégias de pesquisa foram se delineando pouco a pouco à medida que ia me sentindo mais à vontade com as crianças e elas comigo. Entendo, conforme Silva que

As opções [...] de coleta de dados dependem dos caminhos a serem percorridos, dos procedimentos a serem desenvolvidos e dos métodos que, com base no ponto de vista epistemológico, devem ser concebidos como modos diversos de abordar a realidade e não apenas meras técnicas. (SILVA, 2003, p. 81)

As estratégias de pesquisa se definiram da seguinte maneira:

a) Observação e registro em caderno

Tentei estabelecer, desde o início da pesquisa, uma relação de proximidade com as crianças que me pudesse facilitar a observação de vários momentos de seu cotidiano, seja na escola, seja na comunidade. A observação e o registro me permitiram apreender aspectos relevantes desse cotidiano. Foi essa observação e a permanência nos campos que viabilizaram o estabelecimento de um vínculo de respeito, confiança e afetividade. Para isso foi necessário assumir uma *atitude epistemológica* que, segundo Ferreira (2002), significa uma escuta sensível por parte da pesquisadora daquilo que as crianças dizem, procurando captar a densidade de sentidos do que está envolvido na situação.

Entendo ainda a prática do registro tal qual Francisco (2007, p. 209):

[...] mais do que meras anotações mecanicistas das observações, os nossos registros diários pretendiam recolher conversas informais, diálogo sobre o vivido e o sentido e outras informações que pudessem dizer das dinâmicas ali estabelecidas.

Logo, é com base nessa prática sistemática que se poderá analisar, interpretar, compreender e atribuir sentido às ações das crianças e dos adultos. Nem sempre eu conseguia registrar os acontecimentos no momento em que se apresentavam, muitas vezes os registros eram feitos posteriormente, no final do encontro com as crianças.

b) Entrevistas com os líderes da comunidade quilombola, com algumas famílias e com as mães das crianças quilombolas.

As entrevistas com os líderes da comunidade foi seguida de uma primeira conversa, quando lhes solicitei autorização para entrar nos quilombos. A entrevista teve como propósito conhecer a comunidade e sua história. Saber a respeito da rotina, dos costumes, crenças e valores do grupo social lá existente.

Em entrevista com um dos líderes do quilombo Aldeia⁴⁶, no dia 21 de setembro de 2011, perguntei-lhe o que, para ele, significa ser quilombola. Ao que ele respondeu:

De tudo que vimos trabalhando, vivendo, é você ser um negro “afrocentrado”, ou seja, é você saber de onde você veio, quem você é; é você saber contar sua história.

Fiz então uma provocação com a seguinte pergunta: mas essa história não é contada no Brasil? Ao que ele, com muita segurança, respondeu:

Neste país, o negro já teve sua identidade negada. Hoje, como educador, como estudante, digo que sou um negro salvo, porque ao estar estudando podemos trazer para a comunidade determinados saberes para que ela possa parar para refletir sobre sua história.

Já minha conversa com um dos líderes do quilombo Morro do Fortunato, deu-se em dias diferentes e foi bastante informal, já que nem todas as perguntas foram organizadas previamente e eu certamente tinha muito mais para escutar do que para falar. Algumas conversas deram-se na sala de sua casa, outras, caminhando pelo quilombo. Esse senhor foi me contando um pouco da história da comunidade. Falou da condição, na atualidade, do grupo quilombola e dos projetos, como a retomada do engenho de farinha e, especialmente, do engenho da cana de açúcar. Falou da necessidade de uma organização coletiva para que esse projeto se fortaleça⁴⁷. E ainda, da horta, da criação de gado e de porcos, da necessidade de aquisição de novos instrumentos musicais e de computadores para as crianças. Referiu-se também a um passado de festas, como a organização do casamento, que envolvia o grupo-todo dentro da comunidade. Segundo ele, cada família preparava um doce que era guardado em baú. Os doces que levavam como ingrediente leite, eram feitos no dia anterior. No dia do casamento, juntavam-se todos os doces produzidos e eram servidos com groselha.

⁴⁶ As entrevistas foram gravadas e constam, na íntegra nos anexos desta tese.

⁴⁷ Hoje há plantação de cana no quilombo, porém, serve apenas para alimentação dos animais.

Ao final de uma de nossas conversas, perguntei para ele o que significam as crianças para a comunidade, ao que ele respondeu da seguinte forma:

Muita coisa, é uma importância grande a que elas têm para nós. Quando fazemos reunião eu sempre digo que tem que chamar as crianças para participar, porque precisamos passar nossas maneiras de ver e de pensar para elas; para que mantenham nossas tradições, nosso ritmo; por isso elas têm que estar se agrupando junto com os adultos, com os jovens. A importância das crianças dentro das famílias e da comunidade está em saber o que de bom e de ruim está acontecendo. As crianças vão aprender o que os pais e os irmãos faziam. É desta forma que elas vão poder manter e valorizar, através da lembrança, a continuidade do nosso jeito e vão tentar dar continuidade do jeito delas. As crianças não podem ser excluídas; a criança tem que ser chamada, tem que participar para aprender, de outra forma elas não vão aprender tudo o que existe na comunidade. Se os adultos participam de algumas atividades das crianças, como nos aniversários, as crianças também têm que participar do cotidiano do adulto. Nós precisamos manter e levantar essa comunidade com a ajuda das crianças. (Entrevista concedida à pesquisadora nos dias 16 de abril e 19 de junho de 2011).

Os líderes da comunidade acima citados valorizam muito a história do coletivo e se orgulham de falar do passado e do presente desta. Ambos têm orgulho de ser reconhecidos como quilombolas, identificam-se como negros e possuem um claro sentido de pertencimento, como me disse um dos líderes do quilombo Morro do Fortunato assim que cheguei à comunidade: “Aqui só tem negro, tu não vai encontrar branco aqui!”. Ou do quilombo Aldeia: “Aqui somos todos parentes”.

Embora eu tenha percebido esse reconhecimento e orgulho nos dois líderes, não tive essa mesma percepção em relação à algumas pessoas com quem conversei. Nestas não percebi um claro reconhecimento quanto ao seu pertencimento étnico. Aqui lembro o conceito de etnia para Kabengele Munanga (1999, p. 35):

Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua comum; uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território.

Algumas pessoas demonstraram preocupação no reconhecimento, como quilombo, do lugar em que vivem. Uma das moradoras me disse que essa expressão era algo novo para eles e que ainda precisavam conversar melhor sobre isso⁴⁸.

Em pesquisa realizada por um grupo de profissionais da Universidade Fluminense (BRANDÃO; DALT; GOUVEIA, 2010), em duzentas comunidades quilombolas distribuídas pelos estados brasileiros entre os anos de 2006 a 2008, ocasião em que coletaram dados relativos às características socioeconômicas dessas comunidades, expõem, com base em um conjunto de entrevistas realizadas com lideranças comunitárias e moradores em geral das comunidades quilombolas, “o que é ser uma comunidade quilombola”, ou ainda, “o que é ser quilombola”. De acordo com os autores, os moradores revelavam imprecisão ao tentar significar essa condição, uma vez que há um entendimento difuso em relação à etnogênese, expresso por moradores e lideranças:

No caso da grande maioria das comunidades por nós investigadas, a etnogênese se encontra em patamares iniciais e as representações e argumentos dos ‘remanescentes de quilombos’ se mostram confusos e desordenados, não perfazendo uma linha discursiva mais sistemática” (BRANDÃO; DALT; GOUVEIA, 2010, p. 104)

O movimento de construção e apropriação do significado de ser quilombola para algumas famílias nos quilombos pesquisados é gradativo, na medida em que o reconhecimento dessas comunidades em um plano legal e jurídico é também muito recente. Há uma história de exclusão, de perseguição, de opressão, de discriminação, de racismo vividos pelos negros ao longo de toda história brasileira, como me fala

Figura 6 – Corte dos cachos de banana



Fonte: Foto feita pela pesquisadora.

Figura 7 – Trato aos animais



Fonte: Foto feita pelas crianças Ana e Zulu.

Figura 8 – Trato aos animais

Fonte: Foto feita pelas crianças Ana e Zulu

Figura 9 – Lavação de roupa, corte de lenha e colheita de gravetos

Fonte: Fotos feitas pelas crianças Ana e Zulu e pela pesquisadora.

Figura 10 - Preparo do café na casa da senhora mais antiga da comunidade



Fonte: Foto feita por Ana.

Já no período vespertino e noturno, muitas das atividades foram desenvolvidas na sala multiuso. Nesse turno, as imagens foram feitas apenas pela pesquisadora, haja vista que as crianças estavam na escola.

Figura 11 – Sala Multiuso



Fonte: Foto feita pela pesquisadora.

Figura 12 – Produção de geleia: banana e morango



Fonte: Foto feita pela pesquisadora.

Figura 13 – Aula de teclado e violão para adolescentes



Fonte: Foto feita pela pesquisadora.

Além das atividades registradas nas imagens, são desenvolvidas outras, tais como: aula de computação, bordado, pintura e alfabetização para adultos.

Para minha entrada nesse grupo, pedi autorização aos adultos. Em todos os espaços fui muito bem recebida e logo me inseriram no grupo, inclusive nos deliciosos cafés (ao final de minha estada fui eu quem levou bolos e refrigerantes para esses momentos de encontro).

Foi apenas nas aulas de alfabetização que eu senti um pouco de resistência da professora à minha entrada. Talvez por ela não ser da comunidade e estivesse com receio de eu ser invasiva ao grupo de moradores. Também compreendi a criticidade da postura da professora, pois possivelmente estivesse procurando evitar que essas comunidades sejam apenas ‘objeto de pesquisa’ e, portanto, sujeitas a críticas, empíricas e teóricas, interpretadas com um olhar que nem sempre condiz com a realidade. Ao perceber, tentei explicar para a professora um pouco da minha proposta de pesquisa e tentei expor que esta, se realizada apenas com um olhar de fora, sem imiscuir-se nos meandros da comunidade, poderia não retratar fidedignamente a realidade dessa comunidade. Isso poderia prejudicar as relações que esta necessita estabelecer com outras estruturas sociais, importantes para o seu próprio desenvolvimento e auto-afirmação.

Em uma primeira conversa com essa professora, quando lhe pedi permissão para assistir à aula, falou-me que precisava conversar primeiro com os alunos. Entendi e perguntei, quando ela achava que eu poderia comparecer à escola. Ana, que estava próximo a nós responde antes da professora: “vem quando tu quiser!” A professora me olha e diz: “A Ana já te respondeu!”

O quilombo revelou-se para mim, muitas vezes, um lugar inusitado e imprevisível, construído não apenas pelos adultos, mas um lugar construído também pelas crianças. Estas pareciam romper, em alguns momentos, com as determinações de um sistema que possui uma lógica única e que dita as ações das pessoas. As crianças, nessas comunidades, pareciam-me subverter as regras e ordens pré-determinadas, dando seus passos conforme seus interesses e desejos. Vejamos:

São 9 horas e converso com as crianças no parque sobre a comunidade. Ana e Zulu me dizem que há um poço, pergunto detalhes sobre esse poço e as crianças convidam-me para ir até lá. Aceito o convite, antes de partir pergunto se é longe. As

crianças dizem-me que é só um pouquinho longe. Pergunto ainda se precisamos pedir para as mães. Ana me olha e diz: “tu tem medo?” Ante tal desafio, só me restava sair andando, o grupo e eu. No caminho, a todo_momento, as crianças cumprimentam tio, tia, avó que passam por elas . Na ida encontramos dois dos primos das crianças, já pré-adolescentes. Zulu os convida para ir junto e eles aceitam. Enquanto caminhamos, Zulu e Ana lembram algumas histórias desse local. Zulu conta algumas situações de sua ida ao poço: “ nós fomo lá, a Ana foi com uma boia, mas tava frio daí ela teve que sair, mas ela não queria, mas tava tremendo de frio (risada dos dois), mas ficava na água”.Ana em seguida conta uma história envolvendo o Zulu: “ Depois ele (Zulu) foi tomar banho e trancou o pé (gargalhadas) e começou a gritar, a gritar (mais risos), ele dizia:”Ai meu pé, meu pé”. Ambos, Ana e Zulu, se divertem ao falar para mim o que eles já haviam vivido naquele espaço. Eno não estava conosco neste dia, mas eles lembravam das brincadeiras feitas com ele também. As crianças continuam conversando e rindo das situações e das brincadeiras vividas. Algumas delas não entendo, mas compreendo que para eles foi significativa pelo jeito que contam. Às vezes ficavam sérios ao lembrar outras situações, como aquela em que uma das crianças machucou o pé, no entanto, as experiências positivas me pareciam em maior número. Compreendi também que aquele lugar era um dos preferidos por eles, pela diversão. Com tantas gargalhadas, não me contenho e afirmo: Vocês gostam muito daqui? Ana me olha e ‘simplesmente responde: “ **Gostamo de tudo!**”. Eno olha-me e confirma: “ “É, também de subi na árvore e do parque... lá a gente faz brincadeira bem legal!”. (Registro escrito. 17 de junho de 2011)

O que as crianças chamam de poço, diria que é um longo e lindo riacho com água corrente. Há pedras que se ligam possibilitando a travessia de um ponto a outro. No entanto, para chegar até lá é necessário descer e subir alguns morros e no local é preciso descer um

barranco. Tive muita dificuldade de caminhar nesse local, ao contrário das crianças, foram elas, que me ajudaram, dando-me a mão, a atravessar pelas pedras, por exemplo⁵⁴.

O lugar em que as crianças moram não é apenas um espaço físico ou geográfico delimitado, é muito mais do que isso, é um lugar de vida, construído nas experiências vivenciadas e por significados partilhados entre os pares. O lugar é construído pelos sujeitos que nele se inserem, portanto torna-se singular e carregado de sentidos.

O profundo conhecimento de cada fragmento do terreno, de cada casa e família que compõe aquele conjunto os transforma em co-produtores da cultura porque imprimem sua marca e reinventam o que é vivido cotidianamente com a segurança que os laços parentais, de amizade e enraizamento territorial parecem lhes proporcionar.

Tive oportunidade de estar sozinha com as crianças em diferentes situações e não parecia estranho aos adultos da comunidade que eu estivesse circulando com as crianças em diferentes espaços. Foram as crianças que me indicaram onde ir, e me-apresentaram a algumas pessoas e aos lugares.

Após alguns dias, já instalada em uma das casas e já conhecida das crianças e dos adultos, conseguia transitar ‘quase naturalmente’ pela comunidade. O meu maior objetivo era observar a interação entre as crianças, mas, também quando estivessem com os adultos, a fim de compreender as relações educativas ali também estabelecidas. Tentava, então, criar algumas situações para estar com elas. Convidava-as para irem a minha casa (o convite se deu uma única vez, pois todas as outras vezes elas iam sem ser convidadas e já mantinham certa regularidade ao chegar da escola). Sugeria brincadeiras, passeios; oferecia material para desenho, pintura. Fazia café, ou melhor, as crianças pediam-me para fazer café. Num determinado dia, Ana falou: “Tu não come nada? Não tem nada pra comê aqui?” Respondi: “Tem, sim! Vocês querem comer algo?” Eno pergunta: “Tem café? Demorei para responder. Ana olhou-me e, torcendo o nariz, falou: “Tu não sabe fazê café?” Respondi que sim, e as crianças foram sentar-se à mesa.

Imiscui-me em diferentes atividades realizadas pelas crianças, em alguns momentos tirava algumas fotos e produzi imagens das relações que estas estabeleciam entre si. Compreendi que era preciso “[...] aprender a olhar o mundo indo aos detalhes, melhor dizendo, decompor o mosaico para melhor enxergar a figura que reina majestosa no todo de uma revelação figurativa. (SOUZA; LOPES, 2002, p. 02)

⁵⁴ Detalharei esse procedimento nos próximos capítulos.

Minha primeira certeza foi de que era impossível pensar a infância daquele lugar genericamente, era necessário descentralizar e desconstruir meu olhar para acompanhar as crianças, pois, tal como o tempo das crianças a que se referem Delgado e Muller (2005, p. 14), o delas era “[...] um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido”.

Alguns dias saíamos pela comunidade, as crianças e eu, com uma câmera fotográfica nas mãos. Eram elas que faziam a maioria das fotografias, ao tempo em que falavam sobre as imagens focadas. Esse procedimento constituiu-se não só em um maneira de conhecimento e reflexão sobre o cotidiano, mas também sobre as relações estabelecidas entre a crianças e destas com o lugar em que vivem!

Nas atividades no trabalho fotográfico, não era minha intenção direcionar o foco das imagens como é comum fazer ao entregar uma máquina nas mãos das crianças: *fotografe o que mais gosta ou o que não gosta!* Não fiz essa proposta às crianças, mas lhes falei que não conhecia a comunidade e perguntei-lhes se poderiam me mostrar à comunidade. Antes, indaguei: vocês conhecem as coisas por aqui? Ana olhou-me séria e, ‘dando de ombros’, me respondeu: “Aqui é o lugar que a gente vive!” (minha ignorância nesse momento me constrangeu). Ana me mostrou o quanto conhecia aquele ‘lugar’!

Meu envolvimento cotidiano com as pessoas da comunidade me fez criar um sentimento de pertencimento, de cumplicidade com muitas das alegrias e também com as dificuldades que as pessoas viviam diariamente. Embora compreendesse a dimensão e limite da pesquisa, não consegui manter-me alheia a determinadas situações por me sentir comprometida com elas, o que me fez tomar determinadas posições (vender geléias, mesmo que em pequena quantidade para tentar arrecadar algum dinheiro; juntar potes de vidro; levar ou buscar as crianças na escola; comprar um novo parque para as crianças). Estabeleci uma relação de afeto tão grande que, ao final, tive dificuldade de ‘ir embora’, as lágrimas e a profunda sensação de tristeza invadiram a mim e a muitos dos moradores com os quais convivi durante 40 dias.

2. Oficinas no Quilombo Aldeia

Entre no quilombo Aldeia apenas após o consentimento escrito de um dos líderes da comunidade, ‘maninho’, como costumeiramente é chamado, no dia 19 de setembro de 2011. Antes dessa data minha relação com as crianças desse quilombo foi apenas na escola. Foi na

escola que conheci também alguns familiares das crianças, por ocasião de minha participação em uma reunião para as famílias, realizada no período noturno.

Chego na comunidade no dia 21 de setembro. As crianças estão brincando no gramado perto da associação. Quando me avistam, vêm ao meu encontro e me abraçam. Digo a elas que gostaria de conhecer o quilombo e também conversar com algum adulto. Ayana me pega pela mão e diz que vai me mostrar a comunidade. Kito pega minha outra mão e diz que vai me levar para conhecer sua “vó”, dona Nala. Essa senhora, muito gentil, me recebe em sua casa e me conta um pouco sobre a história do quilombo. As crianças, sentadas no sofá ao meu lado, escutam atentamente, até que Ayana fala: “Tu não queres ver a Aldeia? Vamo? Nós levantamos e fomos (eu, D. Nala e as crianças) dar uma volta pela comunidade. (Registro escrito. 21 de setembro de 2011)

Minha intenção foi tentar descortinar os universos que as crianças constroem no quilombo Aldeia. Foi compreender as singularidades existentes na ‘totalidade’ daquele contexto. Para isso precisei acionar estratégias e construir caminhos que me possibilitassem ouvir as crianças. Precisava saber o que pensam sobre o mundo social e cultural em que estão imersas. O que significava para elas a comunidade e o que significava ser criança quilombola. Para esse mister, num primeiro momento pensei em circular com as crianças pela comunidade e conversar com os adultos. Não sabia bem o que fazer, o que observar, o que considerar relevante para minha investigação. Tinha a certeza apenas de não querer utilizar os mesmos procedimentos que utilizei no outro quilombo. Não era minha intenção encontrar uma casa para ficar (nessa comunidade eu permanecia apenas um dia por semana). Resolvi então me “agarrar” a uma máquina fotográfica e, livremente, documentar tanto as relações sociais e educativas entre as crianças e entre as crianças e os adultos, como sua relação com a realidade vivida no quilombo. Tinha ainda outra certeza, a de não fazer das fotografias apenas uma forma de ilustrar os textos, mas a de estabelecer um diálogo entre imagens e a escrita e também de transformá-las em fontes documentais e de informações consistentes

para que eu pudesse acessar sempre que houvesse a necessidade de perceber aquela mesma realidade por outros ângulos e perspectivas. Essa foi uma estratégia seguida com cuidado, pois conforme Marcia Gobbi,

Pode-se inferir que as fotografias, entre todas as expressões visuais, encontra-se entre as mais divulgadas e presentes entre nós; contudo, a proximidade chega a impedir a desnaturalização da prática de tirar fotografias e de vê-las mais detidamente de forma que se observe esse objeto social e cultural de maneira rigorosa (GOBBI, 2011, p.130-131).

As fotografias me permitiam pensar sobre os diferentes objetos, situações e sujeitos, retratavam marcas e símbolos na relação entre crianças e adultos e entre as crianças, no entanto, falariam pouco se não procedesse a um distanciamento que me levasse à reflexão sobre as cenas e sobre as circunstâncias que levaram a fazer determinadas imagens. Após alguns dias, acabei me convencendo de que aquela estratégia isolada não era muito significativa.

Tive ainda outra dificuldade: diferentemente do que ocorreu no quilombo Morro do Fortunato, neste não conseguia encontrar as crianças. Eu circulava pela comunidade pela manhã, haja vista que elas estariam na escola no período vespertino. Em uma das vezes quando conversei com uma das meninas, Hanna, e perguntei-lhe onde estavam as crianças pela manhã, ela me respondeu: “De manhã tão tudo dormindo, depois tem que se arrumar pra ir pra escola”. Insisti: mas as crianças não brincam? Hanna me olha, sorri e diz: *“Quando a gente chega da escola, tem bastante criança, eu gosto daqui, tem bastante gente ... a gente brinca até ‘de noitão’ . Vem brinca na rua com a gente!”*

Precisava alargar meu olhar sobre tudo o que estava a minha frente, mas, ao mesmo tempo, precisava fazer o recorte daquilo que interessava para a pesquisa. Foi aí que resolvi, ao perceber a dinamicidade das crianças dentro do quilombo, propor procedimentos abordando diferentes linguagens. Para além da fotografia, propus desenho, pintura, histórias confecção de bonecas. Outras linguagens foram sendo sugeridas ao longo dos encontros.

Conversei com Maninho, que se tornou um grande parceiro na pesquisa. Este demonstrou preocupação pelas ‘ausências’ das crianças

no estatuto do quilombo. As ações que existem referem-se, quase todas, aos adultos apenas. Assim, juntos, pensamos na organização de diferentes momentos envolvendo tanto as crianças sujeitos da pesquisa, como também as demais crianças da comunidade. Decidimos organizar algumas ações, mas, com a intenção de envolver um maior número de crianças possível, decidimos fazer o encontro aos sábados. Os locais eleitos por nós para os encontros foram, no quilombo em sua abrangência, a associação da comunidade e o engenho.

As diferentes oficinas foram realizadas de novembro de 2011 a agosto de 2012 e envolveram um total de 17 crianças e adolescentes. Em alguns momentos, adultos também participaram. Tiveram essas oficinas como mote dar visibilidade às diferentes representações sociais das crianças sobre o quilombo e compreendê-las como simbologias construídas pelas crianças não como sujeitos isolados de seu entorno social, mas inseridas num grupo ao qual pertencem, portanto estou também entendendo representações sociais como um *sistema de símbolos construídos coletivamente*, de acordo com Guareschi e Jovchelovitch (1995).

Com base nesse entendimento, esse sistema é reconstruído subjetivamente pelas crianças na relação com o outro, e expresso de diferentes formas por meio de gestos, desenhos, falas, brincadeiras, fotografias e pinturas. Para captar os detalhes daquilo que as crianças faziam e diziam, utilizei tanto vídeo quanto gravação em áudio, pois considero que esses suportes oferecem condições para compreender as singularidades do grupo geracional e para a geração de dados.

As diferentes oficinas também me permitiram, assim como os desenhos das crianças na pesquisa de Manoel Sarmiento, interpretá-las como parte da ‘voz das crianças’, ou seja, como manifestação das culturas infantis a partir de seus modos de expressão próprios (2011). Vamos as oficinas:

Oficina de Confeção de Bonecas Abayomi

No dia destinado à atividade de confecção de bonecas, convidei, para estar conosco, a professora e mestre em educação, Cristiane Irineia Silva. Esta nos ensinou, passo a passo, a confeccioná-las. Reunimo-nos num sábado pela manhã na associação do quilombo.

Organizamos algumas mesas e bancos e as crianças aos poucos foram chegando. No início estavam um pouco tímidas. Os meninos que se aproximavam, também muito timidamente, falavam coisas controversas, tais como: “Eu não vou fazer bonecas”, diz um deles ao

ser convidado para participar. Sem que eu respondesse, outro menino exclama: “Ah, nós podemos fazer bonecos!” (para adiantar o resultado dessa conversa, participaram da oficina, além das meninas, mais seis meninos, que fizeram bonecas e bonecos).

Com tecidos de malha nas cores preta, rosa, vermelha, verde e coloridos, fomos compondo as bonecas. Cris (Cristiane), ao contar brevemente a história das bonecas Aboyomi, revive o acervo e a herança cultural afro-brasileira, insistentemente camuflada ou restritamente contada, em razão da predominância de outras histórias. A memória revivida e experienciada nos leva a novas possibilidades, a novas ações e, portanto, a novas contações de histórias.

Sem utilização de agulha ou linha, são os ‘nós’ que dão forma as bonecas, ao corpo. O interessante foi perceber também o envolvimento dos meninos que, logo, logo, criaram outras roupas, que não apenas os vestidos e saias para seus bonecos.

Figura 14 - Oficina Abayomi



Fonte: Foto feita pela pesquisadora.

Figura 15 - Oficina Abayomi

Fonte: Foto feita pela pesquisadora.

As crianças, meninos e meninas, singularizavam suas bonecas ao criar novos ‘modelitos’. Mas, apesar de darem um toque singular as suas produções, o trabalho se deu de forma coletiva, pois a todo momento as crianças compartilhavam tesouras, tecidos, opiniões, ajuda. A construção das bonecas encantava crianças e adultos. Falo dos adultos porque aos poucos eles foram chegando, eram algumas mães e avós que solicitaram esse momento também com os adultos. A participação delas enriqueceu o momento, haja vista que elas também davam novas configurações as suas bonecas. As meninas adolescentes também criavam estilos, transformando e dando novas formas e mobilidade aos retalhos. Foi importante observar a interação entre as crianças e entre as crianças e os adultos, o compartilhamento dos materiais, as trocas de ideias, as conversas ao pé do ouvido, as sugestões expressas, as intervenções das crianças pelas quais ora questionavam certos procedimentos de seus pares, ora ofereciam ajuda: “Viu, não precisa brincar só com a Barbie”, fala Ayana. “Mas a Barbie não é assim mole”, retruca Nala. “Ah, mas tu não pode fazer assim com ela”, fala Ayana, dobrando os braços e as pernas da Abayomi. Nala ergue as sobrancelhas.

Em outro momento, Hanna fala para uma menina que havia chegado mais tarde e sentado ao seu lado: “Que linda né, ela é preta!” A menina, responde: “Eu não sei fazer”. Hanna retruca: “Eu mostro pra ti!”

Uma das mães que também chegou após o início da oficina e depois da história contada, diz: “Eu não conhecia essa boneca”. Ayana fala: “É, ela é fácil de fazer”.

Parece-me, que a confecção das Abayomi permitiu novos processos de socialização, ou seja, aqui a socialização evidenciou-se como de mão dupla, ou seja, não apenas os adultos ou crianças mais velhas ensinavam as mais novas, mas também as mais novas davam orientação às demais. As crianças adquiriram maior autonomia na confecção das bonecas porque elas puderam inventar, criar, intervir nos resultados dessa confecção. Fazer a boneca maior ou menor, escolher a cor das roupas, decidir o penteado, a postura.

Dar visibilidade a outras formas estéticas, a outras cores, parece-me imprescindível. As bonecas industrializadas não precisam ser negadas, mas há necessidade de apresentar às crianças outras formas de construí-las.

A realização da oficina foi também uma tentativa de conservar e ampliar uma tradição dos ancestrais das crianças. A confecção das bonecas Abayomi pode contribuir para o fortalecimento da autoestima das crianças, já que pouco se veem representadas nas diferentes dimensões materiais e sociais dos contextos que vivenciam (refiro-me aqui ao contexto escolar), na valorização da cultura afro, já que as bonecas, segundo a história, eram confeccionadas pelas escravas que, durante a viagem forçada para o Brasil, nos porões de navios negreiros, rasgavam suas saias e com os retalhos faziam as Abayomis para as crianças brincarem. As bonecas também serviam como amuleto de proteção. Abayomi é uma palavra em Yorubá que significa ‘Encontro Feliz’. Abay: encontro – Omi: precioso. “ A história das **Bonecas Abayomi**, começou com Lena Martins, uma maranhense militante do movimento de mulheres negras, que procurava na arte popular um instrumento de conscientização e socialização. Logo outras mulheres se juntaram ao movimento e fundaram a Cooperativa Abayomi, em 1988”⁵⁵

Ao final da oficina, cada criança levou suas Abayomis para casa.

⁵⁵ Consulta site: www.pontosolidario.org.br.

Oficina de Contação de Histórias

Figura 16 – Contação de histórias



Fonte: Foto feita pela pesquisadora.

Mais uma vez nos reunimos na associação do quilombo Aldeia. Era um sábado de dezembro. Estavam presentes, além das três crianças, sujeitos da pesquisa, mas dez crianças entre 6 a 12 anos.

Naquele dia me apresentei às crianças com roupas coloridas e com muitas tranças no cabelo, queria, de certa maneira, me identificar um pouco mais com elas.

Coloquei um grande tecido no chão para que todos pudessem se acomodar. Retiramos, de um pequeno baú, os livros para que as crianças pudessem fazer a escolha do que seria contado inicialmente. Foi muito interessante perceber os olhinhos curiosos e arregalados das crianças. Nosso objetivo, além do que já foi descrito até aqui sobre a aproximação com as crianças, sobre a coleta de dados, foi, especialmente, oportunizar momentos de ludicidade para as crianças, momentos de descontração e satisfação e também da fruição estética que a literatura pode proporcionar. Ao trazer à tona as funções da linguagem literária, não poderia omitir, dadas as intenções deste trabalho, as reflexões da professora Eliane Debus,

Acredita-se que a linguagem literária, pelo seu caráter simbólico, possa contribuir sobremaneira para reflexões que rompam com uma visão construída sobre o pilar da desigualdade étnica e que se solidifiquem sobre uma base de valorização da diversidade.” (DEBUS, 2008, p. 28)

Essa era também a ideia, mas, concomitante a essa dimensão, o que queríamos era ver a dimensão lúdica estampada nos rostos e corpos das crianças.

Todas as histórias oferecidas possuíam personagens negros e exaltavam a cultura negra⁵⁶. Entendo também, com base em Debus (2008, p. 29), que a identificação “[...] com narrativas próximas de sua realidade e com personagens que vivem problemáticas semelhantes às suas leva o leitor a re-elaborar seu papel social e a refletir sobre isso, e contribui para a afirmação de sua identidade étnica.”

Após as escolhas, iniciamos a contação. Reitero que as histórias contadas (em número de quatro)⁵⁷ tiveram como intuito aproximar as crianças daquilo que lhes pudesse ser familiar, assim o enredo trazia discussões sobre a Capoeira, sobre o Quilombo, sobre penteados, enfim, sobre a cultura do povo negro no Brasil e na África. A própria contação de histórias orais, uma arte milenar, é também, segundo a autora de um dos livros, Nilma Lino Gomes (2010, p. 24), “[...] uma prática ancestral. Uma forma de falar de si, cultivar a memória dos antepassados e educar as novas gerações”.

Penso que as histórias contribuíram, de forma séria e divertida, para as crianças se verem representadas ao se identificarem com as personagens. Assumir uma ancestralidade negra talvez não tenha feito parte de nenhum momento da escola, mas na oficina, uma das meninas, Dalila, foi identificada com a personagem principal de uma das histórias, e outras meninas fizeram questão de comparar a cor e o penteado dos seus cabelos com os das personagens. Zé me fala: “Oh Elaine, se tu fosse negra tu também era parecida com ela”. Zé referiu-se a uma das personagens. As crianças, ao participarem das histórias, interrogando determinadas passagens, questionando lugares e ações,

⁵⁶ Sobre a relativização do anúncio ‘cultura negra’ ver Nilma Gomes.

⁵⁷ As histórias são: “Betina”; “Luana: capoeira e liberdade”; “As tranças de Bintou”; “Entremeio sem babado”.

parecem ter se sentido mais ‘visíveis’ e encontrado referências conhecidas ao opinar e sugerir com concisão.

Parece-me, portanto, contraditória e conflituosa a identidade que se quer imprimir nas crianças nos espaços educacionais, ou seja, uma identidade calcada na estereotipia branca, em meio à diversidade racial e cultural brasileira.

Penso que, se a escola ignora o que está em seu entorno, desconhece os costumes, as tradições, os jeitos de pensar e viver daqueles que não constam da história ‘oficial’, talvez as crianças possam ser ou sejam grandes aliadas na reinvenção desse cotidiano, na ampliação de outros saberes.

Durante as histórias, as crianças, muito à vontade, apontavam coisas que lhes pareciam familiares. Na história da capoeira, um dos meninos que estava ouvindo foi nos ensinando cada golpe: “armada, meia lua de costas, meia lua de frente, estrela”, dentre outras expressões.

As tranças dos cabelos das personagens chamaram muito a atenção das meninas, que mexiam em seus cabelos e colocavam as tranças para frente, para que ficassem visíveis.

Após contarmos histórias, convidamos as crianças para manusearem outros livros, como: “O cabelo de Lelê”; “Menina bonita do laço de fita”; “Núbia rumo ao Egito”.

Na sequência, as crianças fizeram um lanche e em seguida foram convidadas a fazer pintura em tela. A ideia não foi direcionar a pintura, mesmo assim, as crianças pintaram coisas que representavam o quilombo onde moram. É como afirma, Walter Benjamin:

A criança consegue lidar com os conteúdos do conto [...] de maneira tão soberana e descontraída como o faz com retalhos de tecido e material de construção. Ela constrói o seu mundo com os motivos do conto [...], ou pelo menos estabelece vínculos entre os elementos do seu mundo. (BENJAMIM, 2004, p. 59)

Figura 17 – Pintura em tela



Fonte: Foto feita pela pesquisadora.

Oficina de Fotografia - Primeiro Momento

“O que veem e falam as crianças de sua comunidade”

*Tu sabe que eu sonhei que moro na aldeia?
Depois eu acordei e tava aqui!*

Hanna, 05 anos

Sonhar é acordar-se para dentro.

Mario Quintana

Figura 18 – Oficina de fotografia – Primeiro momento



Fonte: Fotos feitas pela pesquisadora.

A ideia, com a oficina de fotografia, foi compreender o lugar social ocupado pelas crianças nos diferentes espaços em que transitam no interior da comunidade. Quais seus olhares e suas narrativas? O que capturam do lugar onde moram? O que registram com seus flashes? Quais reflexões fazem com seus cliques?

Conforme Maurício Silva, o objetivo da metodologia da fotografia não é usá-la como pura e simples ilustração, como anexos ou ausência de conteúdo. Ao contrário, é procurar “valorizar a imagem como texto polissêmico_diante do predomínio das fontes escritas e documentais tradicionais”. (SILVA, 2003, p.88).

De fato, nossa estratégia com essa oficina foi possibilitar o encontro entre a memória passada e a presente, foi estimular a linguagem verbal num momento de interação entre as crianças. Ao tempo em que, coletivamente, iam fazendo as fotografias, as crianças comentavam as histórias vividas em cada canto do quilombo, além de trazer à baila o que já haviam ouvido dos adultos.

Encontrávamo-nos aos sábados no período da tarde. Esta oficina se diferenciou das demais porque houve três encontros: 1- realização das fotografias; 2 apreciação e seleção das imagens impressas; 3 confecção e apreciação do *banner* e escolha do local para exposição.

No primeiro encontro estavam presentes mais uma vez, além das três crianças sujeitos da pesquisa, nove crianças do quilombo Aldeia. Antes de seguirmos pelo quilombo, foi necessária a aproximação das crianças às máquinas fotográficas, já que estas não conheciam aquele tipo de instrumento (quatro máquinas descartáveis da Kodak com 24 poses cada uma). Expliquei a elas que aquelas máquinas eram utilizadas um tempo atrás, quando ainda não havia as digitais. Houve certa frustração das crianças por não conseguirem ver verem as imagens no momento em que realizaram as fotos, porém, a manipulação diferente também lhes interessou. Combinamos formar grupos de acordo com o número de máquinas, já que tínhamos apenas quatro. Formamos então quatro grupos de três crianças e dividimos o número de poses para cada grupo. Foi interessante perceber o compartilhamento dos materiais, a discussão entre elas, onde iriam e como iriam fotografar. Discutimos também se iríamos todos juntos ou cada grupo seguiria para os lugares desejados. O consenso foi de que fôssemos todos juntos; não houve consenso, porém, sobre quais lugares seriam os primeiros a fotografar. A grande maioria queria ir na lagoa (espaço significativo para eles), porém, uma das meninas argumentou que estava muito quente e que deixássemos a lagoa para o final, o que foi, finalmente, acatado por todos.

As crianças escolheram lugares que consideravam históricos na comunidade, como: a árvore de João Bolão (nome popular do Jamelão, árvore centenária), onde seus pais brincavam quando eram menores; fomos a um açude antigo, onde algumas mulheres, num passado recente, lavavam roupas; fomos ao antigo e ao novo campinho de futebol; fomos até as casas que estão sendo construídas; ao casarão onde se realiza a festa da Tainha; à associação; ao engenho que está sendo reformado, e por fim, até a lagoa (onde algumas crianças se banharam).

Durante toda nossa caminhada, as crianças foram conversando, rindo contando experiências vividas, como Hanna que me segura pela mão e fala: “ Tu sabe que eu sonhei que moro na aldeia? Depois eu acordei e tava aqui!”. Ao mesmo tempo em que se expressavam verbalmente, as crianças iam fotografando situações e objetos: horta, animais, pessoas, flores, dentre outras coisas, sempre comentando e dando gargalhadas

As crianças foram focando coisas que talvez os adultos não veem mais. Foi interessante compreender o lugar social das crianças e seus olhares sobre os espaços cotidianos, e isso extrapola uma mera integração a esses espaços, pois as crianças recriavam a história do lugar ao irem tirando as fotografias e falando sobre elas. É preciso proporcionar essa oportunidade às crianças e, junto com elas, explorar espaços e situações com as quais muitas vezes esbarramos sem dar-lhes a devida atenção:

“[...] Pouco nos interessamos pelas crianças e suas culturas, interagindo em espaços que nós adultos ainda desconhecemos, ou pelos quais temos passado sem refletir de forma mais prolongada”. (DELGADO; MULLER, 2004, p. 16)

Combinamos que aquela oficina teria um segundo momento, quando traríamos as fotos já reveladas para que as crianças analisassem e escolhessem as que considerariam interessantes para compor um *banner*.

Segundo Momento da Oficina de Fotografias

Figura 19 – Oficina de fotografias – Segundo momento



Fonte: Foto feita pela pesquisadora.

O segundo momento dessa oficina teve o intento de levar as crianças a visualizarem as fotos reveladas. Trouxemos uma infinidade delas e, ao contrário do que ocorreu em uma situação descrita em minha pesquisa de mestrado (PAULA, 2007), em que levei fotos para as crianças verem, mas elas não haviam conseguido identificar quais as que elas próprias haviam feito, desta vez, tanto as crianças sujeitos da pesquisa, quanto as maiores localizaram as fotografias e expressavam em que momentos foram tiradas e o porquê. Houve muita conversa durante esse momento. As crianças surpreenderam-se com algumas das fotografias. Mostravam-se atônitas diante dos colegas e dos adultos. Elogiavam e levantavam críticas de como deveriam ter fotografado. Depois que todas as fotos foram vistas, propus que cada uma das crianças escolhesse duas ou três fotos para as colocarmos lado a lado e em seguida escolhermos algumas delas para o *banner*. Como havia muitas fotos, as crianças tiveram dificuldade nas escolhas. O critério utilizado por algumas das crianças maiores foi o de selecionar as que retratavam marcos históricos da comunidade. Algumas crianças, as menores em especial, escolheram aquelas em que elas apareciam,

outras, as que estavam com os adultos e outras ainda escolheram pelo local em que mais gostavam de brincar. Após as escolhas, enfileiramos as fotos e cada uma das crianças fez novamente mais uma escolha, agora por apenas uma foto que iria para o *banner*. Novamente foi difícil. Ao final, foram selecionadas 14 fotos, as que sobraram foram distribuídas às crianças a fim de que as levassem para casa e as mostrassem às famílias. Também combinamos, nesse dia, nosso próximo encontro. As crianças então sugeriram a realização de uma oficina de brincadeiras. Combinamos realizá-la ao término desta.

Ao final das duas primeiras atividades (realização das fotografias e seleção das imagens), pude avaliar que o intuito de captar a ideia, a perspectiva e as interpretações das crianças sobre o quilombo havia sido alcançado. Minha intenção era registrar as ações, as conversas e as interações das crianças. Tentar compreender quais as imagens as crianças iriam selecionar e como fariam essa seleção. Aqui cabe uma ressalva: quando se coloca algo como uma máquina fotográfica nas mãos das crianças, em um primeiro momento, elas apenas reconhecem aquele instrumento e parece não focarem algo determinado, mas, à medida que vão se familiarizando com a máquina, vão captando e produzindo novos sentidos para sua utilização. As crianças me apresentaram o quilombo e as brincadeiras que realizavam nos diferentes espaços. Não queria que as crianças me dissessem o que mais gostavam ou o que menos apreciavam no quilombo, me parecia ser essa uma dinâmica um pouco forçada e faria com que as crianças, talvez, fizessem algo para responder aos meus anseios e não aos seus, por outro lado, precisava dar-lhes alguma indicação sobre minhas intenções. Falei-lhes então que conhecia apenas a parte central do quilombo, onde fica a associação, e que gostaria de conhecer o restante do lugar.

As crianças, ao irem fazendo as imagens, iam falando sobre os diferentes lugares, especialmente aqueles em que elas compartilhavam com seus pares. Era pelas vivências lúdicas no presente que o lugar tinha maior ou menor importância para as crianças. Já para os adultos que as acompanhavam na oficina, parecia ser a história pregressa aquilo que possuía mais significado.

As identidades do presente e do passado se fundem e ampliam as histórias daquele ‘lugar comum’ que ganha novos significados a depender do uso que dele se faz. As crianças também deixaram claro que esse significado é compartilhado, ou seja, só faz sentido quando relações são estabelecidas naquele espaço, tanto que as crianças não falavam de

brincadeiras individualizadas, mas sempre na relação com o outro, em especial, com o outro criança, com seus pares.

Tal como a experiência com a máquina fotográfica, o manuseio e a seleção das fotos produzidas pelas crianças poderiam também expressar o significado que elas atribuíam àqueles lugares vividos. É evidente que a visualização das fotos já impressas foi apenas parte da dinâmica e, portanto, parte das ideias das crianças. O acompanhamento de todos os momentos se fez indispensável para entender algumas de suas falas ao 'lerem' as imagens reveladas. Havia, sem dúvida, referências fundamentadas nos valores dos adultos, referências culturais, mas havia também muito do cotidiano das crianças ao ressignificar aqueles lugares.

Terceiro Momento da Oficina de Fotografia

Nesse encontro o objetivo foi apresentar às crianças o *banner* feito com as fotos selecionadas por elas no momento anterior. As crianças, ao me virem chegar, foram ao meu encontro porque sabiam que eu iria lhes mostrar o *banner* confeccionado com suas fotos, pois já havíamos combinado esse procedimento.

As crianças fizeram diferentes comentários sobre o *banner*: Kito foi o primeiro: “Ah, essa foto foi eu que tirei, olha, olha!”. “Que legal nós aqui na lagoa!”, fala Ayana! . Uma menina de dois anos ficou fascinada ao ver a imagem da associação, ela apontava e falava: “oh, oh, oh!”. Ayana novamente fala ao grupo: “Que bonito né, isso é aqui!”. Hanna complementa: “É claro que é, todo mundo tá vendo”. Por último, Maninho comenta que o *banner* retratou bem a comunidade. Decidimos o local em que seria exposto: no Engenho, que representa a escola do quilombo.

Oficina Croqui da comunidade

Essa oficina iniciou com a apresentação de uma retrospectiva das demais oficinas. A tentativa foi, insistentemente, a de não escolarizar esses momentos, mas de torná-los agradáveis e lúdicos às crianças, principalmente deixá-las decidir se queriam ou não deles participar.

Maninho contou um pouco da história do quilombo para as crianças (muito embora ele tivesse feito esse resgate em outros momentos também), e explicou como foram se constituindo as famílias, o engenho, a associação, as casas, as festas. À medida que a história ia sendo contada, as crianças iam fazendo algumas intervenções,

abordando coisas significativas para elas. Embora nascidas posteriormente à época a que Maninho se referia, fizeram algumas intervenções segundo o que lhes ditava sua imaginação, como Hanna que baixinho me fala: "Lá onde tudo lavava roupa tinha baleia". Segundo Walter Benjamin (2004), "[...] ao elaborar histórias, crianças são cenógrafas que não se deixam censurar pelo 'sentido'" (p.70). De fato, Ayana ouviu a história de Hanna e retruca: "baleia, baleia, ela é muito grande!" Hanna continua: "tinha baleia e peixe!". Gilka Girardello nos fala que é possível "[...] educar para a imaginação infantil, cultivá-la como se faz com a inteligência ou a sensibilidade. Há quem diga que a tarefa mais importante da educação é a educação da imaginação" (GIRARDELLO, 1999, p. 03)

Maninho não contestou as meninas, apenas disse que hoje as coisas são um pouco diferentes de algum tempo atrás.

Nossa proposta para esse dia foi brincar com argila e desenhar. As crianças tinham à disposição, além da argila, lápis de cera, de madeira, canetas de hidrocor e papéis coloridos para representarem um pouco do seu significado sobre o quilombo.

A utilização de técnicas visuais individuais ou em grupo, é uma outra possibilidade, muito comum na investigação participativa em geral, e que no caso da investigação com crianças, permite outros formatos de caracterização dos seus contextos de vida. A utilização da cartografia aplicada à infância, por exemplo, permite a recolha de informação acerca das representações sociais que a criança possui relativamente à sua posição na comunidade. (SOARES, 2006, p. 37,38)

As crianças, de alguma maneira, foram tentando reproduzir na massa e nas linhas sobre o papel a representação do quilombo. Descreviam o cotidiano por meio das formas, traços e cores.

Oficina de Brinquedos e Brincadeiras

Figura 20 – Oficina de brinquedos e brincadeiras



Fonte: Fotos feitas pela pesquisadora.

Vamo pra rua brincá!

Ayana, seis anos

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade [...]

Manoel de Barros

Essa oficina foi proposta pelas crianças no segundo encontro da oficina de fotografias.

Naquele dia, iniciamos conversando sobre algumas brincadeiras tradicionais, aquelas passadas de pai para filho, de irmão para irmão, de amigo para amigo, de filho para pai, tais como: bola de gude, bola de futebol, boneca de pano, peteca, cinco marias, pião, pula corda, bola, biboquê, elástico, amarelinha, pipa. De acordo com Mônica Fantin (2000), o resgate da história dos jogos tradicionais infantis, como expressão da história e da cultura, pode mostrar estilos de vida, maneiras de pensar, de sentir e de falar e, principalmente, modos de brincar e de interagir, configurando-se em presença viva de um passado no presente. As crianças também falaram sobre as brincadeiras que já conheciam (a brincadeira do 'Ré', por exemplo) e como brincavam. Da mesma forma, em relação às brincadeiras criadas com o que tinham de mais próximo: a madeira, o bambu, as pedras e a lagoa. Sabemos ainda que,

de acordo com Piacentini (2010), da herança negra chegaram até nós a boneca de pano e também as brincadeiras relacionadas aos engenhos de farinha de mandioca e de açúcar.

Embora eu tenha levado alguns brinquedos, foram as crianças, a exemplo das do quilombo Morro do Fortunato, que me ensinaram o movimento de alguns dos brinquedos, como o biboquê e o pião. As crianças se expressavam com liberdade e vontade. Estavam elas em uma seara que lhes parecia muito próxima. A dimensão lúdica logo tomou conta da situação, pois, sozinhas organizaram-se em grupos para participar das brincadeiras. Iniciamos brincando no engenho, depois fomos para a rua, atendendo ao pedido de Ayana, que falou: “Vamo pra rua brincá!” Eu já havia ouvido essa expressão em outro momento. Fui percebendo, assim, como a rua... a rua do quilombo, era importante para eles.

Para finalizar, outro aspecto interessante foi compreender que as brincadeiras criadas pelas crianças extrapolavam as possibilidades do próprio brinquedo ou mesmo do objeto com o qual improvisavam inúmeras situações lúdicas: onde normalmente brincaria uma, elas se organizavam para brincar em grupo de duas ou três. A existência de grupo era algo indiscutível no cotidiano do quilombo.

Figura 21 – Desenho feito por crianças do Quilombo Aldeia



Fonte: Autoria do desenho: Kito

TRECHO II

3 ENTRE O QUILOMBO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: A (IN) VISIBILIDADES DAS CRIANÇAS QUILOMBOLAS

3.1 QUILOMBO: BUSCANDO A EMANCIPAÇÃO, REINVENTANDO A LIBERDADE

Nada que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a História.

Walter Benjamin

Antes de falar especificamente sobre os quilombos na contemporaneidade e, em especial, sobre os quilombos, lócus da pesquisa, localizados em Santa Catarina, entendo ser necessário aludir, ainda que brevemente, ao tempo de um Brasil patriarcal, racista e escravocrata que levou à constituição dos quilombos e que deixa marcas ainda hoje em nosso cotidiano⁵⁸. Não poderia falar das crianças nos quilombos sem reconhecer um passado de opressão e humilhação. Concordo assim com Maurício Silva, segundo o qual, “[...] o passado de escravidão e dominação latifundiárias amalgama o presente e de um certo modo cristaliza e embota o futuro das atuais gerações de crianças [...]” (SILVA, 2003, p. 48)

O período escravocrata no Brasil tem uma duração de quase quatrocentos anos. Expande-se por diversas regiões do território brasileiro, o que o torna peculiar em relação às demais regiões e países da América.⁵⁹

Segundo Moura, foi a uniformidade da presença dos escravos⁶⁰ em diversas regiões do Brasil que possibilitou a continuidade, a duração

⁵⁸ Reitero aqui que o escopo da pesquisa não teve como propósito estabelecer uma relação entre classe (estrutura, organização ou identidade) e raça ou etnia, ainda que em alguns momentos se faça transversalmente e apenas para contextualizar o leitor.

⁵⁹ De acordo com Moura (1993), é difícil precisar o número exato de negros que entraram no Brasil durante o período da escravidão. Sabe-se, porém, que o Brasil foi o país que teve maior porcentagem de escravos desembarcados. A estimativa é de uma média anual de 50 mil escravos importados.

⁶⁰ Segundo o historiador Paulino Cardoso, foram conduzidos ao Brasil para serem escravizados, desde 1500, os povos provenientes sobretudo da África

e a formação da escravidão. Os escravos eram distribuídos de acordo com os interesses da economia colonial e de acordo com o desenvolvimento das economias regionais, atreladas às necessidades do mercado externo.⁶¹

A população de escravos no Brasil crescia como cresciam os conflitos entre as duas grandes classes sociais: escravos e senhores. A opressão gerada pela classe senhoril sobre os escravos não era aceita de forma passiva, mas gerava conflitos e resistência à situação a que eram submetidos. Uma dessas formas de resistência social foi a composição de quilombos⁶².

De acordo com Clóvis Moura,

Quilombo era, segundo definição do rei de Portugal, em resposta à consulta do Conselho Ultramarino, datada de 2 de dezembro de 1740, 'toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles'. Dessa forma, no Brasil, como em outras partes da América onde existiu o escravismo moderno, esses ajuntamentos proliferaram como sinal de protesto do negro escravo às condições

central, dos portos de Angola e Congo, também da África índica, Moçambique e um número expressivo da África Ocidental, Benin, Nigéria e Senegal.

⁶¹As regiões do Brasil, inicialmente, com concentração escrava foram: Bahia, Sergipe, Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Alagoas, Paraíba, Maranhão, Pará, Minas Gerais, Mato Grosso, Goiás. As concentrações espalharam-se também por Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Segundo Moura (1993), a presença de quilombos se dá do Amazonas ao Rio Grande do Sul.

⁶² "Além dos quilombos constituídos no período da escravidão, muitos foram formados após a abolição formal da escravatura, pois essa forma de organização comunitária continuaria a ser, para muitos, a única possibilidade de viver em liberdade. De um modo geral, os territórios de comunidades remanescentes de quilombos originaram-se de diferentes situações, tais como doações de terras realizadas a partir da desagregação da lavoura de monoculturas, como a cana-de-açúcar e o algodão, compra de terras, terras que foram conquistadas por meio da prestação de serviços, inclusive de guerra, bem como áreas ocupadas por negros que fugiam da escravidão. Há também as chamadas terras de preto, terras de santo ou terras de santíssima, que indicam uma territorialidade vinda de propriedades de ordens religiosas, da doação de terras para santos e do recebimento de terras em troca de serviços religiosos". (SEPP-Programa Brasil Quilombola. 2013, p.09)

desumanas e alienadas a que estavam sujeitos (MOURA, 1993, p. 11).

Ainda segundo o autor, o quilombo, no Brasil, marca sua presença durante todo o período escravista e existiu praticamente em todo o território nacional. Depreende-se disso que, enquanto existiu o escravismo, também havia revolta do negro escravizado, sendo a quilombagem uma das formas de protesto e de resistência às condições desumanas a ele impostas pela escravização.⁶³

Com o intuito de contextualizar essa temática, apresento, a seguir alguns dados sobre os quilombos, fornecidos pela Secretaria de Políticas e Promoção da Igualdade Racial (2013)⁶⁴:

Para uma melhor compreensão da situação das terras quilombolas e de outros territórios tradicionais no Brasil, é fundamental fazer-se referência à Lei de Concessão de Terras de 1850. É nesse momento que se vincula definitivamente a posse e a propriedade da terra àquele que possui recurso monetário para adquiri-la e legalizá-la cartorialmente. Essa tornaria ainda mais difícil a inclusão do negro após a Abolição de 1888, realizada sem qualquer reparação à população escravizada.

Segundo esse órgão oficial, a luta dos integrantes das comunidades quilombolas⁶⁵ pelos direitos territoriais, na atualidade, pode ser interpretada

⁶³ Segundo Clóvis Moura (1993), em outros países das Américas, como Colômbia, Cuba, Haiti, Jamaica, Peru, Guianas, onde a escravidão também existia, o negro *marron*, o quilombola, aparecia como sinal de rebeldia permanente contra o escravismo.

⁶⁴ Essa Secretaria foi Criada pela Medida Provisória n° 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei 10.678. A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República surge do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro.

⁶⁵ As atuais comunidades quilombolas localizam-se em 24 estados da federação, sendo a maior parte nos estados do Maranhão, Bahia, Pará, Minas Gerais e Pernambuco. Os únicos estados que não registram ocorrências dessas comunidades são o Acre e Roraima, além do Distrito Federal. (Dados recolhidos do Site: http://www.seppir.gov.br/copy_of_acoes)

[...] como o reconhecimento do fracasso da realidade jurídica estabelecida tanto pela “Lei de Terras”, que pretendeu moldar a sociedade brasileira na perspectiva da propriedade privada de terras, quanto pela forma mesma com que se dá a abolição da escravidão. A noção de terra coletiva, como são pensadas as terras de comunidades quilombolas, contraria o modelo baseado na propriedade privada como única forma de acesso e uso da terra, o qual exclui outros usos e relações com o território, como ocorre entre povos e comunidades tradicionais.”
(SECRETARIA DE POLÍTICAS E PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL, 2013).

Embora a origem do termo “quilombo”⁶⁶ remonte ao Brasil Colônia, e sua existência concreta nasça com os primeiros focos de resistência à escravidão dos negros africanos e seus descendentes, o desconhecimento da existência dos quilombos por mais de quatro séculos na sociedade brasileira não parece irreal. A utilização do termo ressurge muito recentemente, principalmente com os movimentos negros organizados. Os quilombos passam então a ter visibilidade com as reivindicações de tais movimentos e alcançam uma dimensão política e, como consequência, sua ‘inclusão’ na Constituição Federal.

O uso do termo também passa a ser disseminado no meio acadêmico, em especial entre historiadores e antropólogos, mas pergunto: se os quilombos sempre existiram, mesmo com o fim do regime escravocrata no Brasil, ao menos no plano oficial, por que se mantiveram invisíveis por tanto tempo? Prossigo no significado do termo e quem sabe seja possível, ao final, responder a essa questão.

De acordo com o antropólogo Kabengele Munanga, o quilombo é seguramente uma palavra que se origina dos povos de línguas bantu (*kilombo*, aportuguesado: quilombo). A presença e o significado desse termo no Brasil tem a ver com alguns ramos desses povos *bantu*, cujos integrantes foram trazidos e escravizados nesta terra. Trata-se dos

⁶⁶ Um dos primeiros quilombos de que se tem notícia no período colonial foi o Quilombo dos Palmares, localizado na serra da Barriga, região hoje pertencente ao estado de Alagoas. O Quilombo dos Palmares, ou República Palmares, resistiu por mais de um século, transformando-se em símbolo de resistência do africano ao período da escravidão no Brasil.

grupos *lunda*, *ovimbundu*, *mbundu*, *kongo*, *imbangala*, que, segundo o autor, são originários dos territórios africanos localizados entre Angola e Zaire (1995, p. 58).

A história dos quilombos africanos é uma história de conflitos pelo poder, de cisão de grupos, de migrações em busca de novos territórios e de alianças políticas entre grupos alheios. O quilombo africano, como sociedade guerreira, se tornou, no seu processo de amadurecimento, uma instituição política e militar transétnica, centralizada, formada por sujeitos masculinos submetidos a um ritual de iniciação. A iniciação, além de conferir-lhes forças específicas e qualidades de grandes guerreiros, tinha a função de unificá-los e integrá-los ritualmente. Como instituição centralizada, o quilombo era liderado por um guerreiro entre Guerreiros (MUNANGA, 1995, p. 63).

Ainda segundo esse autor,

[...] o quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra estrutura política, na qual se encontraram todos os oprimidos. Escravizados, revoltados, organizaram-se para fugir das senzalas e das plantações e ocuparam partes de territórios brasileiros não-povoados, geralmente de acesso difícil. Imitando o modelo africano, eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência, campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos), prefigurando um modelo de democracia plurirracial que o Brasil ainda está a buscar (MUNANGA, 1995, p. 63).

Os escravizados que conseguiam fugir formavam grupos cuja subsistência dependia de seu próprio trabalho voltado à agricultura, à pesca, ao artesanato, entre outros serviços. Tal como explica Fiabani (2005, p. 11), “[...] procuravam formar comunidades de produtores livres em espaço geográfico e social que, por suas características, estivesse longe do braço pesado do escravista.

Continua o mesmo autor:

A importância quantitativa e a extensão geográfica das fugas e aquilombamentos influenciou profundamente a história política, social, econômica, demográfica, etc. do Brasil. Entretanto, apenas nos anos de 1970 e 1980, o estudo das comunidades de cativos fugidos conheceu importante impulso, desenvolvendo-se então pesquisas sobre os principais quilombos e levantamentos mais ou menos exaustivos de sua incidência em praticamente todas as regiões do Brasil (FIABANI, 2005, p. 11).

Falar de quilombos e quilombolas no cenário político atual, segundo Ilka Boaventura Leite, é, portanto, “falar de uma luta política e, conseqüentemente, uma reflexão científica em processo de construção” (LEITE, 2008, p. 333).

Processo de construção que exige também a resignificação do termo e do significado de quilombo na atualidade. Embora ainda possa viver no imaginário coletivo o sentido de quilombo como organização homogênea, isolada e só identificada por instâncias externas, há que rever tais premissas, haja vista que o reconhecimento de uma comunidade quilombola e a identidade social de seus sujeitos é uma organização dos “[...] grupos que se auto-reconhecem a partir de noções de pertencas construídas e legitimadas no interior dos próprios grupos, embora decorrentes de dinâmicas e forças sociais em movimento” (LEITE, 2008, p. 91).

Segundo Eliane O’Dwyer (2002, p. 1, grifo do autor),

[...] a partir da Constituição Brasileira de 1988, o quilombo adquire uma significação atualizada, ao ser inscrito no artigo 68º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) para conferir direitos territoriais aos *remanescentes da comunidade de quilombos* que estejam ocupando suas terras, sendo-lhes garantida a titulação definitiva pelo Estado brasileiro.

Ainda segundo a autora, a Constituição Federal levanta uma questão que precisa ser equacionada, qual seja, quem são os chamados *remanescentes de quilombos* que têm seus direitos atribuídos pelo dispositivo legal? Isso porque não se trata de uma expressão nominal que diga respeito a indivíduos, grupos ou populações hoje socialmente

organizadas em torno do objetivo comum de fugir da escravidão, mas uma expressão, como o nome diz, que denomina os herdeiros de uma organização social, em cujo abrigo os negros, num passado escravista, buscavam a liberdade. O esforço, ainda segundo a autora, é o de que “qualquer invocação ao passado deve corresponder a uma forma atual de existência, que pode realizar-se a partir de outros sistemas de relações que marcam seu lugar num universo social determinado” (O'DWYER, 2002, p. 2).

Há necessidade, portanto, de ressignificar o termo na atualidade, sem omitir as marcas conceituais originadas no passado, definindo-os, no presente, como “grupos étnicos que existem ou persistem ao longo da história como um ‘tipo organizacional’”. Isso nos permite inferir que a definição de uma comunidade quilombola, na atualidade, não possa ser feita com base em modos ou modelos singulares de uma organização social mantida ao longo do tempo e do espaço.

Atenta a isso, Ilka Leite faz um alerta sobre a expressão “remanescentes das comunidades dos quilombos”, constante do texto final do Artigo 68 da Constituição Federal. No entender da autora, essa expressão provoca dificuldade na compreensão do processo, criando impasses conceituais:

[...] A noção de “remanescente”, como algo que já não existe ou em processo de desaparecimento, e também a de “quilombo”, como unidade fechada, igualitária e coesa, tornou-se extremamente restritiva. Mas foi principalmente porque a expressão não correspondia à autodenominação destes mesmos grupos, e por tratar-se de uma identidade ainda a ser politicamente construída, que suscitou tantos questionamentos (LEITE, 2000, p. 340, 341).

A antropóloga também menciona que a expressão “remanescente das comunidades de quilombos”, que emerge da Assembleia Constituinte de 1988, é tributária não somente dos pleitos por títulos fundiários, mas de uma discussão mais ampla, travada nos movimentos negros e entre parlamentares envolvidos com a luta antirracista. O quilombo é trazido novamente a debate para fazer frente a um tipo de reivindicação que aludia a uma dívida que a nação brasileira teria para com os negros em consequência da escravidão, e não exclusivamente para falar em propriedade fundiária (LEITE, 2000, p. 339).

A autora define quilombo como

[...]forma de organização, de luta, de espaço conquistado e mantido através de gerações. O quilombo, então, na atualidade, significa para esta parcela da sociedade brasileira sobretudo um direito a ser reconhecido e não propriamente e apenas um passado a ser rememorado (LEITE, 2000, p. 335).

Em razão dos percalços e dificuldades e até impasses que foram surgindo posteriormente à promulgação da Constituição Federal de 1988, ao tratar dessa temática, foi designada aos antropólogos a função de reconceituar o termo quilombo, bem como de delimitar ou apresentar as condições necessárias a identificação das *comunidades remanescentes de quilombos*. A Associação Brasileira de Antropologia (ABA), fundada no ano de 1955, questiona o significado do termo “remanescente de quilombo”, ao mesmo tempo em que aponta a necessidade de ouvir os grupos sociais que reivindicam seus direitos constitucionais. O grupo de trabalho da ABA, reunido no ano de 1994, elabora o documento “Terra de Quilombo” em que define alguns parâmetros. Analisando os avanços que trabalhos como este estão proporcionando aos movimentos emancipatórios no cenário nacional, a antropóloga Eliane O’Dwyer comenta:

O termo Quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Ainda que tenha um conteúdo histórico, o mesmo vem sendo “ressemantizado” para designar a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos do Brasil. Definições que têm sido elaboradas por organizações não-governamentais, entidades confessionais e organizações autônomas dos trabalhadores, bem como pelo próprio movimento negro. Um exemplo disso é o termo “remanescente de quilombo”, instituído pela Constituição de 1988, que vem sendo utilizado pelos grupos para designar um legado, uma herança cultural e material que lhes confere uma referência presencial no sentimento de ser e pertencer a um

lugar e a um grupo específico (O'DWYER, 2008, p. 10).

Na tentativa de reelaborar o conceito de “remanescente de quilombo”, o documento da ABA manifesta a preocupação de desfazer os equívocos com relação à condição de “remanescente”. O'Dwyer procura mostrar os efeitos dessa preocupação:

Contemporaneamente, portanto, o termo Quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados, mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio (O'DWYER, 2002, p. 10-11).

A antropóloga, Ilka Leite, acima citada, vê como positiva a reelaboração do conceito consignado no documento:

[...] o documento posicionava-se criticamente em relação a uma visão estática do quilombo, evidenciando seu aspecto contemporâneo, organizacional, relacional e dinâmico, bem como à variabilidade das experiências capazes de serem amplamente abarcadas pela ressemantização do quilombo na atualidade (LEITE, 2000, p. 341 e 342).

A Associação Brasileira de Antropologia (ABA), portanto, por meio desse documento contribuiu significativamente para a redefinição do conceito de quilombo, trazendo-o para a contemporaneidade. Desfez, assim, a ideia de população isolada e homogênea, formada por negros fugitivos e por movimentos insurrecionais como o conceito histórico de quilombo fazia acreditar.

O Decreto 4887 de 2003 - que trata da regularização fundiária de terras de quilombos - define as comunidades quilombolas como “(...) grupos étnico-raciais segundo critérios de autoatribuição, com trajetória

histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”.

“Seu” Luciano, um dos líderes da comunidade quilombola Morro do Fortunato, como vimos acima, assim define quilombo⁶⁷:

Comunidade quilombola é uma família de origem negra, que mora num reduto só há muito tempo. Aqui não existe branco, só negro. Além de uma família só e com o mesmo sobrenome. São todos parentes, são vizinhos. Aqui todo mundo se ajuda. Mas tem muita diferença entre as comunidades quilombolas (Entrevista concedida à pesquisadora em 16 de abril de 2011).

“Seu” Luciano ao mesmo tempo em que evidencia que, comparativamente a outras comunidades existentes no contexto brasileiro, as comunidades quilombolas são universos singulares, nos chama a atenção para a singularidade de cada comunidade quilombola; portanto, seria equivocada toda tentativa de generalizar ou comparar entre si as diversas comunidades quilombolas existentes no território nacional.

3.1.1 Onde ficam os quilombos: ‘retrato’ feito pela pesquisadora e pelas crianças

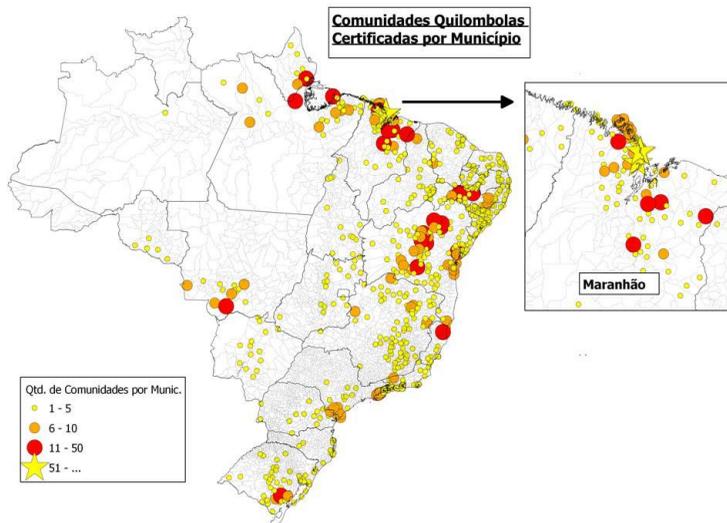
De acordo com dados da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, há 2.197 comunidades reconhecidas oficialmente pelo Estado brasileiro. O maior número de comunidades é localizado no estado do Maranhão.

O Mapa, a seguir, apresenta a distribuição das certificações da Fundação Cultural Palmares⁶⁸.

⁶⁷ A história oral e as lembranças dos moradores das comunidades, embora possam trazer descontinuidades e imprecisões, foi, para esta pesquisa, uma das maiores fontes de informação da história desses quilombos.

⁶⁸ A emissão de certificação da comunidade é de responsabilidade da Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura.

Figura 22 – Comunidades Quilombolas Certificadas por Município



Fonte: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (2013).

Segundo o levantamento das Comunidades Remanescentes de Quilombos no Estado de Santa Catarina efetuado pela Superintendência Regional do Incra⁶⁹ em Florianópolis, no ano de 2014, há, nesse Estado, 16 comunidades com processos abertos⁷⁰, já certificadas⁷¹ ou aguardando certificação pela Fundação Cultural Palmares.

⁶⁹Compete ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária- INCRA (ligado ao Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome-MDS) a identificação, o reconhecimento, a delimitação, a demarcação, a desintrusão, a titulação e o registro imobiliário das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sem prejuízo da competência comum e concorrente dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.- (Artigo 5 da Instrução Normativa n.º 57, de 20 de outubro de 2009).

⁷⁰ O INCRA- Regional- é o responsável pela realização de estudos técnicos e científicos. Os relatórios antropológicos realizados pelo órgão apontam a caracterização espacial, econômica, ambiental e sociocultural da terra ocupada pela comunidade, mediante Relatório Técnico de Identificação e Delimitação - RTID, com elaboração a cargo da Superintendência Regional do INCRA, que o remeterá, após concluído, ao Comitê de Decisão Regional, para decisão e encaminhamentos subsequentes.

⁷¹ A Fundação Cultural Palmares é a responsável por certificar as comunidades como Remanescentes de Quilombos. De acordo com o Art. 6º, a caracterização

O quadro abaixo apresenta as comunidades de Santa Catarina com processos de Regularização de territórios quilombolas, de acordo com o INCRA/SC:

Quadro 3 – Comunidades de Santa Catarina com processos de Regularização de territórios quilombolas

Nº de Ordem	Comunidades	Municípios	Abertura (processos)	Etapa (IN 57)
1	Invernada dos Negros	Campos Novos e Abdon Batista	6/4/2004	Avaliação dos imóveis inseridos no território delimitado, indenização de terras e benfeitorias e desintrusão das áreas, com vistas à demarcação e titulação quilombola (Arts.21 e 22)
2	São Roque	Praia Grande/SC e Mampituba/RS	16/3/2005	Processo temporariamente em suspenso, aguardando definições da Câmara de Conciliação e Arbitragem da Administração Federal – CCAF/AGU, tendo em vista sobreposição parcial de áreas com Parques Nacionais (Art.16, inciso II)
3	Campo dos Polí	Monte Carlo (território) e Fraiburgo (famílias)*	6/6/2006	Pesquisa sócio-histórico-antropológica em fase conclusiva (Art.10, inciso I)
4	Valongo	Porto Belo	24/10/2006	Estudos e contatos preliminares (Art.8º)
5	Morro do Fortunato	Garopaba	12/3/2007	Pesquisa sócio-histórico-antropológica em fase conclusiva (Art.10, inciso I)
6	Santa Cruz	Paulo Lopes	12/3/2007	Estudos e contatos preliminares (Art.8º)

Continua

de uma comunidade como remanescente de quilombos será atestada mediante auto-definição da comunidade. Parágrafo único. A auto-definição da comunidade será certificada pela Fundação Cultural Palmares, mediante Certidão de Registro no Cadastro Geral de Remanescentes de Comunidades de Quilombos do referido órgão, nos termos do § 4º, do art. 3º, do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. (Instrução Normativa n.º 57, de 20 de outubro de 2009).

7	Mutirão e Costeira	Seara	12/3/2007	Aguardando Certidão de Auto-reconhecimento da Fundação Cultural Palmares – FCP (Art.7º, §3º)
8	Tapera	São Francisco do Sul	24/8/2007	Aguardando Certidão de Auto-reconhecimento da Fundação Cultural Palmares – FCP (Art.7º, §3º)
9	Itapocu	Araquari	24/8/2007	Aguardando Certidão de Auto-reconhecimento da Fundação Cultural Palmares – FCP (Art.7º, §3º)
10	Areias Pequenas	Araquari	24/8/2007	Aguardando Certidão de Auto-reconhecimento da Fundação Cultural Palmares – FCP (Art.7º, §3º)
11	Família Thomaz	Treze de Maio (território) e Criciúma (famílias)*	3/12/2007	Pesquisa sócio-histórico-antropológica em fase conclusiva (Art.10, inciso I)
12	Aldeia	Garopaba/Imbituba**	29/7/2008	Pesquisa sócio-histórico-antropológica em fase conclusiva (Art.10, inciso I)
13	Morro do Boi	Balneário Camboriú	3/9/2008	Pesquisa sócio-histórico-antropológica em fase conclusiva (Art.10, inciso I)
14	Caldas do Cubatão (ou Família de Lúdia da Silva)	Santo Amaro da Imperatriz	12/8/2009	Estudos e contatos preliminares (Art.8º)
15	Tabuleiro	Santo Amaro da Imperatriz	12/7/2010	Estudos e contatos preliminares (Art.8º)
16	Família Vidal Martins	Rio Vermelho/ Florianópolis	2013	Estudos e contatos preliminares (Art.8º)

* Trata-se de comunidade desterritorializada.

** A Comunidade está localizada em área pertencente ao Município de Imbituba, porém relacionada socioeconomicamente ao Município de Garopaba.
Fonte: Superintendência Regional do Inkra de Santa Catarina em Florianópolis.

Falar dos quilombos catarinenses⁷² e, especialmente, sobre os dois quilombos aqui em pauta, é um desafio. A escassez de pesquisas em torno desse assunto ou mesmo sobre essas comunidades talvez seja o pior entrave. Até o presente momento, no que diz respeito ao quilombo Morro do Fortunato, encontrei apenas uma Dissertação de Mestrado de Miriam Furtado Hartung “Nascidos na Fortuna – O Grupo do Fortunato- identidade e relações interétnicas entre descendentes de africanos e europeus no litoral catarinense”, defendida em 1992, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no curso de Pós-Graduação em Antropologia Social. Já sobre o quilombo Aldeia há duas dissertações de mestrado: uma de Francine Adelino Carvalho “Entre Cores e Mémórias: Escolarização de Alunos da Comunidade Remanescente do Quilombo Aldeia de Garopaba/SC (1963-1980)”, defendida em 2011, na Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), no programa de Pós-Graduação em educação; a outra, de Ana Lúcia Sant’anna Farias “ Dos Bailes de Outrora à Festa da Tainha: Significados e Princípios Educativos das Festas no Quilombo Aldeia”, foi defendida em 2013, na UFSC, no Programa de Pós-Graduação em Educação.

As três pesquisas citadas acima, a despeito de trazerem grandes contribuições para dar visibilidade a essas comunidades, não têm, como foco as crianças moradoras dos quilombos. Assim, não lhes foi dada a palavra como sujeitos da pesquisa, —mas apenas transversalmente são citadas. Portanto, falar dessas comunidades é um desafio, falar das, sobre e com as crianças é ainda um desafio maior.

As comunidades, Morro do Fortunato e Aldeia, já certificadas pela Fundação Cultural Palmares e reconhecidas como Comunidades Remanescente de Quilombos, encontram-se no atual estágio graças à luta e à resistência de seus moradores que se autodefiniram como quilombolas e, portanto, possuem ascendência africana.

⁷² Segundo a professora e pesquisadora Jeruse Romão, as atividades dos escravos negros em Santa Catarina eram diversas, mas dentro dessa variedade pode-se destacar, na época colonial, as armações da pesca da baleia. Segundo a pesquisadora, as primeiras armações em Santa Catarina datam de 1740. O comércio baleeiro tinha como propósito a exportação da carne, do óleo, do sabão e demais derivados para os mercados europeus. (ROMÃO, 2010). Armação da Piedade, Armação do Pântano do Sul, Garopaba e Imbituba foram alguns dos núcleos baleeiros em Santa Catarina. Acesso em 25 de julho. (http://nea.ufsc.br/files/2012/03/Artigo-Fabiana_Arma%C3%A7%C3%B5es-Baleiras.pdf)

Em outros termos, o reconhecimento pelos órgãos governamentais deu-se em razão da base de fortalecimento de cada um dos grupos, qual seja: sua identidade étnica.

Essa identidade não se refere apenas a um aglomerado de pessoas num mesmo espaço físico ou marca de oposição ao ‘outro’, mas reflete uma história singular construída pelo coletivo integrado, reflete uma origem em comum e que, portanto, os torna diferentes do ‘outro’. De acordo com Miriam Hartung, “esta origem lhes possibilita construir a idéia de grupo, de unidade da diversidade e, é esta origem, eleita de grupo, que avalia o conjunto das práticas cotidianas que identifica o grupo como específico, distinto” (HARTUNG, 1992, p.55).

Afirmo, portanto, que a identidade étnica é uma condição construída socialmente; portanto, não é algo ontológico. De acordo com Raquel Mombelli,

Os debates contemporâneos sobre a etnicidade apontam para a necessidade de se avançar na análise focada no caráter de organização política dos grupos étnicos, a fim de demonstrar o quanto se está diante de um fenômeno de construção cultural com amplos desdobramentos e complexidade. (MOMBELLI, 2009, p.19)

Penso que essa identidade seja então contextual, temporal e relacional, logo, a autoidentificação e definição como quilombola determina sua condição identitária: “A existência e a realidade de um grupo étnico não podem ser atestados por outra coisa senão pelo fato de que ele próprio se designa e é designado por seus vizinhos por intermédio de um nome específico” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 143).

Concluo, com base em minha pesquisa de campo, que a definição identitária dos grupos quilombolas investigados contrasta com a de outros sujeitos e é eleita por sinais diacríticos que os distinguem, mas nem por isso são imutáveis no tempo. A identidade étnica e a cultura difundida nesses quilombos não são herméticas e não possuem características rígidas; portanto, apesar das fronteiras geográficas e sociais, e o parcial isolamento (muitas vezes simbólico), não criam uma cultura exclusiva ou estanke, mas esta se fortalece na relação com outras culturas. Isso significa dizer que as particularidades desses grupos - laços de parentesco e sangue, estética, religião, origem histórica, corpo, música, festa, roda de samba, dança, horta, ervas

medicinais, benzedura, produção de doces e pães, dentre outros aspectos - possibilitam a construção de um coletivo e de uma identidade que forma e dá vida à sua cultura.

Afirmo, com base na história oral das famílias dessas comunidades e que me foram contadas em diferentes situações, que o reconhecimento, em um primeiro momento, das terras como *remanescentes de quilombos* não foi consensual no interior do grupo, assim como também não o foi reconhecerem-se como quilombolas. A autoidentificação gerou dúvidas e inquietações, ainda que todos se reconhecessem negros. Talvez a relutância tenha sido uma maneira de evitar a associação a um passado de escravidão:

Esses sujeitos, ao se relacionarem com o mundo, o fazem a partir de uma diferença que não é só cultural e histórica, mas está inscrita num corpo, na cor da pele, nos sinais diacríticos que, mesmo sendo transformados por meio de uma intensa miscigenação, continuam carregados de africanidade. Africanidade e brasilidade inscritas num corpo, muitas vezes, de maneira tensa e ambígua (GOMES, 2002, p. 6).

À medida que o grupo se fortalecia por meio das discussões e engajamentos em reuniões, em especial com a participação de lideranças do Movimento Negro Unificado de Santa Catarina, em especial nas figuras de Maria de Lurdes Mina (“Lurdinha” como é conhecida) e de Vanda de Oliveira Pinedo, ambas tem contribuído para o reconhecimento dos direitos das comunidade quilombolas; as dúvidas foram cedendo espaço à necessidade de fortalecer a vida comunal, ampliando as possibilidades de construção de identidades e de preservação da cultura.

Os hábitos e condutas desses grupos são seguidos de forma sistemática. Mesmo que a aculturação gerada pelas trocas culturais ou pela imposição hegemônica da globalização enfraqueça determinadas tradições, esses grupos têm uma identidade fortalecida ao reviver seus diferentes traços culturais. São, assim, vistos como diferentes frente à diferença do outro; há, portanto, algo que os distingue dos demais grupos sociais. Para os quilombos, o pertencimento à terra é algo muito forte, como me disse Manoel do Passos (Maninho): “A terra é vida para nós!”.

Os sujeitos de ambas as comunidades aos poucos foram percebendo, como já anunciei no capítulo anterior, que serem identificados como quilombolas poderia trazer-lhes um sentimento de valorização e reconhecimento na medida em que poderia minimizar os estigmas e lhes possibilitasse a conquista da cidadania reivindicada, uma garantia jurídica, antes e acima de tudo.

Compreendi que a necessidade de manter o coletivo é também uma forma de defesa contra as injustiças e desigualdades presentes em nossa sociedade. A pulverização significaria transformá-los em apenas ‘mais um’. Penso que é apenas pela organização coletiva se manterão fortalecidos para resistir às artimanhas sociais e políticas e aos discursos e práticas que tentam mantê-los submissos e acomodados:

A partir do discurso mitológico das três raças e da democracia racial emergiu uma nova forma de silêncio sobre o negro. Silêncio que tentou e tenta desintegrar sua identidade num discurso de aceitação cordial de sua presença na sociedade, desde que ele perceba, sinta e se acomode em seu devido lugar” (RIBEIRO et al., 2008, p. 35-36).

A citação acima vem ao encontro do que pude constatar em uma de minhas conversas com como o Senhor Luciano no Morro do Fortunato, esse reiterou o que a moradora do quilombo Aldeia já havia me falado sobre um passado não muito remoto, década de 70, quando os membros dessas comunidades iam aos bailes que ocorriam no salão de festas da igreja localizada em Macacu, os negros não podiam dançar com as mulheres brancas e vice-versa. Disse-me o Sr. Luciano: “Era posto uma corda no meio do salão onde dividia-se o espaço, os negros para um lado e os brancos para outro”.

Essas lembranças oralmente transmitidas podem ser confirmadas pela memórias escritas de José Besen, que nos conta em seu livro:

Somente da década de 60 para cá, num trabalho lento e penoso, os pretos foram se reunir aos brancos em termos de diversão. Eram amigos na roça, no trabalho, na religião, mas não no lazer. Motivo que se aduz: O preto já foi escravo do branco, por isso não pode tirar moça branca prá dançar. Houve cercas no meio do salão, como no Macacu, ao som da mesma orquestra - apenas

separados pelo odioso preconceito- dançavam pretos e brancos. (BESEN, 1980, p. 56-57)

Todavia, esses grupos estigmatizados, por meio de sua organização coletiva —resistem e impõem-se, como continuou me contando o Senhor Luciano; foram eles que resolveram arrebentar as cordas e ocupar o salão.

Ainda que a identidade desses grupos se altere e se transforme pelas relações que estabelecem com outros sujeitos e grupos externos, podemos dizer que há também uma identidade com princípios e unidades estáveis de representações sociais, o que Poutignat e Streiff-Fenart chamam de *símbolos identitários*, em razão da permanência no local, por décadas, do sentido de pertencimento ao lugar e ao grupo, das atividades coletivas e permanentes, dos objetivos comuns e das interações contínuas que ali se constituem, ainda que demonstrem diferenças internas e recomposições em suas formas de organização.

De acordo com Poutignat e Streiff-Fenart,

A identidade étnica [...] constrói-se a partir da diferença. A atração entre aqueles que se sentem como de uma mesma espécie é indissociável da repulsa diante daqueles que são percebidos como estrangeiros. Esta idéia implica que não é o isolamento que cria a consciência de pertença, mas, ao contrário, a comunicação das diferenças das quais os indivíduos se apropriam para estabelecer fronteiras étnicas (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p.40)

Por fim, destaco que a diferença desse grupo não é entendida isoladamente, ou seja, sem relação com a diferença do ‘outro’ ou de ‘outros’ grupos. Tenho a convicção de que isolar as diferenças seria considerar que existe um modelo ou referência, não é essa minha intenção!

A seguir, apresento o mapa de Garopaba e uma breve contextualização desse município, assim como a imagem aérea dos quilombos pesquisados.

Quadro 4 - Localização de Garopaba

	<p>Garopaba significa “Enseada de Barcos”, designação dada pelos primeiros habitantes do local, os índios Carijós. A distância desse município de Florianópolis é de 75 km. Suas áreas territoriais de fronteiras são Imbituba e Paulo Lopes. Possui uma população média de 18.144 habitantes, destes, 80% moram em área urbana. O quilombo Aldeia está dentro de um bairro considerado urbano que é o Campo D’uma, já o quilombo Morro do Fortunato está localizado em um bairro considerado rural, Macacu. Os povos que contribuíram para a formação sociocultural e a organização econômica foram, além dos índios, os açorianos e também os negros que vieram da África, especialmente no que se refere à agricultura, às armações baleeiras, aos engenhos e às casas dos senhores.⁷³ Em 1795 foi fundada a Armação de Garopaba, após ser afirmado o contrato da pesca da baleia. Tarefa desempenhada pelos escravos na época.⁷⁴</p>
	

Fonte: Elaborado pela autora com imagens do Google (2014).

⁷³ Fonte: Livro lançado pela Secretaria Municipal de educação de Garopaba: “Uma Aventura pela História e Geografia de Garopaba (2011).

⁷⁴ O historiador catarinense Manoel Valentim (2007) relata em seu livro: ‘História de Garopaba’ que com a “exploração da pesca da baleia, pelo alto valor dos seus produtos no comércio, em Santa Catarina foram criadas diversas armações para pesca e aproveitamento das mesmas” (VALENTIM, 2007, p. 20).

Figura 23 – Imagem aérea do Quilombo Morro do Fortunato

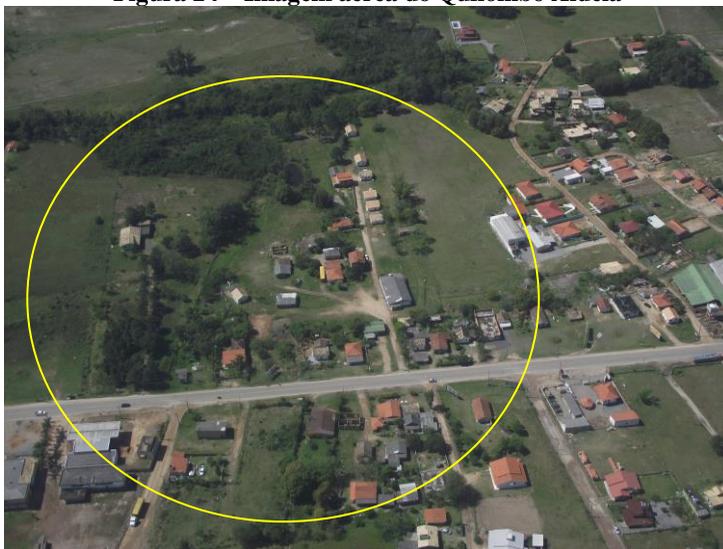


Fonte: Foto feita pela pesquisadora.

O Quilombo Morro do Fortunato situa-se no município de Garopaba – litoral sul de Santa Catarina - na localidade de Macacu, próximo à lagoa de Siriú. É constituído por 30 famílias que residem no local há mais de 120 anos. O nome é atribuído ao ‘tronco velho’ da comunidade e fundador desta, Fortunato Justino Machado, filho da escrava Joana com seu ‘senhor’, segundo relato dos moradores. Estes ainda destacam, conforme já vimos aqui na fala de Dona Ada, que as terras foram compradas com o trabalho de Fortunato, principalmente com plantação de café. Fortunato foi batizado no dia 30 de maio de 1868, na Matriz de São Joaquim da Garopaba⁷⁵.

⁷⁵Dados obtidos nos livros de batismo digitalizados da Cúria Metropolitana. Documento em anexo nas páginas finais deste trabalho.

Figura 24 – Imagem aérea do Quilombo Aldeia



Fonte: Foto feita pela pesquisadora.

O quilombo Aldeia também está localizado Em Garopaba, no bairro Campo’Duna, próximo à lagoa da Ibiraquera. Segundo o relato de um dos moradores, o aqui já conhecido Manoel do Passos - ‘Maninho’, a comunidade, existe há mais de duzentos anos, e é constituída por uma média de 30 a 35 famílias. Com relação à a origem do nome, afirma ‘Maninho’: “Aldeia porque era comum os negros andarem todos juntos, então os brancos do centro falavam: ‘Oh, lá vem os negros da Aldeia’, e assim ficou.”⁷⁶ Sobre a origem da comunidade, Dona Rute, ou ‘tia Rute’, como é conhecida, uma das moradoras mais antigas da comunidade, me conta, em entrevista, que sua avó era escrava, com a abolição da escravatura ela passou a ocupar as terras do Campo D’Una e constituiu família.⁷⁷

Desenho dos quilombos feitos pelas crianças.

⁷⁶ A entrevista com Manoel dos Passos está descrita integralmente nos anexos da tese.

⁷⁷ A entrevista com dona Rute também encontro-se, na íntegra, ao final do texto da tese.

Figura 25 – Desenho do Quilombo Aldeia

Fonte: desenho feito por Hanna, 6 anos de idade.

Figura 26 – Desenho do Quilombo Morro do Fortunato

Fonte: desenho feito por Ana, 5 anos de idade.

Os desenhos, ou ainda outras expressões gráficas, são meios auxiliares utilizados por pesquisadores na produção de análises dos ambientes investigados, a exemplo de Márcia Gobbi. Essa autora diz que “[...] o desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos, desejados. (GOBBI, 2002, p.71)

Concordando com a pesquisadora, busco retratar um pouco do ponto de vista das crianças expresso em suas narrativas e desenhos, tal como deixei registrado no Diário de Campo:

Hoje está um dia muito quente. Junto com Hanna, Ayana, Kito e mais duas crianças maiores, nos sentamos sob uma árvore, próximo à associação da comunidade. Propus a elas conversarmos um pouco sobre o quilombo, já que eu sabia muito pouco a respeito. Pergunto se elas querem desenhar e elas consentem. Apresento papel colorido e caneta hidrocor, mas não peço para que elas desenhem algo específico, apenas ofereço o material. Também começo a desenhar e pergunto o que as crianças fazem no quilombo. Ayana sorri e responde: “Tu sabe que eu não me acostumei na casa do meu pai na pinheira? Eu gosto daqui” (Os pais de Ayana são separados e seu pai não mora no quilombo). Hanna fala, “Eu gosto da Aldeia, mais gosto da ressacada, lá tem parque”. (os pais de Hanna também são separados e seu pai também não mora no quilombo). Ayana retruca: “mas lá, tu não pode brincá com todo mundo, tu não conhece eles! Hanna consente afirmativamente com a cabeça. Pergunto do que as crianças brincam. Lino, irmão de Ayana, responde: “Brincamos de ré de esconder, ré de pegar, nós corremos por um monte de lugares, e nós brincamos mais à noite, quando chegamos da escola” Pergunto se não é perigoso brincar à noite. As crianças riem e Lino novamente responde: “Aqui todo mundo conhece nós!” As crianças desenhavam algo que me parece ser central em seu cotidiano: A Associação da comunidade (Associação Cultural Amigos da Aldeia) Percebo que todas as crianças representam esse espaço. Entendo o significado, haja vista ser lá onde acontecem reuniões, festas e apresentações. Outro desenho expresso pelas crianças foi a lagoa. Quando pergunto quem as leva até a lagoa, Hanna ri, mexe a cabeça para os lados e responde: “Ninguém leva nós, nós vamos sozinhos!”. (Registro de campo. 24 de novembro de 2011)

Os processos identitários das crianças também são construídos tendo como referência básica o seu pertencimento àquele lugar e tudo o que é compartilhado entre elas de forma coletiva. Um episódio ocorrido com Ayana, cinco anos, exemplifica o que quero dizer: no

meio de uma entrevista que eu fazia com Dona Rute, perguntei à senhora o que significava quilombo para ela. Com a demora da resposta, Ayana me diz: “É conversar das casas, é ficar todo mundo junto, é fazer a festa da tainha, chamar muita gente, é brincar todo mundo junto”.

Outro aspecto fundamental sobre a conceituação de quilombo para as crianças, tanto no quilombo Aldeia como no Morro do Fortunato, é a ligação que elas fazem desse lugar com a possibilidade de brincar. Como nos fala Hanna: “A gente pode brincar até ‘de noitão’ ou, ‘a gente pode brincar na rua’”, segundo Ayana. Ou ainda conforme Zulu quando expressa: “Nós fazemo um montão de coisa, nós brincamo no parque. Os pequenos, os grande!”

Pude constatar na pesquisa de campo que o lugar que as crianças vivem não é transitório, é vivido cotidianamente porque “toda gente se conhece”, conforme Eno, cinco anos. E isso faz com que se criem raízes e laços afetivos, especialmente quando essas vivências são entremeadas de brincadeiras coletivas.

A afeição a que me refiro é a possibilidade que as crianças têm de estabelecer relação com seus pares, com o meio e as possibilidades que esse meio oferece, como me diz Ana: “É só vim pra rua, daí todo mundo brinca!”

3.2 “INFÂNCIAS QUE NOS ESCAPAM”⁷⁸:

3.2.1 Criança, negra e escrava no Brasil⁷⁹

Ao buscar a história da infância, o autor a que primeiro se faz referência é o historiador francês Philippe Ariès (1981).⁸⁰ Seus estudos

⁷⁸ “Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber”. Livro de autoria de Leni Vieira Dornelles. A autora fala o quanto as crianças e os adolescentes, ao longo de sua história, têm suas vidas marcadas pelo contexto social em que vivem.

⁷⁹ Informo que a produção sobre o cotidiano das crianças escravizadas é ínfima, portanto, me ative também a textos literários para apresentar e representar o universo social como possibilidade de reflexão sobre os tempos e espaços em que essas infâncias estavam inseridas (ASSIS, 2004; REGO, 2001; LOBATO, 2001). Essas obras revelam parte de um passado escravista do Brasil e dão visibilidade às crianças, revelando, cada uma a seu termo, conflitos, ambiguidades e dicotomias desse passado, em especial do século XIX.

⁸⁰ Segundo esse autor, as primeiras referências às crianças encontram-se na iconografia primeiramente religioso-medieval nos antigos diários de família, da pedagogia e dos jogos infantis. A despeito de outros historiadores - Lloyde de

salientam que a “*invenção da infância*” surge no século XVII e que na Idade Média a criança não era representada significativamente na família; estava ligada à vida do grupo como qualquer personagem do contexto social⁸¹.

Embora a obra de Ariès, cuja tese central⁸² aponta a infância como uma construção social, possa ser considerada um marco na área da educação, não podemos deixar de reconhecer também que seu trabalho se restringe ao contexto europeu, a crianças brancas e de classe média. Portanto, indaga-se: como explicar a visibilidade e representação das crianças em outros contextos sociais e culturais? Que grau de distinção das crianças em relação às demais faixas etárias de outras sociedades, como as asiáticas, as indígenas ou africanas, estabeleciam em tempos remotos? Também precisamos levar em conta que as infâncias são vividas de forma contingencial e que a história, a depender dos sujeitos que delas participam, sofre mudanças.

A despeito da importância da obra de Ariès, é relevante trazer a perspectiva de outros autores cujas pesquisas contestam o período da modernidade como o tempo de surgimento da infância⁸³. Um desses autores, é o historiador Moysés Kuhlmann Jr. Este contrapõe-se à tese de Ariès segundo a qual o surgimento da infância ocorreu no período moderno. Tendo como referência diferentes autores, o autor defende que o sentimento da infância já existia em tempos antigos, ou na Idade

Mause (1975); Franco Cambi (1999); Kuhlmann Jr. (1997); P riore (1999) - terem abordado também a história da infância, os estudos dele têm servido de base à reflexão de vários pesquisadores que estudam sobre essa temática.

⁸¹ Nesse aspecto, Khulmann, em palestra em Florianópolis, em junho de 2011, o contradiz ao afirmar que não se pode falar sobre a inexistência de sentimento de infância antes do século XVII, mas de diferentes concepções de infância ao longo dos tempos.

⁸² Ariès foi criticado em sua obra, sobretudo no campo metodológico, no que diz respeito ao tratamento das fontes iconográficas, pressupondo que as representações ali retratadas eram expressões de atitudes e valores da época. As críticas, porém, não lhe diminuem o mérito, pois foi o primeiro a mostrar que a infância é uma construção social da sociedade moderna e precisa ser entendida segundo uma perspectiva histórica, e não como fenômeno natural ou universal. Ariès forneceu subsídios às pesquisas ao articular entre si infância, história e sociedade (MANUEL PINTO, 2000; KRAMER, 1996).

⁸³ A intenção aqui não é problematizar o tempo, mas levantar reflexões a partir de outros contextos ou sociedades e a possibilidade de perceber que há perspectivas múltiplas quando se discute a temática da infância. Sarat (2005); Gélis (1991), Heywood (2004), Riché&Bidon (1994) e D’Haucourt (1994)

Média. Também critica o conceito generalizado de infância encontrado nos estudos de Ariès, principalmente ao limitar sua pesquisa a crianças de uma classe social mais abastada, marginalizando ou invisibilizando as crianças das classes populares. Segundo Kuhlmann,

Mesmo em abordagens que tomam a infância em sua referência etimológica, como os sem-voz, sugerindo uma certa identidade com as perspectivas da história vista de baixo, a história dos vencidos, essa visão monolítica permanece e mantém um preconceito em relação às classes subalternas, desconsiderando a sua presença interior nas relações sociais. Embora reconhecendo o papel preponderante que os setores dominantes exercem sobre a vida social, as fontes disponíveis, como, por exemplo, o diário de Luís XIII, utilizado por Ariès, geralmente favorecem a interpretação de que essas camadas sociais teriam monopolizado a condução do processo de promoção do respeito à criança (KUHLMANN JR., 1998, p. 23).

Por fim, pode-se concluir que a tese de Ariès, assim como a de outros historiadores, instigam-nos a buscar saber também as respostas sobre a nossa própria história, em especial para este trabalho, sobre as crianças negras, descendentes do tráfico de homens tornados escravos⁸⁴ no Brasil.

Assim, ainda que a história europeia traga elementos para pensarmos a infância de uma forma geral, na realidade brasileira a história da criança imersa na pobreza e na falta de auxílio, inclusive escolar, nos “empurra” a resgatar a historiografia da criança negra e escrava no Brasil, ainda que não de forma exaustiva neste momento. Logo, o que faço aqui é dizer que existem outras infâncias para além daquelas demarcadas por Ariès, que as “infâncias são múltiplas e inventadas como produtos sociais e históricos” (DORNELLES, 2011, p.78). Dizer também que há muitas infâncias no Brasil, “infâncias que

⁸⁴ O tráfico de homens escravizados trazidos forçosamente da África para o Brasil refere-se, oficialmente, ao período que durou do século 16 até o século 19. A abolição da escravatura deu-se em 1888. Antes disso, em 28 de setembro de 1871, promulga-se a Lei do Ventre Livre, tornando libertas todas as crianças que nascessem a partir daquela data, e em 1885, a Lei dos Sexagenários tornava libertos os escravos com mais de 65 anos.

nos escapam”, significa dizer que também farei um recorte ao dedicar minha atenção a uma infância em especial, a uma infância negra, escravizada e não escolarizada, nos tempos de um Brasil Colônia e nos tempos do Império.

Ao longo desse processo histórico de ‘reconhecimento’ da infância, como demarcar a presença das crianças negras, filhas dos escravos, aqui no Brasil? Quais representações há na história? Quais práticas infantis é possível encontrar nos registros documentais escritos ou mesmo na tradição oral?

Início por expressar que há poucos registros sobre as crianças e a infância escravizada no Brasil Colônia e no Império (PRIORE, 2010; GOES; FLORENTINO 2010; SCARANO, 2010)

Compreender a infância no Brasil exige situá-la nas relações econômicas e sociais no Brasil colônia, ou seja, no contexto da colonização e da escravidão negra. (FALEIROS, 2009). De acordo ainda com o autor,

a colonização de um país recém-descoberto como o Brasil exigia, necessariamente, seu povoamento e mão-de-obra para o trabalho. A escravidão negra, da qual lançaram mão os portugueses, formou e modelou as relações econômicas e sociais neste período, bem como as políticas referentes à infância e à adolescência, e cuja influência se fez sentir na história da atenção a esta população no Brasil. (FALEIROS, 2009, p. 203)

Podemos imaginar que espécie de atenção era dispensada às crianças negras, pois, segundo a autora, as crianças escravas não eram uma necessidade para o sistema produtivo. Isso porque com um ano de trabalho do escravo adulto pagava-se o preço de compra desse escravo e facilmente se adquiria outros, em idade apta para o trabalho.

De acordo com Julita Scarano,

De modo geral o tráfico negreiro buscava homens jovens para trazer para o Brasil. Esporadicamente, ou melhor, por circunstâncias várias, também traziam outras categorias de africanos, mesmo idosos e várias mulheres, sempre em número muito inferior ao do elemento masculino. Crianças vieram também, algumas ao acaso, mas

inclusive aquelas um pouco mais crescidas que poderiam ser vendidas em separado [...] A maioria das crianças eram nascidas no Brasil e logo vão integrar o grupo chamado de crioulos. (SCARANO, 2010, p.112-113)

Ainda segundo a autora, as crianças que chegavam nos navios negreiros, vindas da África,

[...] pareciam esqueletos, cheias de sarna, problemas de pele e outras moléstias e ficavam sujeitas a tratamentos horríveis para poder enfrentar e bem impressionar seus compradores. Não eram consideradas um bom investimento para o futuro, o presente era o que importava e os pequenos apareciam apenas como mais uma boca a ser alimentada. (SCARANO 2010, p.114)

Conclui a autora que a vida da criança escrava era pouco valorizada, tanto que a serventia das crianças nascidas era apenas a disponibilidade de uma ama de leite para uma eventual necessidade de alimentar o filho do senhor, o que tornava desnecessária ou mesmo descartável a vida do filho da escrava. Logo, a história das crianças negras vindas da África, ou filhas de escravos nascidas no Brasil, foi uma história de abandono, discriminação e de infanticídio.

De acordo com Goes e Florentino (2010), entre os cativos do Brasil predominavam os adultos, poucos dos quais chegavam a cinquenta anos. Ainda segundo os autores, entre cada dez cativos, apenas dois eram crianças, em média. Acresce-se ainda a mortalidade infantil, que era muito grande: dois terços das crianças morriam antes de completar um ano de idade e 80% até os cinco anos, conforme as estatísticas apresentadas pelos autores.⁸⁵

⁸⁵ A partir do século XVIII, portanto, ainda na época da escravidão, foi criada no Brasil a Roda dos Expostos (era, de fato uma roda de madeira, geralmente existente em conventos, onde crianças eram colocadas. Ao girá-la para dentro, isto é, para o interior do convento, as crianças eram resgatadas e criadas pelas freiras.) Essa Roda “[...] seguiu o modelo português, recebendo e mantendo inicialmente crianças de zero a sete anos. A tecnologia da garantia o anonimato do expositor e buscava impedir as práticas de infanticídio, de aborto e, também, o controle de nascimentos das populações mais pobres [...] (DORNELLES, 2005, p. 79). Não há como separar da roda dos expostos a infância, o abandono, a pobreza e a escravidão. Às crianças negras, em

Talvez, pelo baixo valor de mercado das crianças escravas, o interesse por sua preservação, da parte de seus donos, diminuísse ainda mais. Enfim, um triste quadro que macula as páginas de nossa história:

A baixa taxa de crescimento da população escrava explica-se por diversas razões: o número de mulheres escravas era inferior ao de homens escravos, abortos por maus-tratos sofridos durante a gravidez, alta mortalidade infantil devido às péssimas condições do cativeiro, infanticídios eram praticados por escravas como uma forma de livrar seus filhos da escravidão, e porque muitas vezes as mães escravas nutrizas era separadas do filho recém-nascido ao serem vendidas ou alugadas como amas-de-leite. (FALEIROS, 2009, p. 204)

A historiadora Mary Del Priore trazendo dados e estatísticas semelhantes afirma que a sociedade brasileira viveu (e vive) uma grande dicotomia,

Dividida entre senhores e escravos, gerou outras impressionantes distorções que estão até hoje presentes. Tomemos o tão discutido exemplo do trabalho infantil. Dos escravos desembarcados no mercado Valongo, no Rio de Janeiro do início do século XIX, 4% eram crianças. Destas, apenas um terço sobrevivia até os 10 anos. A partir dos quatro anos, muitas delas já trabalhavam com os pais ou sozinhas, pois perder-se de seus genitores era coisa comum. (DEL PRIORE, 2010, p. 12).

A vida das crianças escravizadas e de seus pais pode ser comparada, de forma metafórica, ao manuseio da cana de açúcar: “batida, torcida, cortada em pedaços, arrastada, moída, espremida e

especial às meninas negras enclausuradas nas rodas só restava-lhes o treinamento para serem, futuramente, empregadas domésticas. (idem).

Em santa Catarina criou-se uma roda de expostos, na capital Desterro (Florianópolis), no ano de 1828. “Nesta cidade foi a irmandade do Senhor Bom Jesus dos Passos quem cuidou dos expostos”. (MARCILIO, 2003, p. 63)

fervida” (Goes e Florentino, 2010, p.184). Monteiro Lobato⁸⁶ no conto “Negrinha” traça um retrato que evidencia não ser exagerada a metáfora acima:

A menina nascera na senzala, de mãe escrava, e seus primeiros anos vivera-os pelos cantos escuros da cozinha, sobre a velha esteira e trapos imundos. Sempre escondida, que a patroa não gostava de crianças [...] Assim cresceu Negrinha magra, atrofiada, com os olhos eternamente assustados [...] Órfã aos quatro anos, por ali ficou feito gato sem dono, levada a pontapés. Não compreendia a idéia dos grandes. Batiam-lhe sempre, por ação ou omissão. Aprendeu a andar, mas quase não andava. [...] a senhora punha-a na sala, ao pé de si, num desvão da porta. [...] cruzava os bracinhos a tremer, sempre com sustos nos olhos. E o tempo corria. E o relógio batia uma, duas, três, quatro, cinco horas um cuco tão engraçadinho! Era seu divertimento vê-lo abrir a janela e cantar as horas[...] Sorria-se então por dentro, feliz um instante. (LOBATO, 2001, p. 78-79)

As crianças desde muito cedo, com três ou quatro anos começavam a desempenhar tarefas domésticas e por volta dos 12 anos de idade o ‘adestramento’ das crianças estava se concluindo. A partir daí, essas crianças traziam em seus sobrenomes a profissão que desempenhavam: “Chico Roça, Ana Mucama.” (GOES; FLORENTINO, 2010, p. 184). Se os filhos dos senhores de engenho a partir dos sete anos começavam os estudos das letras, às crianças, filhas dos escravos, restava a vida no cativo. Segundo Del Priore, a educação e a aprendizagem das crianças restringia-se a aprender o ofício de escrava. Logo, a pedagogia aplicada às crianças era a da violência, do medo, da obediência, da submissão.

O autor Marcus Vinícius Fonseca realizou uma pesquisa de caráter histórico em que focaliza os anos em que vigiu a Lei do Ventre

⁸⁶ Trago para o texto alguns recortes literários de autores como Machado de Assis, Lins do Rego, Monteiro Lobato . Entendo que a história do cotidiano, contado por esses autores, revela as minúcias da vida que nem sempre estão descritas em livros técnicos, levando-nos a outras compreensões da realidade. Entendo ainda que a obra desses autores são controversas, o que exige que se leia com criticidade.

Livre (1871-1888). Fundamentando-se em documentos oficiais, examina algumas práticas educacionais dirigidas às crianças, filhas de escravas, nascidas livres após a lei promulgada em 28 de setembro de 1871. O autor conclui que havia uma consciência sobre o valor da educação como fator de inclusão social e de superação do escravismo, no entanto, na prática, a tendência foi a de não incluir essas crianças, filhas de escravas, nos benefícios da educação. (FONSECA, 2001)

Nessa mesma linha, Patrícia Santana diz que a situação das crianças negras no período da escravidão era muito difícil, não tinham, na maioria das vezes, acesso à instrução e a educação estava restrita ao aprendizado das tarefas demandadas pelos senhores. (SANTANA, 2006)

O que então aconteceu com as crianças, filhas de escravas, nascidas livres após 1871? De acordo com Marcus Fonseca, essas crianças deveriam permanecer até os oito anos sob a posse dos senhores de suas mães. Após essa idade, o senhor poderia fazer uma escolha: ou ficaria com a criança até que esta completasse 21 anos, e a partir de então poderia utilizá-la como trabalhadora, ou a entregaria ao Estado, mediante uma indenização. Por fim, as crianças continuaram sendo exploradas no trabalho, pois o Estado que deveria financiar a execução de um plano educacional para essas crianças, não o fez e também não garantiu que os senhores prestassem conta da educação das crianças retidas sob tutela. O autor conclui que a libertação do ventre não foi associada a mecanismos de preparação para a entrada desses novos sujeitos na esfera social, como seres livres (FONSECA, 2001). A educação poderia ser considerada um dos aspectos indispensáveis para a emancipação dos escravos, mas, sem essa condição, estes permaneciam sob o jugo dos seus exploradores.

José Lins do Rego em “Menino de engenho” descreve a submissão imposta pelas senhoras da casa grande:

[...] As pobres negras e os moleques sofriam dessa criatura uma servidão dura e cruel. Ela criava sempre uma negrinha, que dormia aos pés de sua cama, para judiar, para satisfazer os seus prazeres brutais. Vivia a resmungar, a encontrar malfeitos, poeira nos móveis, furtos em coisas da despensa, para pretexto de suas pancadas nas crias da casa” (REGO, 2004, p. 45).

Muitas vezes, a compra de uma criança interessava apenas quando nela se via alguma fonte de distração ou mesmo poderia servir como um brinquedo para os filhos dos senhores. O adestramento dirigido para esse fim, não era menos humilhante e menos doloroso que em outras situações, já que também era feito em meio a suplícios.(SCARANO,2010,p.119).Para representar a afirmação acima, cito uma pequena passagem do livro de Machado de Assis, “Memórias Póstumas de Brás Cubas”:

Prudêncio, um moleque de casa, era o meu cavalo de todos os dias; punha as mãos no chão, recebia um cordel nos queixos, à guisa de freio, eu trepava-lhe ao dorso, com uma varinha na mão, fustigava-o, dava mil voltas a um e outro lado, e ele obedecia, - algumas vezes gemendo- mas obedecia sem dizer palavra, ou, quando muito, um “ai, nho-nhô- ao que eu retorquia:“cala a boca besta! (ASSIS, 2004, p.32-33)

Gilberto Freyre⁸⁷ em sua obra “Casa-grade & senzala” também nos fala da infância no Brasil Colônia, no Brasil escravocrata. E também disserta sobre o sofrimento provocado pelas crianças, filhas dos senhores de engenhos, sobre as crianças escravas, estas últimas consideradas brinquedos:

[...] Suas funções foram as de prestadio mané-gostoso, manejado à vontade por nnonhõ;

⁸⁷ O autor anuncia e denuncia o movimento escravocrata e patriarcal no Brasil do século XIX, no entanto, em muitos momentos ele descreve situações questionáveis, principalmente ao referir-se ao amparo aos escravos pelo senhor de engenho e à oportunidade de acesso social dada às crianças filhas de escravos, , exagerando na descrição de brandura ou de harmonia na relação entre brancos e escravos, o famigerado ‘Mito da Igualdade Racial’, como nesta passagem: “À mesa patriarcal das casas-grandes sentavam-se como se fossem da família numerosos mulatinhos. Crias, Malungos. Moleques de estimação. Alguns saíam de carro com os senhores, acompanhando-os aos passeios como se fossem filhos.” (FREYRE, 2006, p.435)

Ora, Gilberto Freyre, ainda que num rasgo de valorização da cultura negra, conta a história pela perspectiva do homem branco do senhor da casa grande, (a quem, me parece, precisava agradecer). Dá visibilidade às crianças escravas, mas sempre em uma perspectiva passiva. Fala de uma história boa, mas para poucos, muito poucos.

apertado, maltratado e judiado como se fosse todo de pó de serra por dentro; de pó de serra e de pano como os judas de sábado de aleluia, e não de carne como os meninos brancos. (FREYRE, 2006, p. 419)

Esse autor faz referencia ainda a uma ‘brincadeira’ que dava oportunidade aos meninos brancos de beliscarem as crias da casa. O autor reproduz alguns dos versos da ‘brincadeira’ popular na época entre os séculos XVIII e XIX:

Uma, duas, angolinhas
 Finca o pé na pampolinha
 O rapaz que jogo faz?
 Faz o jogo do capão.
 Ó capão, semicapão

Veja bem que vinte são
 E recolha o seu pezinho
 Na conchinha de uma mão
 Que lá vai um beliscão...”
 (FREYRE, 2006, p. 452)

A visibilidade que esse autor dá as crianças, filhas de escravos, em diferentes partes do seu livro, é sempre em uma condição de subserviência, de passividade diante do sistema opressivo e excludente.

Gilberto Freyre utiliza o termo “vulto” ao referir-se ao negro. Parece natural ao autor utilizá-lo não de forma a engrandecer a figura do negro, mas de vulgarizá-lo, de certa maneira: “[...] outros vultos de negros se sucediam na vida brasileira de outrora. O vulto do moleque companheiro de brinquedo” (FREYRE, 2006, p. 419).

O sentido de “vulto” impingido às crianças negras era o de coisificação, de subordinação aos caprichos do outro -criança ou adulto brancos -. Não há, portanto, como camuflar a violenta opressão dos homens brancos sobre os negros, em especial para esse texto, sobre as crianças negras. O tom de cordialidade ou paternalismo muitas vezes descrito na obra de Freyre não se coaduna com as relações de dominação, de violência e de subjugação de um grupo por outro, considerado melhor. A violência e a exploração era o pano de fundo, ou seja, era inerente às relações estabelecidas na sociedade brasileira escravocrata, e esta não livrava nem mesmo as crianças.

A sociedade escravista foi capaz de produzir uma ampla rede de controle social, visando proteger o estrato dominante escravocrata dos confrontos abertos com os cativos combinando o argumento da força com outros mecanismos de dominação (juízes, padres, feitores, camaradas, agregados). (NEVE, 1992, p. 65)

Segundo Del Priore, mesmo com a abolição da escravatura, as crianças moradoras das senzalas continuavam trabalhando nas fazendas e mantinham-se desprovidas das condições básicas de alimentação, moradia, saúde e educação. Não havia política de Estado voltada à formação escolar das crianças pobres e desvalidas, o que acentuava sobremaneira sua miserabilidade. Enfim, uma pesada herança escravista que ainda se faz presente nas camadas socioeconomicamente desfavorecidas.

O peso desta história até hoje nos pesa. Ao crioulinho, ao moleque, à criança pobre, em suma, ao menor, não resta senão vender muito cedo sua força de trabalho, não resta senão uma 'infância-curta', pois histórica, ideológica e economicamente está destinado, através do trabalho precoce e desqualificado, à reprodução da situação de exclusão vivida pelos pobres no Brasil desde a Colônia. (FALEIROS, 205, p.222)

Ainda segundo essa autora, o sofrimento das crianças negras era decorrente de uma condição de servidão, o que lhes abreviava sua infância e sua formação.

Apesar da condição imposta, seria possível resistir e reinventar a realidade e o cotidiano dessas crianças?

Houve centenas de crianças que nasceram e cresceram distantes dos fundos das Casas Grandes e das senzalas frias e escuras. Em meio ao estabelecido pela lógica escravista, os negros resistiram e constituíram uma organização revestida de significado político, econômico e social, sem comparação, ainda, na História do Brasil: Os quilombos. (VALENTIM, 1990, p.36)

Os quilombos foram formas de resistência assinaladas na história do Brasil, ainda que com pouca visibilidade na historiografia brasileira. Logo, não é de estranhar que as crianças também não apareçam.

Segundo Scarano (2010) era praticamente impossível encontrar informes precisos sobre as crianças que viviam nos quilombos, o pouco que sabe é que:

[...] elas formaram uma população à parte enquanto viveram em liberdade, participando da vida do grupo e nele crescendo. Aquelas que foram aprisionadas quando seu território foi invadido e suas habitações destruídas, se tornaram escravas e integraram o miserável grupo dos cativos ou não sobreviveram às lutas. A ferocidade dos ataques levou a muitos crimes, mesmo contra a infância.” (SCARANO, 2010, p. 130)

Outro historiador, Fiabani, assinala que a reprodução biológica nos diferentes quilombos brasileiros foi pouco significativa, pois a documentação que existe “[...] assinala a presença de número pequeno de crianças, principalmente nas grandes concentrações de quilombolas. São numerosos os registros de quilombos sem crianças. (FIABANI, 2005, p. 274)

Além dos quilombos, outras formas de organização social e de resistência podem ser evidenciadas, tais como as redes de relações sociais escravas. Com a recorrente morte de escravos adultos, as crianças que sobreviviam eram consoladas por membros dessas redes, em especial as do tipo parental (GOES; FLORENTINO, 2010).

Em relação ao grande número de abortos, afirma Scarano (2010, p. 114) que estes eram realizados, muitas vezes, por vontade da “[...] própria escrava que nem sempre desejava o nascimento de um filho no cativeiro e usava métodos para impedir ou abortar uma concepção [...]. Esta, talvez, fosse uma maneira de livrar as crianças do sofrimento da escravidão.

De qualquer maneira, as crianças que conseguiam sobreviver e ficar com suas mães escravizadas, mesmo “vincadas por uma identidade dada pela pobreza material”, eram cuidadas de acordo com as especificidades de seu grupo social como a manutenção da tradição da culinária africana do pirão de leite com farinha seca e açúcar bruto “[...]” (DEL PRIORE, 2010 p. 16)

Ainda segundo Priore (2010), no início do século XIX viajantes de outros países ao chegar ao Brasil se escandalizavam quando presenciavam as escravas alimentando as crianças “com mingau de tapioca que elas lhes levavam à boca servindo-se para isso dos dedos”. (p.88)

Segundo Julita Scarano, havia a manutenção de outros costumes das mães africanas como o de esmagar o nariz das crianças para dar-lhes uma forma que lhes parecia mais estética. Também as crianças que descendiam dos nagôs⁸⁸ eram enroladas em panos embebidos numa infusão de folhas, e o umbigo recebia as mesmas folhas maceradas. (SCARANO, 2010).

Entre os séculos XVIII e XIX, as crianças filhas de escravos, tanto as vindas da África quanto as nascidas no Brasil, eram batizadas pela igreja católica até os sete anos de idade. (SCARANO, 2010). Goes e Florentino (2010) também falam do batismo das crianças e do empenho dos escravos em constituir laços familiares ao trazer outros escravos para batizar seus filhos: “Os escravos aproveitavam o sacramento católico para estabelecer vínculos de compadrio com parceiros de outros plantéis [...] constituído à sombra da igreja católica”. (p. 182). Ainda segundo os autores, “os escravos puseram o catolicismo a seu serviço para fazer parentes e formar famílias, os escravos inventavam meios de, com o material disponível, fincar as vigas de uma vida comunitária e cooperativa” (GOES; FLORNTINO, 2010, 183- 184). Talvez esta fosse de fato uma maneira de proteger os filhos, pelo vínculo parental constituído e também para manter vivas as tradições africanas. Os escravos reinventavam “o mundo de maneira possível, imagine-se o que não fizeram com as tradições culturais peculiares de que cada um era herdeiro. Às crianças que traziam ao mundo, confiavam este segredo.” (GOES; FLORENTINO, 2010, p. 189, 190).

José Lins do Rego, como neto de senhor de engenho, ao se referir, num conto, às crianças filhas de escravos, afirma: “[...] tudo eles [os filhos] sabiam melhor que a gente [...] só não sabiam ler” (REGO, 2004, p.85)

Mesmo diante de tudo o que foi exposto, é possível evidenciar, na história da escravidão no Brasil, algo ‘positivo’. “Houve crianças negras que se educaram para a vida: as que nasceram e cresceram

⁸⁸ Nagô: Nome atribuído a um dos povos africanos.

Crioulo: dizia-se do negro nascido na América; escravo nascido na casa do senhor. (GOES; FLORENTINO, 2010).

quilombadas” (VALENTIM, 1990, p. 38). No entanto, isso não foi proporcionado às crianças como um direito, mas pela resistência de um povo oprimido, na luta pela conquista de sua liberdade.

Livres das garras de seus donos, no quilombo os negros podiam festejar:

Folga, nego, branco não vem cá;
Se vier, o diabo há de levar.
Samba, nego, branco não vem cá;
Se vier, pau há de levar.

(Cantiga de Quilombo, dança folclórica alagoana)⁸⁹.

3.2.2 Crianças nos quilombos: quem são “essas conhecidas tão desconhecidas”⁹⁰

Na sociedade brasileira, a categoria criança é definida por Lei. Reza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA /90) em seu art. 2º: “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos”.

Então, que as crianças existem, não se pode negar! Há uma infinidade de sujeitos com menos de dozes anos em nossa sociedade. Mas, como vivem sua infância e onde vivem?

Há um texto de Eduardo Galeano que retrata com muita propriedade a vida que levam diferentes crianças:

Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem

⁸⁹ Consulta no site:

www.webquestbrasil.org/criador/webquest/soporte_tabbed_w2.php?id_actividad=2835&id_pagina=2

⁹⁰ Essa frase tem como inspiração o livro organizado por Regina Leite Garcia: “Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas” (2002).

pobres, conservam-se atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças.

Ao vivermos em uma sociedade desigual, como a sociedade brasileira, onde a maioria da população vive em condições de extrema pobreza⁹¹, não é difícil perceber que as crianças estão sendo, em alguma medida, afetadas com essa condição. Segundo Sônia Kramer, "hoje, vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, enquanto assistimos com horror à incapacidade da nossa geração de lidar com as populações infantis" (KRAMER, 2003, p.84).

São diferentes campos de conhecimento, tais como Psicologia, Sociologia, Pedagogia, Antropologia, História, dentre outros, produzindo conhecimentos sobre as crianças. Por outro lado, há autores decretando o fim da infância (será também o fim das crianças?). Neil Postman (1999) inquieta os teóricos dos já avançados conhecimentos sobre a infância ao anunciar o desaparecimento desta pela mídia. Seria a internet e a televisão, segundo o autor, as grandes responsáveis por expulsar as crianças do jardim de infância. Outra autora, Regina Leite, anuncia: "[...] vivemos num momento histórico e numa sociedade em que a infância vem sendo mais e mais encurtada, seja pela mídia, seja pela miséria e pela contravenção. Meninas de menos de dez anos se vestem, se pintam, se calçam se portam como mulheres adultas e sedutoras" (LEITE, 2002, p. 9).

Mas qual é o significado de ser criança em 'diferentes' contextos sociais e culturais? As crianças quilombolas, por exemplo, 'enquadram-se' no que foi descrito acima? Ou são simplesmente consideradas inexistentes para as estatísticas e organismos internacionais? Enfim, elas são crianças, mas que crianças?

É necessário perceber as contradições de nossa sociedade que, por um lado 'reconhece' a necessidade de realizar estudos sobre a infância e traz diferentes áreas de conhecimento para dialogar com a heterogeneidade constituinte das infâncias (classe social, gênero, raça e

⁹¹ Os organismos internacionais, entre os quais, a ONU e a UNICEF, têm levantado, reiteradamente, esses dados sobre o Brasil. De acordo com Miguel Arroyo, vinte milhões de crianças e adolescentes no Brasil vivem abaixo da linha da pobreza (2012).

etnia), por outro lado e paradoxalmente, lhes impinge um agravo de exclusão. Refiro-me às crianças moradoras dos quilombos.

Se a infância luta por se afirmar e sair da invisibilidade a que foi relegada, há, entretanto, corpos de crianças mais invisibilizados e inferiorizados, vítimas de preconceitos históricos”. As lutas para superar inferiorizações preconceituosas contra sua classe, seu gênero, sua etnia e sua raça são bem mais complexas. (ARROYO; SILVA, 2012, p.13).

Se as infâncias quilombolas são ocultadas ou invisibilizadas pela história porque pertencem a grupos sociais marginalizados pela sociedade, as crianças desse mesmo contexto se insurgem ao viver sua infância à revelia da ordem jurídico-institucional, ou seja, à base da negação e da abstração de seus direitos, inclusive do direito de ser crianças. Assim sendo, levanto as seguintes indagações: podemos incluir todas as crianças na condição de adultização precoce? (seja essa adultização provocada pela mídia ou mesmo pelo trabalho). Não haverá meninos e meninas que rompem com as amarras impingidas pela estrutura política e econômica? Estariam todas as crianças condenadas a apenas ‘revisitar’ sua infância esporadicamente (já que não deixam de ser cronologicamente crianças)?

Que as crianças agem no cotidiano e que subvertem a realidade, também não podemos negar, no entanto, há nessa agência alguns ‘entraves’, quais sejam, suas vidas estão atreladas à vida dos adultos, e estes estão submetidos a condições de exploração econômica, social e política que marca a história da sociedade brasileira. Concordo, assim, com os pesquisadores, Miguel Arroyo e Maurício Silva (2012, p. 14), segundo os quais,

Os corpos dos sujeitos investigados nos revelam que a história de sua emancipação não depende só das crianças por mais que se afirmem sujeitos ativos. Depende da relação dialética imbricada criança e família, criança e adulto, no que se refere às lutas e conquistas de seus direitos individuais e coletivos.

De qualquer maneira, as crianças quilombolas, resistem e, mesmo com uma autonomia relativa, vivem suas infâncias como crianças nos

contextos em que se inserem. Mas, quem são elas? Como vivem? Afirmo antecipadamente que essas crianças não vivem a dupla alienação da infância, lembrada por Ana Lúcia Goulart de Faria: “[...] a criança rica privatizada, alienada, antecipando a vida adulta através de inúmeras atividades; e a criança pobre explorada, também antecipando a vida adulta no trabalho” [...] (FARIA, 2003, p.72)

As infâncias quilombolas não vivem atadas a um computador, porque esses aparelhos são inexistentes em suas casas; não são fixadas à televisão, porque há vida no quilombo; não lhes é exigida uma série de atividades como, natação, balé ou inglês, porque têm um compromisso com elas mesmas, que é o de crescer sem deixar de ser criança; não são exploradas no trabalho porque são os adultos os únicos responsáveis por sua proteção e provisão nos quilombos.

Recorro novamente a Faria (2003, p. 72) para adequar suas palavras aos quilombos onde vivem as crianças. “Um lugar [...] onde se descobre o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas [...]. Assim, ao invés de falarmos no desaparecimento da infância [...] podemos falar em uma nova descoberta da infância”.

Ser criança quilombola não significa viver a infância apenas como uma fase cronológica da vida ou enquadrada em uma ordem jurídica estabelecida. As crianças garantem seus direitos no cotidiano, nas suas formas de expressão que marcam seu “corpo lúdico” e seu pertencimento ao quilombo, “[...] corpo lúdico ou corpo brincante, isto é, aquele que, de forma revolucionária e emancipatória, expressa-se no tempo-espaço [...] (SILVA, 2012, p. 231). Essas infâncias retratadas superam o isto ou aquilo, elas constroem suas experiências com base naquilo que elas descobrem, imaginam e inventam no seu dia-a-dia.⁹²

As crianças do quilombo não possuem carrinhos de controle remoto, tampouco bonecas que falam, mas têm árvores, morros e lagos para brincar. Elas criam enredos, criam cenas e dão seu próprio desfecho

⁹² Não sou ingênua e, neste caso, tampouco romântica, compreendi, principalmente após minha incursão nos campos de pesquisa, que as crianças quilombolas vivenciam uma precariedade de condições materiais de subsistência nas comunidade onde vivem. Assim também como nas instituições de educação infantil, quando experienciam violência simbólica, muitas vezes camufladas pelo discurso da igualdade. Há algumas pesquisas que levantam dados como esses constatados por mim em campo: Paixão (2003); Cavalleiro (2000).

para as histórias das quais elas são autoras e atrizes. Portanto, falo aqui de crianças que ainda brincam... que brincam na ‘rua’, que brincam sem ter que prestar contas, que brincam, brigam, choram, ficam de mal, fazem as pazes e começam tudo de novo... a cada dia e de acordo com seus mundos de vida, e portanto, pela perspectiva da infância e não do mundo adulto. Logo, as crianças “[...] mostram que com seus imaginários é possível construir história, cultura e arte”. (SILVA, 2012, p. 216)

Muitos autores já contestaram a ideia de infância universal (Sarmiento, Ariès, Khulmann Jr, Kramer), portanto, essa contestação nos leva a inferir que as infâncias variam a depender de vários fatores: etnia, gênero, classe social, religião. Assim também como a geografia na qual se inserem e seu pertencimento cultural determinam sua forma de se desenvolver e de ser criança, extrapolando os limites de uma infância homogênea.

As crianças no quilombo mantêm uma grande rede de relações, vivenciando aprendizagens e socializações em diferentes momentos e lugares, com os adultos, adolescentes e, especialmente, com seus pares. Estão na cachoeira, no riacho, no lago, no campo de futebol ou no parque. Participam, mesmo sem serem convidadas, da colheita de bananas, da retirada de hortaliças, da ordenha, da alimentação aos porcos, do culto religioso, da fabricação de doces, pães e bolachas. Enfim, as crianças circulam, interagem, se socializam e aprendem, mesmo quando o ‘outro’, não tem a intenção de ensinar.

As danças também marcam esse grupo, seja na capoeira, nas rodas de samba, no Maculelê⁹³. Seus corpos no quilombo não representam um “território de disputa” (SILVA, 2012), pois são as crianças que estão no controle dos seus movimentos, em muitos momentos.

A coletividade, a interatividade, a participação e as experiências construídas, partilhadas e vividas, especialmente entre pares, são aspectos específicos dessas crianças.

⁹³ Maculelê: dança de origem afro-indígena, realizada em momentos festivos do quilombo Aldeia. Já o Samba de Roda ocorre sempre que os grupos se reúnem no quilombo Morro do Fortunato, seja em dias de festa ou mesmo em almoços nos domingos. Há inclusive um grupo organizado - “Fortuna Samba” - que toca profissionalmente. Quanto à Capoeira, de acordo com Amélia Conrado (2006), da Universidade Federal da Bahia, essa forma de expressão é também considerada uma dança, um conjunto de expressões da arte corporal de herança africana.

Ao me referir às experiências das crianças quilombolas, o autor que especialmente tomo como referência para um aporte conceitual é Jorge Larrosa. Diz o autor:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 1998)

Compreendo assim que a experiência nos quilombos não é apenas sinônimo de atividade, de experimento ou método, uma vez que os acontecimentos construídos ou descobertos pelos grupos de crianças não possuem um caráter fugaz, mas se constituem de um fluxo de significados interligados e permanentes, porque mesmo a subjetividade de cada uma delas é consequência dos intercâmbios entre elas. Juntas, as crianças vão compondo o lugar e as situações, especialmente de brincadeiras, que lhes permitem ver, sentir, escutar, enfim, de viver sem interrupção. Como nos fala a música de Luiz Gonzaga “ Estrada de Canindé”:

Quem é pobre anda a pé.
Mas o pobre vê nas estradas
o orvalho beijando a flor
Vê de perto o galo campina
que quando canta muda de cor.
Vai molhando os pés no riacho
que água fresca Nosso Senhor
Vai olhando coisa a grané [...]

As crianças da comunidade quilombola ensinam que a aprendizagem e o conhecimento não se reduzem à oralidade ‘científica’, prática recorrente em uma sala de aula, mas ocorrem também por meio da corporalidade. Corporalidade essa como a anunciada pela professora Débora Sayão (2008, p. 94):

[...] expressa a totalidade do corpo de um ponto de vista cujas formas, movimentos, gestos, posturas, ritmos, expressões, linguagens são reconhecidos como uma construção social que acontece na relação entre as crianças e/ou os adultos com a sociedade ou a cultura. Portanto, quando me refiro ao corpo, não o faço para designar unicamente a dimensão material do ser humano – a carne – também isso, mas, sobretudo, as construções culturais que se produzem sobre e a partir dele.

Com base em minhas observações, pareceu-me que as crianças, ao extrapolar o espaço social formal e a propalada ‘domesticação dos corpos’ que costuma ocorrer em tais espaços, experimentam maior autonomia e independência⁹⁴, indispensáveis, no meu entender, para aprender e para ensinar. Nessa mesma direção, considero, como já afirmei aqui, que alguns estudos da Antropologia⁹⁵ contribuem ao destacar a importância da corporalidade para os povos indígenas e, em especial, para compreender as crianças: “[...] a identidade e a subjetividade infantis constroem-se por meio de processos que se realizam em seus corpos e que sintetizam significações sociais, cosmológicas, psicológicas, emocionais e cognitivas” (SILVA, 2002, p. 41).

A corporalidade para os povos indígenas constitui um mecanismo central para a aprendizagem, para a transmissão de conhecimentos, de habilidades e técnicas do seu povo. Aracy Silva, antropóloga e pesquisadora de povos indígenas do Brasil, observa que uma primeira lição ensinada pelas crianças da etnia A’uwe “[...] é que se aprende vivendo, experimentando e que o corpo, suas sensações e seus movimentos são instrumentos importantes do aprendizado e da expressão dos conhecimentos em elaboração” (id., ib’p. 42). Naquilo que pude observar na comunidade quilombola pesquisada, as crianças parecem confirmar as observações de Silva sobre os jeitos de vida e de educação das crianças indígenas A’uwe.

Também considero que a linguagem corporal não pode ficar de fora de todas as outras dimensões da infância. Aliás, muitas outras dimensões e linguagens, fundamentais para o desenvolvimento da

⁹⁴ Mais uma vez ressalto que, ao referir-me às crianças como autônomas e independentes, não nego sua interdependência (assim como os adultos)_com o outro, seja o outro criança, seja o outro adulto ou o mundo físico e natural.

⁹⁵ Silva, Macedo, Nunes (2002).

criança, lhes são furtadas desde muito cedo, em várias culturas. A propósito, recordo o belo poema escrito por Loris Malaguzzi, em que procura nos alertar sobre as “Cem linguagens da criança”, do qual destaco o excerto abaixo:

A criança é feita de cem.
 A criança tem cem linguagens.
 Mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura
 lhe separaram a cabeça do corpo [...].
 Dizem-lhe: que as cem não existem.
 A criança diz: ao contrário, as cem existem.

Voltando às crianças quilombolas, diria que as ações imponderáveis, as de imprevisibilidade e de criação dessas crianças, mais do que representar uma transgressão, são fonte de inspiração, propiciando-lhes, assim, construir algo novo e diferente.

Pude perceber, no decorrer da pesquisa, que esses momentos de criação ocorrem quando as crianças estão apenas entre seu pares. Mesmo ocupando um espaço de inclusão no cotidiano dos adultos, há momentos em que as crianças agem ao largo da relação mais direta que estabelecem com os adultos, ou seja, há momentos muito específicos em que elas partilham apenas com seus pares. Clarice Cohn (2000) também abordou o mesmo tema em relação às crianças da comunidade indígena que pesquisou, quando indagava: “O que seria específico às crianças Xikrin, que não é compartilhado pelos adultos?”

No caso das crianças quilombolas, além das brincadeiras, poderíamos inferir que o profundo conhecimento a respeito da comunidade à qual pertencem lhes assegura a reinvenção desse dia a dia, tornando-o diferente, e singular apenas a elas.

Essas ações constituem parte de uma cultura infantil produzida por elas. As crianças estão sempre em grupos e suas brincadeiras, embora tenham regras criadas no início de cada uma, como na bola de gude, futebol, arco e flecha, pescaria, cata-vento, árvores de máquinas, tiro ao alvo, não são realizadas visando à competição, à seleção ou exclusão de qualquer um dos integrantes da brincadeira, do contrário, esta chegava ao fim toda vez que um dos componentes desistia de brincar...mas logo, logo o grupo novamente se reunia e novas inspirações surgiam.

3.3 OS (DES) ENCONTROS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INSTITUCIONALIZADA

O propósito desta seção é tecer uma breve reflexão sobre a necessidade de reconhecer que práticas educativas não são desenvolvidas apenas na educação institucionalizada e que, portanto, outras formas de saberes no cotidiano institucional precisam ser introduzidas.

Parto da compreensão de que a ideia de infância se atrela a uma noção histórica e, portanto, construída, o que explica as mudanças que vem sofrendo ao longo dos tempos. Cada época e contexto a torna tributária dos projetos e interesses de pessoas ou grupos que logram impor suas diretivas em determinada sociedade. Não obstante, dizer que tais concepções se tornam tributárias das concepções hegemônicas em época e lugar situados em diferentes momentos não significa dizer, pelo menos aqui, que existe uma determinação inquestionável dessas diretivas. O jogo de forças fundado na possibilidade de um corpo social com certa estabilidade exige que se tenha alguma ‘margem de manobra’ nas relações em que brotam concepções e práticas antagônicas, abrindo, assim, espaço para uma relativa autonomia. A elasticidade desse campo dependerá, naturalmente, do poder de cada grupo e de cada situação de disputa.

Falar em educação institucionalizada significa falar de práticas e de relações educativas, no entanto, entendo que essas relações extrapolam o campo institucional, na medida em que este é um processo que se estabelece entre diferentes sujeitos, em diferentes circunstâncias e espaços, sendo próprio de todo ser humano e de qualquer sociedade. Logo, as práticas educativas ocorrem no cotidiano e por meio das relações humanas⁹⁶. A educação institucionalizada significa apenas um fragmento dessa educação e, embora hegemônica, não é encontrada em

⁹⁶ A educação formal geralmente ocorre em espaços institucionalizados de educação, já a educação não formal e informal tem outra característica. De acordo com Maria da Glória Gohn: “O que diferencia a educação não-formal da informal é que na primeira existe a intencionalidade de dados sujeitos em criar ou buscar determinadas qualidades e objetivos. A educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar (GOHN, 1999, p. 100). Para Miguel Arroyo, Educação não formal é aquela que ocorre mais próximo das dinâmicas populares. (ARROYO, 2003)

algumas culturas. Segundo Carlos Rodrigues Brandão, em toda comunidade humana há educação e aprendizagem inerente à prática social e da vida, no entanto, nem sempre existem escola e ensino formal (BRANDÃO, 1981).

Contudo, significa também falar de prática educativa em um espaço institucionalizado de educação infantil, mas não de uma prática qualquer, faço referência a uma prática pedagógica que se destine a construir uma Pedagogia da Infância,⁹⁷ que tente demarcar as especificidades do trabalho com as crianças de até seis anos de idade, considerando-as como atores sociais e, portanto, sujeitos de direitos. Uma pedagogia que propugne seu lugar na história como sujeitos competentes, ativos e produtores de cultura.

As discussões atuais sobre as práticas pedagógicas têm tomado uma nova direção em razão da redefinição do próprio papel da educação na contemporaneidade. As certezas dos professores quanto ao processo educativo verticalizado ou quanto ao ambiente formal de aprendizagem, ou seja, do adulto que ensina e da criança que aprende, ou da sala de aula como único espaço legítimo para a criança aprender, tão ao gosto dos pressupostos do projeto da modernidade, passam a ser questionados. Para Boaventura de Sousa Santos (2005), há ainda forte influência desse projeto na construção de valores, crenças, teorias, sentimentos, regras e atitudes das pessoas (inclusive dos professores), influência esta que mantém até hoje certa hegemonia, não obstante os percalços e tropeços que os propósitos do projeto têm enfrentado nos últimos quinhentos anos.

As indagações persistem, a despeito de os paradigmas clássicos de uma pedagogia escolar tradicional⁹⁸ e de uma única ciência como

⁹⁷ A possibilidade de construção de uma pedagogia que inclua a reflexão sobre a participação, a alteridade e os direitos das crianças foi apontada na pesquisa de doutorado de Eloísa Candal Rocha (ROCHA, 1999), com base no levantamento e análise da produção brasileira apresentada em reuniões científicas das áreas de História, Psicologia, Educação e Ciências Sociais.

⁹⁸ Podemos definir pedagogia como a teoria e a prática da educação e seu objeto, o ato educativo. A pedagogia tradicional configura-se como uma corrente que tem no professor o centro do processo educativo, sendo ele o responsável pela transmissão do conhecimento. Aos alunos cabe assimilar essa transmissão de forma individualizada e, não raro, descontextualizada da realidade em que estes se inserem. Essa abordagem parte também de uma concepção de desenvolvimento infantil linear, dividido em etapas naturais. Segundo Libâneo (1997, p. 131), “a pedagogia existe desde que houve necessidade de cuidar de crianças e de promover sua inserção num contexto

suporte para a prática pedagógica, a psicologia do desenvolvimento,⁹⁹ continuarem a conformar grande parte da *práxis* educativa. Ainda há, no imaginário (e na prática de muitos professores), um modelo de educação baseado exclusivamente na lógica e na racionalidade dos adultos. Tais teorias e atitudes adultocêntricas (ROSEMBERG, 1976) se tornam quase impermeáveis a qualquer crítica e, conseqüentemente à possibilidades de mudança.

O que estou tentando fazer aqui, é desconstruir certezas erguidas sobre a não legitimidade de experiências, práticas e narrativas de outros lugares, como as comunidades quilombolas, por exemplo. Para tanto, utilizo como um dos eixos de apoio às minhas reflexões, as idéias do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2003; 2005; 2008).

Esse autor elabora uma crítica às concepções canonizadas pelo projeto de sociedade que predomina nos dias atuais cuja referência é o Projeto Social e Cultural da Modernidade Ocidental¹⁰⁰. Segundo Santos, a estrutura de sustentação do projeto da Modernidade assenta-se em dois pilares simbólicos, ao mesmo tempo articulados e contraditórios entre 'regulação' e 'emancipação'. Para o autor, no pilar da regulação vigem os princípios do Estado, do Mercado e da Comunidade. No pilar da emancipação estão listadas as lógicas de racionalidade, também em número de três: racionalidade estético-expressiva (da arte e da literatura); cognitivo instrumental (da ciência e da tecnologia) e moral-prática (da ética e do direito). Nesse ambicioso projeto, que no entender de Santos (2003) pretende regular a vida social e individual de todos, o desenvolvimento social depende de um equilíbrio razoavelmente dinâmico entre os princípios da regulação e as lógicas de emancipação, a

social. Todavia, sua institucionalização ocorre com a modernidade [...] ligada a acontecimentos cruciais como a Reforma, o Iluminismo, a Revolução Francesa, a Industrialização, a autonomia dos sujeitos, a educabilidade humana, a emancipação pela razão [...]".

⁹⁹ Não omitimos a contribuição da psicologia do desenvolvimento para a pedagogia em determinados aspectos, principalmente para explicar o desenvolvimento das crianças, mesmo quando o entendeu como natural e, portanto, previsível pela ciência; porém, é importante ressaltar que essa explicação de base biológica não é a mais abrangente nos dias atuais, na medida em que foram se acumulando evidências de que o desenvolvimento humano está também intimamente ligado às condições sociais e culturais nas quais os sujeitos estão inseridos.

¹⁰⁰ Em torno desse projeto teci algumas considerações nas paginas iniciais deste trabalho.

fim de que se eliminem todas as mazelas da humanidade (fome, miséria, guerra, doenças).

Os últimos quinhentos anos de história dão um testemunho contundente dos embates que se travaram na trajetória da Modernidade. O impacto do projeto Liberal Capitalista, consolidado a partir do final do século XVIII, é um excelente exemplo das lutas sociais que forjaram significativos ajustes de rumo. Não obstante a contundência desses embates, eivados de contestações e críticas, a Modernidade alcança o terceiro milênio exercendo, ainda, forte hegemonia, que se assenta, principalmente, no enorme sucesso que acumulou no campo do conhecimento sistematizado, tanto na ciência como na técnica. Alçada à condição de principal insumo na resolução de problemas e na relação positiva entre produtividade e redução de custos, a racionalidade técnico-científica deu ao modo capitalista de gerir o mundo uma de suas armas mais eficazes. Tal sucesso desencadeou um movimento que culminou com uma super expansão do princípio do Mercado, de tal forma que, apoiado na racionalidade técnico-científica, acaba 'colonizando' os outros princípios e lógicas articulados na base do Projeto da Modernidade.

Na esteira do movimento de explosão da racionalidade técnico-científica, o processo de expansão dos primeiros movimentos de colonização europeia foi consolidando, ao longo do segundo milênio, uma marginalização capitaneada pela visão eurocêntrica, estabelecendo uma hierarquização de valores, saberes, práticas e narrativas que passam a ser referência 'universal' de 'certo', 'verdadeiro' e 'eficaz'. Essa referência significa que valores, saberes e práticas oriundos da experiência cultural dos colonizados só tem validade quando se submetem àqueles do colonizador.

Foi refletindo sobre a trajetória da Modernidade e suas diversas nuances que me interessei por investigar como poderiam, em um cenário como esse, constituírem-se outras formas de educação e, portanto, outras práticas educativas no interior de tal processo de colonização.

A apreensão, a compreensão e a crítica desse conhecimento e das práticas hegemônicas são insumos fundamentais para a construção de propostas insurgentes e transformadoras. Isso implica reafirmar que não existe uma única maneira de ver e fazer as coisas, que não há apenas um caminho a tomar, um único modelo a seguir, uma única forma de ensinar e de aprender.

Assim, a construção dessa nova perspectiva exige que nas relações educativas do espaço institucional possa-se auscultar o que o 'outro' diz para confrontar realidades e interpretá-las a fim de buscar novas formas de construir significados.

Essa perspectiva é razoavelmente recente, portanto é preciso ampliar o esforço e desenvolver estratégias de tradutibilidade entre as diferentes culturas, na busca da alteridade de que cada um e de que cada grupo é constituído. Para Santos (2003), a tradutibilidade se faz pela exploração das possibilidades de um discurso intercultural, na troca entre diferentes saberes e culturas, por meio de uma proposta por ele designada de "hermenêutica diatópica", cujo objetivo seria

[...] maximizar a consciência da incompletude recíproca das culturas, através de um diálogo com um pé numa cultura e outro pé, noutra. Daí o caráter diatópico. A hermenêutica diatópica é um exercício de reciprocidade entre culturas que constem em transformar as premissas de argumentação de uma dada cultura em argumentos inteligíveis e credíveis noutra cultura (SANTOS, 2003, p. 33).

Ao convergir nossa atenção para as práticas educativas que se anunciam na educação institucionalizada, destaco que estas poderiam ancorar-se na ideia de que conhecer melhor as relações e experiências dos diferentes grupos sociais e das diferentes culturas possa ajudar a organizar propostas pedagógicas que, pela crítica ao excesso de regulação e padronização de saberes, contribua para a construção de práticas que propiciem a emancipação de todos os envolvidos. Santos (2010), criou a expressão 'ecologia dos saberes', pela qual procura mostrar

[...] a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isso implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que

podem ser usados para validá-lo. (SANTOS, 2010, p. 54)

Esse autor denuncia a supressão dos saberes, especialmente ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, e propõe um dialogo horizontalizado entre os diferentes conhecimentos.

Outra proposta desse autor (SANTOS, 2005) é de que a saída do enclausuramento epistemológico da modernidade se dará a partir da própria modernidade, no interior daquilo que esse projeto deixou inacabado. Aqui podemos citar o princípio da comunidade. Dos três princípios de regulação a que fizemos referência acima, o princípio da comunidade foi, nas sociedades ocidentais, o mais negligenciado, mas também o mais livre de imposições. Por esse motivo, o princípio da comunidade pode ser diferente, especialmente por meio de duas dimensões básicas e conhecidas dos quilombos pesquisados: a dimensão da participação e a da solidariedade. Segundo Boaventura Santos, a iniciativa de superação dar-se-á pela organização, não do centro do poder, mas das periferias. Propõe um projeto pedagógico *conflitual e emancipatório*, entendendo que o conflito serviria para desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e apreender novos saberes por meio de um diálogo entre sujeitos e grupos sociais.

Destaco, ainda, que apesar do esquecimento e da indiferença do princípio da comunidade, nos quilombos pesquisados a participação e a partilha tem uma jurisdição própria; a solidariedade e a coletividade são uma constância e uma competência não especializada que foge à colonização hegemônica. Portanto, será também nesse lugar menos ‘acabado’, que poderá haver espaços de resistência e possibilidades favoráveis à gênese e à consolidação de energias emancipatórias.

Contudo, esse processo não se dá aleatoriamente ou à revelia de um processo organizacional, impõe antes o norteamo de diretivas que, a depender da perspectiva que se deseja assumir, abarquem as diversas dimensões de que se constituem os contextos socioculturais.

No caso específico da educação infantil, torna-se necessário atravessar fronteiras geográficas e também disciplinares para compreender o complexo processo que envolve as concepções de infância e seu processo de institucionalização. Ao tentar conduzir tais reflexões para além do campo teórico da educação institucionalizada, entendo ser necessária uma interlocução com as contribuições de outras áreas científicas sim, mas também com outras formas de conhecimento de mundo, como os conhecimentos das comunidade quilombolas, por exemplo.

A educação, o aprendizado são processos sem fim. O mundo e seus mistérios vão sendo descobertos aos poucos, em suas múltiplas e complexas dimensões. Há sempre novos conhecimentos à espera de ser descobertos e incorporados à experiência de vida de cada um. O aprendizado parece ser pensado, assim, como algo para toda a vida: a cada etapa vencida, novos patamares de conhecimento e de experiências apresentam-se [...] (SILVA, 2002, p. 44).

Afinando-me também com as idéias de outra autora, Neusa Gusmão, entendo como necessária “[...] a aventura de se colocar no lugar do outro, de ver como o outro vê, de compreender um conhecimento que não é nosso” (1997, p. 9). Pelo que posso entender, os aspectos que norteiam a educação das crianças pequenas ficarão bem mais equacionados se admitir a contribuição de outros conhecimentos, outros pontos de vista e perspectivas. Talvez isso ajude a refletir, a problematizar e a organizar práticas educativas capazes de introduzir na cena das discussões as próprias crianças, levando em conta sua condição de sujeitos históricos e o que elas têm a dizer sobre os espaços em que transitam diariamente. Pois, “[...] trata-se de compreender que falar com os outros implica escutá-los, e que, ao escutá-los, é muito improvável que o que se tem a dizer permaneça inabalado [...]”.(GEERTZ, 2001, p. 227)

Vamos a essas relações! As discussões que seguem, ainda “sob rasura”,¹⁰¹ buscam compreender as relações sociais e educativas estabelecidas entre as criança moradoras dos quilombos pesquisados e as demais, inseridas no mesmo espaço de educação infantil. As crianças dos quilombos parecem apresentar sinais diacríticos diferentes, diversificando também o ambiente por meio de relações estabelecidas entre elas e por meio do compartilhamento de diferentes padrões estéticos e culturais.

O desafio está em compreender como interagem entre si. De que estratégias as crianças de diferentes grupos sociais e culturas se valem para entender o ‘outro’, tendo por parâmetro seus próprios termos, ou seja, num diálogo intercultural e de inclusão das particularidades que

¹⁰¹ Tomo emprestada a expressão utilizada por Stuart Hall (2011), definindo-a como provisória, porque suscetível a mudanças e ampliações com base em novas reflexões.

cada uma apresenta? O que há de comum entre todas as crianças e o que as diferencia?

Levanto essas poucas questões apenas para fins de reflexão sobre as relações estabelecidas no interior dos espaços coletivos de educação infantil.

Pois bem, continuemos, o fato de grupos sociais de crianças conviverem, juntas, no espaço da educação infantil nem sempre significa que estejam se dando conta da alteridade que cada um apresenta. Isso porque, muitas vezes, as diferenças são encaradas como desvio ou deficiência, ou seja, as diferenças que incluem a étnica (em especial, da população negra das comunidades quilombolas) são geradoras de alguma forma de discriminação, ainda que de forma sutil ou mascarada. Pode-se citar, como exemplo, a conduta de algumas crianças, em especial crianças não negras, que não querem sentar-se ao lado de crianças quilombolas, dar-lhes as mãos ou mesmo brincar com elas¹⁰². Logo, em algumas situações, principalmente as crianças dos quilombos são vistas em uma condição inferior e subalterna com relação às demais.

Outras questões étnicas, não ligadas à cor da pele, tais como traços ou características étnico-culturais peculiares, não são tão postas em evidência. Podemos citar, a título de exemplo, a história dos imigrantes de origem europeia: ao chegarem ao Brasil (embora em outras condições) não sofreram (e não sofrem, hoje) tantos preconceitos ou discriminações.

Parece, então, que o peso da discriminação recai na cor da pele. Ações preconceituosas, racistas e discriminadoras, de distinções e de exclusões, só fazem empobrecer o que há (insistentemente) de plural na humanidade, inscrito na história individual de cada sujeito que o torna único, marcado nos recônditos do seu ser, nos meandros de sua personalidade e não na superfície da pele.

Diante dessa realidade, torna-se importante salientar que, se as crianças pesquisadas, apesar da pouca idade, já deixam evidenciar atitudes preconceituosas,

[...] não herdam, geneticamente, idéias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação, antes os desenvolvem com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola. Da mesma forma, podem

¹⁰² Trarei evidências dessas situações nos próximos capítulos.

aprender a ser ou tornar-se preconceituosos e discriminadores em relação a povos e nações (LOPES, 2005, p. 188).

Comportamentos nessa direção tendem, no mínimo, “[...] a absolutizar determinados valores que se transformam em fonte de negação da alteridade” (FLEURI, 2006, p. 499).

O desafio, portanto, está em movimentar-se na direção da superação dos estigmas, no reconhecimento e no encontro das diferenças, no respeito a essas diferenças e, desse modo, mudar atitudes e comportamentos frente aos contrastes existentes - no cotidiano institucional -, haja vista que serão também essas diferenças que possibilitarão compreender a dimensão humana, bem como fortalecer a harmonia e a democracia entre grupos ou mesmo entre nações. Para isso, torna-se necessária

[...] uma crítica das concepções que reduzem as questões à uniformidade, à homogeneidade, à igualdade de orientação ao consenso. O vocabulário da descrição e da análise cultural também precisa abrir-se para a divergência e a multiplicidade, para a não coincidência de espécies e categorias. Assim como os países, as identidades que os colorem, muçulmana ou budista, francesa ou persa, latina ou sínica... negra ou branca, não podem ser apreendidas como unidades inteiriças, como totalidades ininterruptas (GEERTZ, 2001, p. 215).

As crianças, desde muito pequenas, já estabelecem relações sociais com diferentes sujeitos, seja no contexto de origem (nas comunidades em que vivem), seja nos espaços mais formais que irão frequentar diariamente, como os espaços institucionalizados de educação. O trânsito por diferentes espaços lhes oportuniza a convivência com um leque diverso de pessoas e situações (características físicas, formas de falar, de agir, de vestir, de alimentar-se), como também com outras organizações espaciais e temporais. Porém, a observação, a constatação dessa diversidade não é suficiente; faz-se necessário o estabelecimento de relações com esses sujeitos e assim, por um diálogo constante, novas formas de pensar e viver a realidade possam surgir. Esta convivência e diálogo, portanto, não suprime (ou não deveria suprimir) as singularidades que cada criança

apresenta, mas, ao contrário, realçar as diferenças de que cada uma é constituída e incluí-las como parte que contribui para a formação desse ‘mosaico cultural’.

Advogo aqui a necessidade de uma interculturalidade nos espaços da educação infantil. Entendo, de acordo com o professor Reinaldo Fleuri, que a interculturalidade consiste no reconhecimento do outro como produtor autônomo de sua cultura, que deverá ser respeitada. O professor prossegue dizendo que a riqueza da relação intercultural está na interação com o outro; ao buscar compreender o outro em profundidade, a própria estrutura de pensamento e do modo de viver do sujeito são colocados em xeque. (FLEURI, 2006).

As escolas e as comunidades quilombolas têm muito a contribuir nas relações entre as diversas culturas, pondo-as em contraste no intuito de aditar a uma cultura os saberes e experiências da outra. O desafio, porém, é não hierarquizar as diferenças, subalternizar o que se desconhece, homogeneizar pensamentos ou ações ou, ainda, desqualificar grupos geracionais nessa contribuição. Um ponto comum a se admitir é que as contribuições devem ser buscadas de modo especial nas relações entre as crianças e entre elas, os adultos e a comunidade, admitindo-se, portanto, que o entrelaçamento de relações entre comunidade e escola (educação infantil) reflete-se no cotidiano das crianças no trânsito entre esses dois contextos, reflete-se na formação, na educação dessas crianças.

No entanto, a despeito de, muitas vezes, a escola acatar ou aceitar tais desafios, pela dificuldade de trabalhar com o que é diferente, tenta ignorar as identidades, as diferenças culturais, ocultando-as sob uma normatividade e normalidade que (na melhor das intenções) tenta “equalizar” o ambiente. Não obstante essa realidade, não é difícil perceber que as crianças, nas relações que estabelecem com as outras ou com os adultos, desestabilizam, de alguma maneira, esse cotidiano, ao marcar sua individualidade, sua identidade, construídas em meio à diversidade cultural.

Os processos educativos institucionalizados que tomam uma parte do dia das crianças (continuo a fazer referência às crianças quilombolas) não as fazem perder seus valores ou a ancestralidade comum, possivelmente pelo apelo positivo do grupo ao qual elas pertencem. De qualquer maneira, a diferença incomoda os professores porque causa impacto, porque exige resposta.

No entanto, ainda que as dificuldades existam, a escola pode ser também um espaço rico de relações, experiências e práticas sociais. Um

espaço de promoção de uma educação plural, que resgate as tradições de todos os que a integram. Portanto, a dilatação do diálogo intercultural não é uma benesse da escola, mas um dever dela para com um direito das crianças.

A escola pode ainda oferecer espaço e tempo diferentes, em que se podem fazer novos amigos, onde se podem criar e inventar novas brincadeiras, aprender novas palavras e ter novas experiências. Isso é possível! Mas as ações pedagógicas não podem ser pensadas indistintamente para todas as crianças. Há especificidades que precisam ser relevadas e trabalhadas em sala, contemplando em diversos graus a diversidade. É trazendo seu repertório de vivências e culturas para a escola que as comunidades quilombolas podem contribuir, ampliando assim os saberes e as práticas educativas escolares, ao mesmo tempo em que essas comunidades podem enriquecer seu repertório com os saberes adquiridos na escola.

As comunidades, ao se dispuserem a compartilhar seus saberes com a escola (identidades, histórias e manifestações culturais), expressas em diferentes momentos e situações como na Capoeira, Samba de Roda, Maculelê, nas festas, nas práticas das Benzedeiros (Médicas das comunidades), estarão promovendo o intercâmbio cultural e a integração escola-comunidade. A riqueza das tradições culturais das comunidades quilombolas, tais como a produção de doces, a horta, as brincadeiras das crianças, as diferentes expressões verbais utilizadas pelos mais velhos, as histórias antigas, enfim, tudo isso precisa ter visibilidade no espaço institucional.

Será dessa forma que as comunidades terão oportunidade de opinar, de participar das relações educativas que ali se estabelecem, amenizando as relações de poder e a hegemonia de saberes. Da mesma forma, as comunidades também agregarão novos saberes a seus conhecimentos passados de geração a geração e, portanto, cultivados como tradição.

A interlocução, o encontro e o diálogo entre comunidade e escola supõem o reconhecimento e a valorização das diferentes práticas e conhecimentos construídos em um caminho de mão dupla. São as especificidades e as diferenças de cada contexto que possibilitarão a construção do novo ou de mudanças necessárias ao cotidiano.

Figura 27 – Desenho feito por crianças do Quilombo Aldeia



Fonte: autoria do desenho: Hanna e Kito.

TRECHO III

4 “AQUI É O LUGAR QUE A GENTE VIVE!” BRINCADEIRAS E EXPERIÊNCIAS¹⁰³ DAS CRIANÇAS NOS QUILOMBOS

4.1 TERRITÓRIOS TRAÇADOS PELAS CRIANÇAS NO QUILOMBO ONDE MÓRAM

Pesquisadora: Sabes onde mora dona Ada, Ana?
 Ana responde: “Ah, a tia Ada mora lá com nós!
 Tem que subi o morro, passá na casa da tia Olívia.
 Sabe quem é a tia Olívia? É mulher do tio Marcos;
 depois vai, vai, vai mais lá pra baixo, daí tu
 chega!” (Registro de campo. Julho de 2011).

As crianças são informantes capazes de falar do lugar onde vivem. Além de um sentimento de pertencimento afetivo ao lugar (sentimento marcado também pela fixação ao território de seu grupo social e étnico de pertença), elas também parecem compreender as fronteiras físicas e simbólicas entre o quilombo e as demais comunidades do entorno. Elas produzem e são produzidas por uma territorialidade que se mantém como espaço geográfico, embora em permanente mudança em face dos movimentos que traçam em seus cotidianos. O lugar é vivido nas inter-relações que estabelecem com seus pares e também com os adultos.

Marc Auge conceitua ‘lugar’ como um espaço possuidor de aspectos identitários, históricos e relacionais. Por outro lado, o autor denomina de ‘não-lugares’ os espaços que acompanham uma supermodernidade e se caracterizam pela velocidade de tempo e de consumo, citando como exemplos os supermercados, as autoestradas, aeroportos, centros comerciais (AUGE, 1994).

¹⁰³ Embora já tenha abordado o conceito de experiência, um dos fundamentos da tese, o reafirmo aqui ao compreender que é pela experiência que as crianças intervêm em seu universo, ou seja, é a ação ativa e partilhada entre pares que contribui na construção da cultura infantil. Essa ação não é qualquer uma, mas, conforme Gidens (2003), insere-se tanto na produção como na reprodução da vida social. Para esse autor, ser agente, por exemplo, significa uma participação interventiva nas práticas sociais situadas historicamente, em tempo e espaços específicos.

Podemos afirmar então que o espaço que as crianças ocupam nos quilombos é um ‘lugar’, pois não é apenas um lugar de passagem, mas de permanência.

Pois bem, as crianças estão em todas as partes da comunidade (parque, horta, morros, gramado, lago, pasto, campo, sala multiuso, diferentes casas, dentre outros lugares); no entanto, definem o parque e o gramado como lugar de encontro, de criações e de diferentes brincadeiras. Antes de dar sequência à discussão, apresento o conceito de brincadeira, já que estas (as brincadeiras) eram o meio pelo qual as crianças se expressavam em muitos momentos.

A brincadeira foi uma categoria que aos poucos foi se delineando em minhas análises empíricas: por ser uma prática social, a brincadeira é também uma ação cultural, assim como é sociocultural a constituição do ser humano. Concordo pois com o professor francês Gilles Brougère (2002, p. 20), segundo o qual “[...] o brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social concisa que, como outras, necessita de aprendizagem”. E as crianças têm muito para ensinar, basta alguém ter interesse em aprender.

Nos dois quilombos campos de pesquisa havia lugares cotidianamente territorializados por meio de brincadeiras inventadas, o que conferia às crianças maior autonomia, segurança e processos de identificação para reconstruir sistemas simbolizados¹⁰⁴ e, conseqüentemente, reconstruir um ‘modelo próprio’ de cultura infantil quilombola.

Ouso assim afirmar que as crianças produzem cultura à medida que consigam algum grau de autonomia em relação à cultura que detém a hegemonia nos espaços em que elas se inserem, especialmente quando falamos do espaço escolarizado. Compartilhamos com alguns autores, como Corsaro (2002), a tese da ‘reprodução interpretativa’. Tenho convicção de que as crianças são muito mais do que meros espectadores ou imitadores dos adultos. Imitam sim, mas introduzem, em sua leitura de mundo, um modo próprio de compreensão das relações que se instituem com os outros seres humanos, adultos e crianças, bem como as relações que estabelecem com a natureza e com o lugar onde vivem.

¹⁰⁴ Simbolização entendida como construção de sentidos ou de interpretações por meio das relações estabelecidas entre pares e das mediações entre as crianças e tudo aquilo que elas têm à disposição, seja material, seja da imaginação.

As evidências empíricas dessa convicção estão na ação criativa das crianças em diferentes momentos no quilombo. Estamos assim entendendo uma cultura infantil constituída pelas crianças nos quilombos como uma forma de distinção desse grupo geracional, seja em relação aos demais grupos etários, como também em relação a outros grupos sociais (refiro-me ao grupo geracional e social infantil quilombola). Entendo que o lugar estrutural e geográfico também é construído pelas crianças, diferenciando as formas, os conteúdos, os jeitos de pensar, de fazer, de se relacionar, enfim, de interpretar e significar a realidade, ou seja, de produzir cultura, uma cultura infantil. Distinguem-se assim de outros grupos infantis, ainda que guardem traços semelhantes por serem crianças. Concordo também com a análise de Sarmiento e Pinto, quando estes afirmam que a interpretação das culturas infantis “não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interação e dão sentido ao que fazem” (PINTO; SARMENTO, 1997, p.22).

Olhar as crianças pela ótica da diversidade por sua perspectiva de construção do lugar onde vivem é reconhecer sua alteridade em relação aos adultos, mas também em relação a grupos sociais de crianças que vivem em outros espaços, sejam estes culturais, sociais ou geográficos. Ao falar de alteridade falo da criança como ‘outro’, como possuidora de singularidades de que se constitui e que, portanto, a distingue. Segundo Jorge Larrosa, “a alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais, nada menos do que sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença” (LARROSA, 1998, p. 70).

Ainda referindo-me a alteridade e à cultura da infância destaco as observações de Natália Soares:

Considerar a alteridade da infância, implica considerar o conjunto de aspectos que a distinguem do outro adulto, implica portanto considerar o reconhecimento das culturas da infância como modo específico, geracionalmente construído, de interpretação e de representação do mundo. (SOARES, 2006, p. 30)

Pois bem, o que as crianças falam e fazem no quilombo, do que brincam e o que as torna diferentes frente às diferenças dos ‘outros’ a que acima me referi?

Cantar, dançar, tocar, subverter fronteiras geracionais, reconstruir um mundo microssocial no interior de uma esfera macrossocial, estar em toda parte, participar de todas as atividades cotidianas sem que isso represente um produto final, apontar as fronteiras geográficas, sociais e culturais que as distinguem dos demais grupos sociais, em especial os da escola, fortalecer cotidianamente seu pertencimento de sangue e de afeto a um grupo, enfim, imaginar e criar novas brincadeiras, são alguns dos elementos presentes na cultura infantil desse grupo!

Esse lugar em que as crianças vivem parece representar para elas um oásis de autonomia, de liberdade e de imaginação. Quando falo da autonomia das crianças no quilombo, não me refiro a uma total independência, mas na possibilidade de opinar, de escolher, enfim, de sua inserção nos diferentes espaços e tempos da comunidade, conduzindo seus próprios interesses e atividades, combinando entre pares suas regras, tempos e espaços para a realização de brincadeiras; quando falo de liberdade compreendo que ela também está dentro de um limite, e quando cito a imaginação, não me refiro àquela estimulada por um acervo de produtos industrializados que, tal como um pacote para pronta entrega e pronto para ser consumido, chega diariamente aos lares, às escolas, aos parques de diversão, enfim aos lugares onde as crianças estiverem pela divulgação midiática, cuja influência quase devastadora age não só sobre as crianças mas também sobre os adultos, impelindo-os a um alienante consumo. Refiro-me, isso sim, à possibilidade que as crianças têm de reorganizar experiências em seu cotidiano, e, utilizando as palavras de Gilka Girardello, entendo que “[...] o poder específico da imaginação da criança tem muitas razões: uma das mais singelas é o fato de a imaginação se nutrir de imagens novas, e, para a criança, o mundo está cheio de imagens novas” (GIRARDELLO, 2005, p. 34). O lugar vivido pelas crianças e a relação estabelecida entre elas lhes possibilitava, nas ocasiões em que com elas estive, descobrir conteúdos para sua expressão imaginativa.

Afirmo isso porque as vi, muitas vezes, traçando e definindo caminhos. Vejamos: acordam cedo, saem para a ‘rua’ para encontrar seus pares, sobem e descem o morro com agilidade, falam com desenvoltura com todos os moradores que encontram à frente, transmitem recados dos adultos, entram e saem das diferentes casas, pulam pedras, sobem em árvores, enxotam o gado, *oh,oh,oh*, brincam

com os cachorros, organizam jogos, inventam brincadeiras com objetos da natureza, (re)significam histórias tradicionais, criam novos desfechos para o final, vão para a escola, voltam da escola e, instantes depois, estão novamente entre pares. A noite cai e continuam brincando, até que... ufa! Parece que o cansaço as venceu, temporariamente. Inacreditável, o dia dessas crianças também parece ter um “fim”.

Embora as crianças pareçam pequenas diante da “imensidão” do quilombo, isso não passa de ilusão. A mobilidade que elas apresentam, aliada ao conhecimento de tudo e de todos os que as rodeiam, confere-lhes um “empoderamento” que faz com que aquele lugar lhes caiba na palma das mãos.

Para tentar apreender todo esse movimento, é necessário, segundo Geertz, “descer aos detalhes” (1989, p. 30), esmiuçar a vida cotidiana, pois, do contrário, talvez não sejamos capazes de compreender as particularidades existentes no interior de um contexto, aparentemente comum. Também de acordo com Maurício Roberto da Silva (2003), faz-se necessário ir além do aparente:

[...] não é só importante o que está dado, fixo, imutável, visível a olho nu, mas substancialmente aquilo que foge das regularidades da vida social, aquilo que muda e subverte esta ordem social, compreendida como história e cultura, dotadas de movimento de criação, recriação e mudança (SILVA, 2003, p. 74).

A essência daquele cotidiano, que extrapola a determinação de um espaço geográfico simplesmente, é construída pelas crianças também por seus jeitos de ser e de fazer, o que confere uma concretude, ao mesmo tempo singular e diversa, àquele lugar produzido e vivido por elas.

Tenho ainda, como base para falar de lugar, um conceito cunhado por Tuan (1983), para quem o termo significa mais do que espaço físico ou geográfico. Para esse autor, o espaço é algo abstrato, carente de significado, ao contrário de lugar tornado concreto pela significação e pela familiaridade construída pelo enraizamento dos sujeitos .

De acordo com Tuan (1983, p. 6),

Na experiência, o significado de espaço freqüentemente se funde com o de lugar. Espaço é mais abstrato que lugar. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à

medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. [...] Se pensarmos no espaço como algo que permite o movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que a localização se transforme em lugar.

Vemos então que, para esse autor, o sentido de lugar e de espaço se diferencia. Tuan ainda fala do vínculo afetivo que liga as pessoas a seu ambiente. A esse vínculo ele denomina topofilia¹⁰⁵; essa palavra, interpretada segundo os dois elementos que se compõe (*topos* e *filia*), significa amor ou afeição ao lugar, e, portanto, está carregada de significado em relação ao meio a que se refere.

Como o autor, penso que o lugar vai sendo tecido de significados de uma cultura construída pelos sujeitos, pelos laços de pertencimento, de afetividade, pelas histórias narradas, pelas experiências vividas e compartilhadas; são, enfim, aspectos que fazem do espaço físico um lugar de vida.

Segundo Tânia Vasconcellos,

A existência do lugar é resultado de um investimento que só se fez possível porque esse espaço não foi apenas um espaço de passagem, mas um espaço onde se fez pausa. Não a pausa da imobilidade, mas aquela necessária para a efetivação de uma ocupação material e simbólica. Esse salto que eleva, qualitativamente, o espaço à condição de lugar é uma construção. O espaço se planeja, o lugar se constrói. Nessa construção o espaço é o suporte. Onde se conclui que todo lugar é um espaço, mas o espaço é apenas potencialmente um lugar. Um suporte à espera da força inaugural da cultura que o fará lugar. Que reunirá numa unidade os diferentes elementos e o configurará como um só objeto (VASCONCELLOS, 2005, p. 78).

A autora acima citada integra o grupo de estudos da Geografia da Infância, na Universidade Federal Fluminense, do Rio de Janeiro. Esses estudos buscam estreitar a relação entre infância e lugar. Pela

¹⁰⁵ Não encontrei esse vocábulo nos dicionários. É criação do autor, utilizando elementos de origem grega: *topos* (lugar) e *filia* (afeição, amor, afinidade).

ótica desse campo de estudos, cada grupo social destina para suas crianças um lugar, e esse lugar abarca dimensões simbólicas. A Geografia da Infância busca compreender

[...] quais os lugares ocupados nesse processo de interação da criança com os demais sujeitos de seus entornos (que são representados tanto pelos ocupantes do espaço imediato quanto pelos distantes, uma vez que essas realidades se amalgamam) é um dos esforços da geografia da infância. Porém, não se esgota aí, pois a tentativa desse desvelamento envolve conceitos fundamentais, como o de espaço, o de território e o próprio conceito de lugar, ao qual se agrega o de cultura (JADER; VASCONCELLOS, 2006, p. 122).

O interesse dessa área é avaliar a compreensão, por parte das crianças, dos diferentes contextos e como as condições sociais produzem essas infâncias numa variedade de tempo e espaços e, ainda, “como as crianças ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstróem e, ao se criarem, criam suas diferentes geografias” (JADER; VASCONCELLOS, 2006, p. 122).

Para Jader e Vasconcellos (2006, p. 110), as territorialidades¹⁰⁶ infantis são as bases das produções das suas culturas, uma vez que

Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar, ou seja, existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material à produção da existência.

Compreendi, pela minha estada nas comunidades quilombolas, que o lugar era construído pelas crianças. Pelo estabelecimento de confiança, de segurança, de cumplicidade, de brincadeiras inventadas e de afeto entre elas e dentre elas e o meio. Logo, não daria para furtar-lhes esse lugar, oferecendo-lhes, conforme Edmir Perrotti, uma produção cultural feita por terceiros:

¹⁰⁶Territorialidade que extrapola a dimensão física, para abarcar outras dimensões, tais como a simbólica e a identitária.

Nesses grupos formados com finalidades lúdicas, a criança cria a si e ao mundo, forma sua personalidade, humaniza-se de modo muito menos repressivo que em grupos controlados pelos adultos, experimenta um convívio social rico, exerce funções as mais diversas, lidera, obedece a regras traçadas pelo próprio grupo. Nesses grupos a criança vive e aprende a viver, briga, ama, constrói-se de forma descompromissada, natural, sem maiores ingerências ou , ainda, filtrando somente as ingerências necessárias ao grupo, porque o grupo é forte, permite-lhes sentir-se forte para não aceitar qualquer imposição externa. “Nesses grupos a criança experimenta a fala do poeta: ‘a vida é a arte dos encontros...’” (PERROTTI, 1990, p. 25)

Sigo em frente falando agora, ainda que parcialmente, de “como” as crianças são e o que fazem na comunidade onde vivem.

4.1.1 Bambu , borracha e pedrinha: reinventando brincadeiras no parque¹⁰⁷

[...] é que as crianças são especialmente inclinadas a buscar todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira visível. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles estão menos empenhados em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. Com isso as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. (BENJAMIM, 2004, p.57,58)

¹⁰⁷ Faço referência, nesta seção, às crianças da comunidade quilombola do Morro do Fortunato.

Introduzo esta discussão citando Walter Benjamin para evidenciar o quanto as crianças são criativas quando se dispõem a ressignificar aquilo que para o outro é desconsiderado, é um despropósito.

Então, que lugares, que tempos, que materiais, que experiências e vivências¹⁰⁸ se constroem ali no quilombo pelas crianças? Que coisas são estas que ninguém vê, que despropósitos são esses com os quais ninguém se importa? Que restos são esses jogados fora? Ora, quem dera conseguíssemos apanhar todos os “desperdícios” desta infância!

Vamos a um dos trechos do diário de campo:

São 18 horas, e algumas crianças e adolescentes estão conversando no parque. Está escuro e frio; recolho-me para dentro de casa. As crianças, ao contrário, parecem não sentir frio e conhecem a rua e as casas muito profundamente, pois começam a brincar de esconder, de pegar, de correr para cima e para baixo sob a pouquíssima luz de alguns poucos postes. Eu, de dentro de casa, digitando meus registros, ouço-as gritar e dar gargalhadas, ora ao lado das casas, ora na estrada, ora no parque.

São 19 horas, e as crianças continuam brincando na rua. Cada um tem sua vez de contar enquanto os outros se escondem. Quem é descoberto primeiro passa a ser o que vai contar, todos aparecem para logo em seguida se esconder novamente enquanto aquele que foi descoberto vai contar: *um, dois, três, quatro, cinco, quem não esconder vai morrer*. Vou até a porta e as vejo correr freneticamente.

São 20 horas, e ouço as crianças discutindo as regras da brincadeira de bater. Houve uma discussão, pois uma das meninas foi “batida”, mas continuou escondida. É contra a regra!

São 21 horas, e a brincadeira continua. Ouço agora uma pessoa chamando uma das crianças; no entanto, ela não a está chamando para ir para casa,

¹⁰⁸ Para Walter Benjamin, vivência (*Erlebnis*) é aquilo que passa pelos sentidos, que é passageiro, acaba no momento em que é realizado. Já experiência (*erfahrung*) é aquilo que fica como memória, que ultrapassa o tempo vivido.

mas apenas para lhe perguntar algo, que também é respondido em tom alto para que esta a escute de dentro de casa onde está com as portas abertas.

São 22 horas, e o frio é mais intenso, ouço uma reclamação: *Ah, ainda não!* Parece-me que há desacordo sobre parar ou não de brincar.

São 22:15h, já não escuto mais as crianças. Vou até a porta e não as vejo mais mesmo. Será que foram dormir? Ou continuarão brincando, agora no interior de suas casas?”

(Diário de campo: 16 de junho de 2011).

Concordo, para começar, com a afirmação da professora Manuela Ferreira de que as brincadeiras são o que as crianças fazem de mais sério (FERREIRA, 2002).

Vygotsky defende que a brincadeira contribui para alargar o desenvolvimento das crianças para além de um ensino sistemático, por exemplo. Considera que a criança cria situações imaginárias como forma de satisfazer seus desejos: “brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo mais amplo dos adultos e não apenas ao universo dos objetos a que ela tem acesso” (VYGOTSKY, apud REGO, 1995, p. 82).

A formação das brincadeiras entre os meninos e as meninas no quilombo não tinha como um dos critérios a diferença de gênero. Ana, por exemplo, parecia não gostar muito de boneca ou de brincar de casinha. As propostas de brincadeiras eram variadas, mas sempre realizadas indistintamente por todos (tanto meninos, quanto meninas).

Em um dos dias em que retornávamos para casa (muitas vezes era eu quem trazia as crianças da escola para o quilombo de carro), pergunto às crianças se elas conhecem a brincadeira com bola de gude (a resposta em coro deixou-me um pouco sem jeito: *‘claro, né!’*). Propus, então, que fôssemos brincar no parque, o que foi rapidamente aceito por todos.

Ana fala: “quando chegar em casa, vou tirar meu uniforme pra brincar, tá?” Julguei que eles, ao chegar em casa, iriam tomar café, ou assistir à televisão, e talvez esquecessem a brincadeira já que estava muito frio e começando a escurecer; no entanto, alguns minutinhos depois, já estavam as três crianças em minha porta convidando-me para brincar. Peguei as bolinhas de gude que tinha e fui para o parque com elas. Chegando lá, as crianças começaram a discutir a forma de brincar. Não chegaram a um consenso quanto à maneira de

dispor as bolinhas, ou seja, se estas teriam que ficar todas juntas ou se as colocavam separadas. Disse Ana: “Ah! Nós temos que escolher o bolão”. Eno responde: “Não! Elas têm que ficar juntinhas”. Zulu fala: “Ah, vamos pegar uma vara para jogar”. Zulu sobe na árvore e quebra um galho para fazer uma vara para jogar. “Faz o buraco, faz o buraco”, dizia Ana. Eu, até aquele momento, não havia entendido o que eles estavam propondo. Depois de algum tempo, percebi que eles misturavam elementos e regras da bola de gude com a sinuca. Até que um senhor, tio dos meninos, que passava, entrou no parque e nos mostrou como eram as regras da bola de gude. Fez um grande círculo, limite em que as bolinhas precisavam se manter. Fez um risco no centro e colocou as bolinhas lado a lado. Deu o primeiro toque com uma bola; caso ela batesse em outra ganharia aquela bola. Falou-nos que quando era criança brincava muito disso; deixava inclusive de comer a merenda no recreio para jogar com os amigos e saía com o bolso cheio de bolas, “tinha que ser esperto”, diz ele. As crianças entenderam as regras ensinadas; no entanto, tinham um pouco de dificuldade em utilizar o polegar e o indicador para atirar as bolas; por isso, resolveram inovar jogando com uma varinha. Instantes depois, Ana fala: “Ah, vamos jogar de outro jeito, vamos” (Diário de campo escrito e fotografado em 28 de junho de 2011)

As crianças ficaram nessa brincadeira por um longo período de tempo, e foi interessante observar que elas criavam alternativas variadas para a brincadeira (e nenhuma das crianças tinha vantagem sobre a outra). Primeiro, tiveram que encontrar bastões para jogar. Uma delas subiu em uma árvore, quebrou alguns galhos e jogou para os demais que ficaram esperando. Zulu tirou folha por folha do galho e o deu à Ana. Em seguida, fez o mesmo para si e para Eno. No entanto, o chão arenoso estava dificultando a brincadeira; resolveram então organizar as bolinhas sobre um banco de madeira existente no parque. Lá eles tiveram que discutir e reorganizar algumas regras e também a posição das bolas.

Figura 28 – Bola de gude no parque

Fonte: Fotos feitas pela pesquisadora em julho de 2011 no Quilombo Morro do Fortunato

As crianças combinaram o jogo e em nenhum momento pediram auxílio; no entanto, incluíram-me na brincadeira, seguindo a ordem da vez. Segundo Brougère,

Esse universo construído só pode ser o resultado de uma decisão de quem brinca, sem imposições diante dessa atividade, que só existe se quem brinca continuar a tomar decisões. Toda a força e o limite da brincadeira estão nessa dimensão performativa (BROUGÈRE, 2003, p. 257).

As decisões tomadas pelas crianças, as regras construídas no início (mas modificadas no meio da brincadeira caso fizesse mais sentido a elas), o cenário organizado, os significados específicos fizeram com que aquela brincadeira durasse um longo tempo.

A cultura infantil não se dissocia da cultura dos adultos ou dos aspectos do cotidiano; no entanto, as crianças a recriam ao introduzir seus jeitos de ser, ao inserir novos elementos e novas regras adequadas aos seus interesses e vontades. Assim, embora sejam provenientes das realidades vividas, as brincadeiras infantis ganham sentidos específicos ao serem partilhadas com seus pares.

As crianças, como agentes, ou seja, como atores sociais, não simplesmente reproduzem a cultura dos adultos, mas também a reinterpretam (CORSARO, 2002), demonstrando uma maneira particular de ser, de agir e de reagir, que as diferencia do modo adulto de ser. Ainda segundo esse autor, “As crianças apropriam-se criativamente

da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares¹⁰⁹ (CORSARO, 2002, p. 114).

Em outro momento da brincadeira, que considero de reinvenção e de autonomia, Zulu resolveu fazer um arco e flecha. Ele pegou uma faca de cozinha e passou a cortar um galho que havia encontrado pelo caminho. Inicialmente, minha reação foi, obviamente, de achar que ele poderia se machucar, se cortar; depois fiquei impressionada com sua destreza ao manusear aquela faca. Os adultos que passaram perto dele, tia e mãe, não chamaram sua atenção ou o aconselharam a tomar cuidado, o que pareceu demonstrar que ele utilizava aquela faca frequentemente. Após terminar o que ele intencionava fazer, guardou a faca e foi partilhar sua brincadeira com Eno, no parque.

Figura 29 – Arco e Flecha



Fonte: Fotos feitas pela pesquisadora em junho de 2011 no Quilombo Morro do Fortunato.

Mais uma vez, as crianças não pediram auxílio aos adultos. Já no parque, combinaram regras para utilizar o arco e a flecha, criação de Zulu. Uma delas era não direcionar a flecha às pessoas. As crianças me convidaram para brincar também e Zulu sugeriu novas regras. Cada um poderia jogar duas vezes a lança. Depois começaram a inventar lançamentos diferentes; no entanto, um não poderia imitar o outro, regra frisada constantemente por Zulu. Tomi, de quatro anos, aproximou-se para brincar, porém as crianças pareceram não ter, no espaço da comunidade, muita paciência com ele, talvez por ser menor. Já na escola essa situação é bem diferente, mas isso ficará para ser discutido mais adiante.

¹⁰⁹ Cultura de pares é, de acordo com Corsaro (2002), um conjunto de atividades, rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares, ou seja, com outras crianças.

Depois da brincadeira com arco e flecha, Eno falou: “Ah, vamos brincar de outra coisa?” Zulu propôs uma brincadeira de máquina. Mas a “máquina” eram três pedaços de bambu enterrados no chão que serviriam de marchas. Eno topou a brincadeira e Tomi foi para casa de sua avó que mora ao lado do parque. Ambos, Zulu e Eno, começaram a fazer o barulho da máquina ao manusearem os bambus, ou seja, “as marchas da máquina”, *bruuuuuummmmm*.

Figura 30 – Criação da máquina no parque



Fonte: foto feita pela pesquisadora em julho de 2011 no Quilombo Morro do Fortunato.

Essa autonomia parece extrapolar o que se entende ser “razoável” nas relações entre adultos e crianças, que é, quase sempre, uma relação de poder, uma relação verticalizada e hierárquica. Além de não pedirem auxílio aos adultos, são elas que os ensinam em determinados momentos, como nas duas brincadeiras descritas a seguir.

Zulu entra na casa onde eu estou, vê um pião sobre a mesa e me pergunta se eu sei brincar. Digo a ele que não me lembro muito de como se brinca e devolvo a pergunta a ele. Ao que ele responde rapidamente: ‘Ah, eu sei brincar de pião, mas a Ana sabe mais, ela tem até um na casa dela’. (Ana ainda não estava conosco nesse

momento). Zulu pega o pião da minha mão, mexe a cabeça negativamente e diz: ‘oh, qué vê como se faz?’” Começo a relembrar as regras para enrolar o pião assim que ele começa a me ensinar. Há toda uma técnica, primeiro se dá um nozinho no cordão e prende em uma das pontas do pião, em seguida se passa a enrolar o cordão no corpo do pião, porém, esse cordão não pode ficar sobre o outro, se isso acontecer precisa desenrolar novamente. Ao final é necessário deixar uma parte do cordão sem enrolar no pião porque essa parte será enrolada em um dos dedos. Zulu, após o processo inicial de preparação do pião, contorce o corpo para um lado, estica o braço para outro lado e atira o pião na forma diagonal. “Oh, é assim”, me ensina ele. Então houve várias tentativas mas não conseguimos fazer girar o pião. Finalmente Ana chega, olha o pião com ar de autoridade e já diz de antemão: “Vich”! Esse pião não presta, ele não tem ‘coisinha’ para amarrar” (o pião precisava ter um relevo maior em uma das pontas para se poder amarrar o cordão). De qualquer maneira, Ana tentou algumas vezes, procedeu da mesma forma que Zulu, porém, com ainda mais segurança em seus movimentos. Depois de tentativas frustradas, disse: “Ah, Elaine, esse não dá pra brincar, olha aqui oh, isso não dá!” (aponta para aquela extremidade a que me referi acima) Combinamos então que procuraríamos outro melhor. Resolvemos brincar no parque com bola. (Diário de campo. 26 de junho de 2011)

Figura 31 – Brincadeira com o pião



Fonte: Foto feita pela pesquisadora.

Figura 32 – Ana ensina a mim e ao primo



Fonte: Foto feita pela pesquisadora.

Em outra brincadeira, Zulu precisou ter muita paciência comigo até eu conseguir me aproximar da agilidade dele em lançar pedrinhas com um bambu oco. Com um pedaço de bambu ou cano, e um pedaço de borracha, ele colocava pedrinhas dentro e as atirava; porém, o

segredo era segurar as pedrinhas na borracha e esticá-la ao máximo até que pudessem ser atiradas. No entanto, se puxasse demais, a borracha se deslocava do bambu.

Figura 33 – Brincadeira com bambu oco



Fonte: foto feita pela pesquisadora em agosto de 2011 no Quilombo Morro do Fortunato.

É interessante perceber o sentido lúdico que as crianças podem atribuir a um pedaço de cano, uma borracha rasgada, alguns cacos de telhas, um galho seco de árvore.

Em Brougère podemos ler que:

A brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece às regras criadas pelas circunstâncias. Os objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que aparentam (BROUGÈRE, 2001,p. 99-100).

De fato, pude verificar que houve, em várias situações, essa mutação de sentido no que diz respeito às brincadeiras com os materiais citados. Estes foram descartados ao final das brincadeiras, mas com a probabilidade de serem novamente procurados em outros dias e novamente significados de acordo com os desejos do momento. E não só isso, as crianças sabem muito bem aproveitar o que é descartado pelos adultos e transformar aquilo que por estes é considerado inútil em algo valioso para elas, ainda que seja por alguns instantes. Vamos aqui ao encontro do que nos fala Walter Benjamin, para quem as crianças utilizam aquilo que é abandonado pelos adultos e têm a capacidade de “fazer história com o lixo da história” (BENJAMIN, 2002). Afirma

ainda que o fato de um brinquedo ser considerado atraente não significa, necessariamente, condição para uma boa brincadeira.

A ludicidade¹¹⁰ na interação com os diferentes objetos recriados para a brincadeira parece dar-lhes autonomia e uma ação ímpar. Não quero com isso negar a importância de outros tipos de brinquedos; no entanto, estou fazendo uma análise da realidade que se apresentava às crianças naquele momento (refiro-me à quase total ausência de brinquedos industrializados).

Entendo que as limitações aqui ganham brechas de saídas (digo limitação, porque as crianças também estão atreladas a códigos culturais e sociais hegemônicos que direcionam suas condutas), estruturando formas de brincar que podem ser renegociadas dentro de um conjunto de regras criadas por elas, muitas vezes de forma consensual, outras vezes bastante conflituosa.

Ora, as crianças nos convencem a cada dia que suas ações subvertem a ordem hierárquica estabelecida entre as gerações, principalmente se as considerarmos como sujeitos ativos.

Tal perspectiva toma-as não apenas como sofrendo um processo de socialização de mão única – do adulto para a criança – mas compreende que elas estão imbricadas em múltiplas socializações, nas quais o adulto deixa de ser o único agente. Nessa perspectiva, as crianças não vivenciam somente as situações concedidas pelos adultos, pois tais situações representam apenas parte das experiências vividas por elas. Há que se considerar também uma enormidade de relações, concedidas ou não, que travam com o meio, com a sociedade e com as culturas (PAULA, 2007, p. 9).

Voltando ao parque da comunidade, pude inferir que este significa para as crianças um palco de possibilidades. Significa um lugar de encontros, de brincadeiras, de liberdade e de expressão. Ele tanto pode ser um grande quadro para desenhos, como uma pista para carros, ou mesmo uma pista de motos feita com galhos de árvores.

¹¹⁰ Utilizo o significado de lúdico neste texto de acordo com SILVA: “Na dimensão da subversão aos valores mercantis e não na perspectiva da diversão ou entretenimento estereis e utilitaristas, valores estes ainda muito impregnados na teoria e prática de lazer, notadamente na infância” (2003, p. 184).

Figura 34 – Brincadeiras no parque

Fonte: fotos feitas pela pesquisadora em julho de 2011 no Quilombo Morro do Fortunato.

Ainda que o parque seja inadequado, sob o ponto de vista dos adultos, as crianças tentam organizá-lo constantemente, e elas fazem isso diariamente, pois foram várias as vezes que as presenciei tentando arrumá-lo. Dizia Ana: “Esses grandes só estragam o parque, parece que nem sabem brincar; agora nós que temos que arrumar tudo.”

Figura 35 – Tentativa de conserto no parque

Fonte: fotos feitas pela pesquisadora em julho de 2011 - Quilombo Morro do Fortunato.

As crianças tentavam consertar¹¹¹ o escorregador, o balanço; no entanto, o parque é de ferro e não tem muito jeito, pois está enferrujado; de qualquer maneira, as crianças tentaram colocar madeira, encontrar alternativas para escorregar e, ainda que não estivesse em boas condições, elas brincaram nele diariamente, expressando-se em suas múltiplas linguagens, inclusive na linguagem corporal e gestual. Estas eram evidentes nos esforços e na liberdade dos movimentos. Restringi-las é, certamente, cercear seu desenvolvimento, conforme considera a professora pesquisadora Marcia Buss Simão:

[...] as limitações e privações impostas à sua expressividade corporal (das crianças), além de restringir sua autonomia, restringe também suas capacidades e possibilidades de experimentar corporalmente gestos, movimentos, expressões e linguagens da cultura na qual estão inseridas (SIMÃO, 2008, p. 2).

Essa limitação não existia na interação das crianças quando estavam entre pares, em especial no parque. Assim, tanto os meninos quanto as meninas não poupavam esforços para tentar reorganizar o parque, mas, ao final, acabavam desistindo. Tais tentativas de organização lhes rendiam conflitos, mas também boas risadas e elaborações complexas.

Figura 36 – Reorganização do parque



Fonte: Foto feitas pela pesquisadora em junho de 2011- Quilombo Morro do Fortunato

¹¹¹ A tentativa diária de conserto de parque era, algumas vezes, uma brincadeira de faz-de-conta, já que as crianças utilizavam alguns apetrechos como madeiras para simular serrote, martelo ou prego. Havia satisfação na realização dessa tarefa, mas também conflitos entre elas, em especial, sobre a decisão do término.

As experiências vividas pelas crianças e compartilhadas com seus pares, expressas em algumas de suas brincadeiras aqui descritas e analisadas, são apenas um breve recorte dentre as inúmeras possibilidades existentes no interior dessa comunidade, em cujo contexto, certamente, há ainda muito mais para ser explorado e compreendido, não só em relação às especificidades inerentes à infância, mas também às especificidades das crianças quilombolas e particularmente das crianças desse quilombo (Morro do Fortunato), pois, como esclarecem Lopes e Vaconcellos (2006, p. 110),

[...] as condições materiais e simbólicas de produção de existência das crianças são bastante diferenciadas. Não podemos falar da existência de uma única cultura própria das crianças, mas sim de culturas infantis, caracterizando desse modo a pluralidade que lhes é inerente. Essa pluralidade se estabelece no entrelaçamento da produção da infância e da produção do lugar.

O que tento ressaltar é que as crianças quilombolas constroem suas culturas (ainda que atreladas ao mundo dos adultos e das crianças de outras idades e etnias, porque, com elementos pertencentes a este outro mundo e por meio das inúmeras relações que estabelecem) e não são totalmente submissas, na medida em que encontram tempo e espaço para a construção de movimentos e de regras sociais que elas próprias criam em suas brincadeiras, portanto, com mais autonomia.

4.1.2 Tranças, cachinhos, birotos e missangas: entrelaçando cores e saberes¹¹²

Signos, sonhos, sombras, imagens,
ninguém vai nunca saber
quantas mensagens nos trazem.

Paulo Leminski

As crianças moradoras do quilombo Aldeia, em especial as meninas, dão novos significados e sentidos à tradição da cultura

¹¹² Aqui as referências são às crianças da comunidade Aldeia.

africana¹¹³ ao fazerem tranças em seus cabelos e as utilizarem em seu dia-a-dia. Há o estímulo da família para tal prática, principalmente das mulheres, que são as que fazem as tranças das meninas, mas também para afirmar sua particularidade e distinção com relação às demais crianças de seu entorno social. A a música de Jussara Vieira procura, em seus versos, exaltar a beleza da mulher negra:

Negra de carapinha dura
 Não estrague o teu cabelo, me jura
 Faça tranças corridinhas
 Com miçangas a cair
 Carrapitos pequenitos
 Como aqueles que vovó fazia
 Pra você
 Você é africana
 Tem beleza natural
 Vai mostrar pra todo mundo
 Que essa tua carapinha
 É o acabamento de uma obra sem igual.

Assim, as meninas, moradoras do quilombo Aldeia, aparecem diariamente na escola com tranças e coloridos que as embelezam e chamam a atenção... e elas sabem disso!

O uso de tranças é uma técnica corporal que acompanha a história do negro desde a África. Porém, os significados de tal técnica foram alterados no tempo e no espaço. Nas sociedades ocidentais contemporâneas, algumas famílias negras, ao arrumarem os cabelos das crianças, sobretudo das mulheres, fazem-no no sentido de romper com os estereótipos de negro descabelado e sujo. Outros fazem-na simplesmente como uma prática cultural de cuidar do corpo, mas, de um modo geral, quando observamos crianças negras trançadas, notamos duas coisas: a variedade de

¹¹³ O livro de literatura infanto-juvenil, 'Betina', de Nilma Lino Gomes, conta, de forma encantadora, a tradição de fazer penteados e tranças como um dos elementos da cultura africana. O livro de literatura infantil 'As Tranças de Bintou', de Sylviane A. Diouf também aborda essa temática (ambas as referências completas estão no final do trabalho).

tipos de tranças e o uso de adereços coloridos (GOMES, 2002, p. 44).

A letra da música de Chico César também toma o cabelo como marca da cultura africana:

[...] Cabelo veio da África
 Junto com meus santos
 Benguelas, zulus, gêges
 Rebolos, bundos, bantos
 Batuques, toques, mandingas
 Danças, tranças, cantos
 Respeitem meus cabelos, brancos
 Se eu quero pixaim, deixa
 Se eu quero enrolar, deixa
 Se eu quero colorir, deixa
 Se eu quero assanhar, deixa
 Deixa, deixa a madeixa balançar

Os coloridos nos cabelos das meninas, com tranças, cachinhos, laços e grampos coloridos, reforçam um estilo próprio, a beleza e a representação positiva de sua estética, chamando a atenção das demais meninas na sala da educação infantil¹¹⁴. Destaco abaixo um excerto do registro das minhas observações na escola Saad:

Chego na sala e percebo que Ayana não está conversando com uma de suas amigas. Pergunto o que aconteceu e Ayana responde que sua amiga a chamou de cabelo duro. Pergunto o que a Ayana fez. Ela então com convicção me fala: “Ah, eu disse que ela tava com ciúme do meu cabelo porque eu tenho um monte de cacheadinho, e ela não! (Diário de campo, 16 de maio de 2011)

É preciso reiterar aqui o preconceito existente em relação ao cabelo das mulheres afrodescendentes. Recorro assim a Silva (2005, p. 28):

¹¹⁴ Essa autoestima das meninas é percebida, da mesma forma, nos meninos que jogam capoeira. Esses são alvo de admiração, entusiasmo e inspiração para os demais meninos que tentam imitar alguns de seus movimentos

os cabelos crespos das crianças afro-descendentes são identificados como cabelo ‘ruim’, primeiro pelas mães, que internalizaram o estereótipo; e, na escola pelos coleguinhas, que põem os mais variados apelidos nas tranças e nos cabelos crespos ao natural.

Todavia, como vimos acima, Ayana contesta e não se constrange com aquilo que é comumente naturalizado, ela reage, discorda e impõe uma outra maneira de pensar.

Em outra situação em que nos encontrávamos Ayana e eu, ela segura meu cabelo, que estava amarrado, e fala: “Que bonito o teu cabelo, parece a Rapunzel!” Respondo a ela: “Também acho o teu bonito, e é ainda mais parecido com a Rapunzel por causa das tranças”. Amanda sorri, consente com a cabeça e orgulhosa diz: “Meu cabelo tem cachinhos bem pequeninhos.”

Ayana nos apresenta uma forma de lidar com as estruturas impostas ao não ser convencida por discursos estereotipados. Ao contrário do que fariam muitas mães, de acordo com a citação acima, a mãe de Ayana reforça a beleza do cabelo da filha, como podemos no seguinte trecho:

Às vezes ela (Ayana) chega braba da escola porque diz que tem uma menina na sala que tem o cabelo bem comprido, loiro e diz que a menina fica se exibindo, se aparecendo para ela. Eu digo para a Ayana que ela é uma negra, que o cabelo dela também é lindo, que ela é linda. Quando toma banho e lava os cabelos fica mais comprido e ela fica se exibindo também. Eu falo para ela que o cabelo dela é lindo e temos que nos aceitar do jeito que somos.

(Entrevista concedida à pesquisadora pela mãe de Ayana, no dia 11 de outubro de 2011).

Em outra situação, quando estávamos brincando de salão de beleza na escola, Hanna pede para ser a cabeleireira e eu, a cliente. No entanto, o papel desempenhado pela cabeleireira é o mais importante e, portanto, o mais disputado entre as crianças. Houve conflitos entre elas, até que Amanda encerra a disputa ao falar: “Não, não, tem que sê a Hanna mesmo, só ela que sabe fazê trança!”. As demais crianças

concordaram, embora Hanna não tenha conseguido fazer nenhuma trança, ela seguiu como cabeleireira até o final da brincadeira.

Figura 37 – Imagens dos cabelos das meninas



Fonte: Fotos feitas pela pesquisadora – Quilombo Aldeia.

Figura 38 – Quilombo Aldeia



Fonte: Fotos feitas pela pesquisadora – Quilombo Aldeia.

Nilma Lino Gomes, em “Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo” fala que, mesmo diante da extrema violência a que negros e negras foram submetidos quando escravizados e trazidos para o

Brasil, desenvolveram formas de rebelião, resistência e busca de liberdade:

Naquele contexto, a manipulação do corpo, as danças, os cultos, os penteados, as tranças, a capoeira, o uso de ervas medicinais para a cura de doenças e cicatrização das feridas deixadas pelos açoites foram as maneiras específicas e libertadoras de trabalhar o corpo (GOMES, 2002, p. 42).

Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele, o tipo de cabelo) com os do branco europeu colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais (GOMES, 2002).

Figura 39 – Duas crianças africanas em uma sala de Educação Infantil – Norte da Espanha



Fonte: Fotos feitas pela pesquisadora em novembro de 2012.

“O cuidado com a estética, a força dos penteados afros é uma forma de expressar beleza, divulgar a riqueza do universo afro-brasileiro e a força ancestral que nos move no Brasil.” (GOMES, 2010, p. 24)

Ser menina quilombola e, especialmente, ser menina moradora do quilombo Aldeia com laços de pertença forte e conscientemente ligados a uma ancestralidade comum, não significa viver apenas em condições precárias¹¹⁵, ainda que concretas, mas significa também reafirmar um dimensão estética positiva que lhes dá a possibilidade de construir

¹¹⁵ O professor Marcelo Paixão, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, realiza pesquisas sobre a exclusão e a desigualdade racial, inclusive de crianças. (PAIXÃO et al., 2010)

margens de ação e intervenção no cotidiano e nas relações sociais nele estabelecidas.

4.2 INFÂNCIA COMO UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL COTIDIANA: AS CRIANÇAS QUILOMBOLAS COMO “FORA DA LUGAR”

A infância é quando ainda não é demasiado tarde.

É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar.

Quase tudo se adquire nesse tempo em que aprendemos o próprio sentido do tempo.

(Mia Couto - Poeta e escritor Moçambicano)

O sentido de tempo e, acrescentaria, de lugar que as crianças constroem no quilombo onde moram parece evidenciar ainda um terceiro aspecto, o da ambiguidade, ou seja, a existência de um entremeio não incluso ‘nisto ou naquilo’, ‘filho ou aluno’, ‘transgressão ou passividade’. É uma procura difícil e, ao tentar interpretá-la, parece também difícil encontrar uma saída. Mas será que as ambiguidades que se apresentam serão desfeitas se encontrarmos uma terceira alternativa?

De antemão, afirmo que a vida das crianças quilombolas é também afetada por uma estrutura social regional e local cujo padrão de desenvolvimento busca sua conformação às macroestruturas (sociedade, economia, estrutura familiar, organização do trabalho, meios de comunicação de massa), que primam por um padrão de desenvolvimento universal e hegemônico. Portanto, não discordo do argumento de Qvortrup de que “[...] ninguém, inclusive as crianças, pode evitar a influência de eventos mais amplos, que ocorrem além do microcosmo próximo” (QVORTRUP, 2011, p. 207).

Mas, apesar de não advogar que as crianças constroem um mundo à parte, posso pelo menos afirmar que essas mesmas crianças fazem diferentes interpretações da realidade porque as infâncias se constituem apoiadas por um contexto espacial, social, cultural, geográfico e relacional determinado, abrindo-se, assim, à possibilidade de perceber que, em alguma medida, as crianças conseguem criar brechas que não as submetam totalmente aos constrangimentos dessa estrutura, mesmo que as macrodeterminações impinjam sua força. Tenho consciência dos diferentes obstáculos que as crianças enfrentam no mundo e na vida social, tais como os citados por Castro:

[...] em primeiro lugar, a cultura contemporânea de consumo perfaz um isolamento destes sujeitos valorizando identificações ‘separadas’ e ‘individualizadas’; em segundo lugar, as condições estruturais de inserção da criança no mundo não lhes favorece uma participação mais imediata e legitimada, uma vez que, enclausuradas nos espaços de aprendizagem e proteção, elas são vistas como ainda aguardando uma posição ulterior de participação e responsabilidade.”(CASTRO,2001,P.36)

Ainda que tenha ciência desses percalços, reitero, e de outros mais com que se deparam as crianças, compreendi, durante minha estada em campo, que é preciso superá-los, a começar por algumas idéias pré-concebidas sobre as crianças, tais como “[...] a idéia de vítima, a idéia do senso comum que não reage, que não inventa, que não cria.” (SILVA, 2003, p. 61) Não se podem excluir as possibilidades alternativas, pois, caso elas não fossem possíveis, não haveria mudanças, diferenças. A possibilidade de ultrapassar a fronteira da normalidade e da conformação é, a meu ver, o que permite a presença do novo.

A produção da cultura, em especial da cultura infantil nesse grupo de crianças, se dá em diferentes momentos, independentemente de sua relação com os adultos. Digo isso porque as crianças passam boa parte do seu cotidiano no interior da comunidade interagindo com seus pares, experimentando processos de socialização que lhes permitem instituir novos sistemas simbólicos ao criarem uma rede de solidariedade e de corresponsabilidade com o outro. Exemplifico: numa ocasião em que as crianças tiravam fotos caminhando pela comunidade, depararam-se com um pé de frutas (eram vermelhas, não sei o nome), mas para pegá-las precisavam passar por uma cerca de arame farpado. Uma das crianças levanta o arame enquanto as outras passam por baixo; depois é a vez daquela que passou segurar para a outra. No momento em que eu ia passar, duas (e não uma) das crianças puxaram para cima o arame, já que sou maior e precisavam levantar ainda mais. Isso ocorreu sem que eu pedisse algo a elas. Zulu se aproximou do pé de fruta comeu uma, colheu outra e ofereceu a Ana, que até então estava tirando foto das frutas.

Figura 40 - Auxílio para passar sob uma cerca de arame



Fonte: Foto feita pela pesquisadora em junho de 2011 - Quilombo Morro do Fortunato.

Em outra situação, quando Ana resolveu tirar fotos de um pequeno lago com peixinhos, ao se aproximar viu que a areia estava encharcada e que provavelmente atolaria o pé. Mais uma vez, sem que eu falasse algo, Zulu pediu para Ana esperar e catou vários pedaços de madeira e colocou um a um no chão criando um trilho para que - Ana pudesse chegar o mais próximo possível do lago. Muito embora possa se perceber esses laços de solidariedade com crianças maiores de qualquer lugar, estamos falando aqui de crianças de cinco e seis anos de idade.

Penso que esse sentimento de pertencimento ao lugar produz identidades autônomas e solidárias, proporcionando às crianças um ‘empoderamento’ que lhes permite subverter a hierarquia comumente existente na relação adulto/criança, a exemplo do que ocorreu em episódios aqui já relatados: na ida ao poço, a ajuda das crianças ao adulto oferecendo a sua mão para que esse adulto não caísse; ou ainda segurando o objeto que esse adulto tinha nas mãos para facilitar sua descida pelas pedras subverte a relação instalada tradicionalmente entre esses sujeitos.

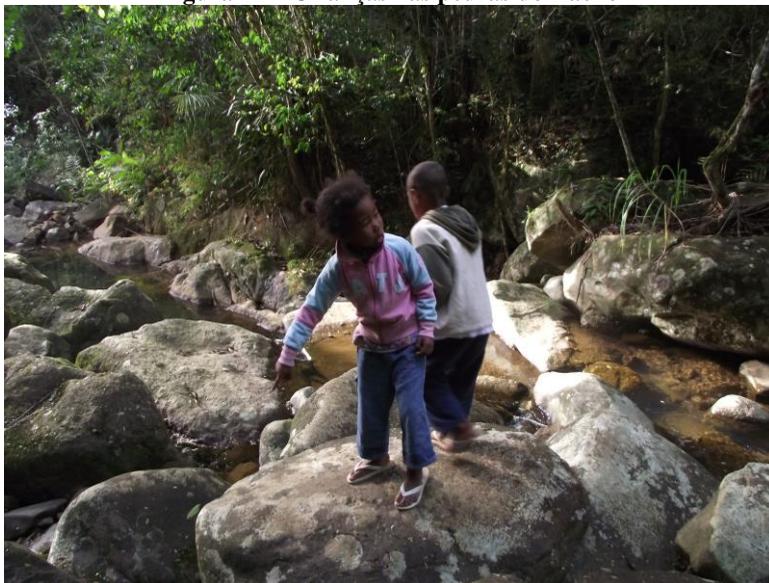
Figura 41 – Auxilio

Ana precisava chegar até um pequeno lago para tirar a desejada foto, porém, o terreno era muito pantanoso. Na dúvida do que fazer, seu primo faz uma pista com cascalhos de pedra para que ela possa chegar até ao lago sem atolar o pé.

Fonte: Fotos feitas pela pesquisadora em junho de 2011 - Quilombo Morro do

Fortunato.

Figura 42 – Crianças nas pedras do riacho



Aqui Ana fala para um de seus primos que está logo atrás, que ele não pise em uma das pedras que está solta. Eram também as crianças que ofereciam ajuda para pular de uma pedra a outra, eram elas que levavam meu caderno e diziam-me que eu não tivesse medo.

Fonte: Foto feita pela pesquisadora no Quiolombo Morro do Fortunato- Julho de 2011.

Ainda que a globalização demonstre sua força na tentativa de universalizar a infância, há fissuras, há brechas pelas quais as crianças podem fugir, libertar-se, e assim criar seu próprio mundo, seu próprio lugar. A ideia das crianças quilombolas como ‘fora do lugar’ possui também o sentido de vê-las como sujeitos cognoscentes para além do mundo escolarizado, construído apenas por teorias científicas; além do mundo doméstico em cujo contexto o papel social da criança se submete ao do outro, ao de ser filho ‘apenas’; ou, ainda, para além do mundo midiático, conformado pela ditadura do consumo, dos estilos e ou imagens. A criança produz assim, diferentes jeitos e narrativas por meio de suas experiências e imaginação. Conforme Neusa Gusmão,

Um mergulho em profundidade nas múltiplas e nem sempre explícitas linguagens próprias desse universo pode conduzir-nos a inverter a lógica dominante e à desconstrução da cultura dos que

obedecem – as crianças ignoradas como sujeitos que são – inverter a trama e o enredo que ocupa o palco e toma de assalto a cena. Não mais como coadjuvantes, a criança e a infância revelam que são e sabem que são, sujeitos da história. (GUSMÃO, 1999, p. 51)

As crianças são coprodutoras da realidade em que estão inseridas e, portanto, partícipes do seu próprio cotidiano. E aqui não me refiro a uma participação estéril, mas àquela que a pesquisadora Natalia Soares faz referência, ou seja, a “ um aspecto central para a definição de um estatuto social da infância, no qual a sua voz e acção são aspectos indispensáveis (SOARES, 2005, p. 30). As crianças têm possibilidade de decidir, de intervir, de alterar e se alterar por meio das experiências vividas, subjetiva e coletivamente.

As crianças demonstram ter perspectivas e opinam sobre aquilo que lhes interessa quando estão na comunidade; elas constroem seus cotidianos de vida por meio de uma participação conjunta e corresponsabilizada com seus pares.

Ali as crianças estão também ‘fora do lugar’, porque a participação nas decisões, quando estão na comunidade e entre pares, não significa transgressão das regras criadas pelos adultos, mas tampouco se submetem a essas regras. A participação se dá nas relações e ações coletivamente construídas, negociadas e partilhadas entre elas.

Em uma de minhas visitas ao ‘poço’ da comunidade, Zulu fala: ‘Acho que vou dar um mergulho’. Leo (seu primo de 15 anos) argumenta: ‘Não, não, tu vai molhar a roupa, depois tu vai ficar tremendo’. Zulu retruca: “Eu tiro a roupa!” Ana complementa “É, o sol enxuga, daí ele seca de novo!”

A iniciativa de argumentar, criar e a autonomia de realizar determinadas experiências é o que lhes dá um caráter de autoria e de participação ativa.

Concluo que algumas regularidades nas formas de ser criança na comunidade quilombola não se enquadram nas de outros contextos. Penso que isso seja importante para compreender diferentes processos de constituição da infância desatrelados de um padrão normatizado. Aqui também faço uma ressalva ao destacar as especificidades das crianças moradoras dos quilombos pesquisados. Entendo que o que as torna singulares são as maneiras como elas se relacionam, pensam, idealizam e agem nesses espaços. Não significa, portanto, essencializar uma infância à margem das demais, vividas por outras crianças em

contextos diversos, como se os quilombolas fossem extraterrestres. É preciso não correr o risco, “do culto e do utopismo [...], na busca de um ser humano *diferente* e, uma vez mais, é preciso pensar a relação entre as diversas teorias que produzimos e a realidade concreta desses pequenos sujeitos que são, a um só tempo, um *outro* e um *mesmo*”. (GUSMAO, 1999, p. 50)

Penso haver aspectos comuns entre todas as crianças; assim, as semelhanças também precisam ser avivadas, ainda que se opte por abordar e compreender determinadas dimensões do cotidiano dessas infâncias vividas somente pelas crianças de um grupo social,¹¹⁶ em especial para este trabalho, que trata, nesta parte, das infâncias de uma determinada comunidade quilombola. A estada junto a elas permitiu-me testemunhar como se portam fora do “papel social” que lhes é atribuído; movimentam-se no sentido anti-horário desses papéis e anunciam uma nova maneira de agir que não corresponde às expectativas negativas¹¹⁷.

Parto da premissa de que a infância é um conceito variável em um tempo e em um espaço cotidiano; refiro-me, portanto, a uma infância quilombola como um acontecer constante e diário. Elas são sim alunas, filhas e, como tais, reproduzem muito o que delas se espera; mas também são elas mesmas, reinventando sua ‘rotina’ e criando novos ritmos para seu dia-a-dia.

Natália Fernandes (2007), citando Alan Prout em um de seus textos, fala da tendência atual do ‘sequestro da criança’ no seio da família e da conseqüente limitação dos seus movimentos na rua e na vizinhança, gerando tanto sua exclusão do espaço público para não causar problemas, quanto, por outro lado, a proliferação de espaços para as crianças sob a supervisão dos adultos. Aqui, as crianças quilombolas estão fora desse lugar de limitação ou de supervisão. Elas estão em todos os espaços e em diferentes momentos na ‘rua’ do quilombo, reinventando seus cotidianos sem a supervisão direta dos adultos.

Entendo ser necessário começar por admitir nosso grande “desconhecimento” sobre as crianças quilombolas e abraçar a hipótese de que toda tentativa de enquadrá-las em uma normatização com referências fixas e unidirecionais aniquila sua capacidade criativa e impede nossa possibilidade de enxergar outras formas de pensar sobre

¹¹⁶ Não irei aprofundar esse aspecto, mas penso ser importante a leitura do texto de Jens Qvortrup (2010): A Tentação da Diversidade- e seus riscos. In: *Educ. Soc.* Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010. p. 1.121-1.136.

¹¹⁷ Farei referência e trarei evidências aos modos de ação das crianças nas escolas, como fora do lugar social reservado a elas, no próximo capítulo.

os mundos infantis e sobre as infâncias. Assumo, portanto, minhas incertezas e me posiciono na perspectiva de diálogo aberto com as realidades vividas pelas crianças na tentativa de evitar aprisioná-las a modelos engessados.

4.2.1 Constituição de grupo de dentro para fora da comunidade quilombola: formação de sua identidade com base na alteridade

A coletividade, a parceria, a identidade e, conseqüentemente, a cumplicidade das crianças da comunidade quilombola aparecem como um forte sistema simbólico, tão grande quanto o do espaço da comunidade ou ainda maior fora dele. A transição entre os contextos não desfaz o grupo; pelo contrário, parece fortalecê-lo, principalmente quando um dos membros do grupo é ‘ameaçado’ pelas outras crianças.

Em uma das comunidades, algumas ações das crianças eram repetidas cotidianamente, como a organização e reorganização do parque pela manhã, já citada acima. Múltiplas estratégias eram experimentadas para tentar consertar o parque: empurra, puxa, amassa, desamassa toda a estrutura de metal. Seria esta uma rotina diária na qual as crianças precisavam criar conjuntamente ideias e tentativas de solução antes de ‘começar’ a brincar ou a própria arrumação já não seria uma forma de brincadeira?

As crianças estavam constantemente agindo de forma coletiva, compartilhando ações e se apropriando de um cabedal material e natural existente na comunidade. As criações que o ambiente propiciava impunham às crianças uma tomada de decisão que só poderia ser acatada se fosse coletiva. As ideias eram negociadas, embora Ana tivesse um poder maior de cooptação sobre os meninos.

As decisões e os desafios que se apresentavam constantemente naquele cotidiano, seja de ir ou não até a cachoeira, tomar banho no riacho, fazer um lago, pescar, colher gravetos para a confecção de máquinas de brinquedo com madeira, possibilitava às crianças uma participação social e coletiva que favorecia diferentes aprendizagens.

Todas as manhãs, as crianças se encontravam no parque, ponto de encontro diário. Era lá que muitas brincadeiras eram imaginadas e inventadas, tais como sinuca com bola de gude, miragem de flecha para o alto, cata-vento de folhas.

Já na escola, a comunicação entre as crianças se dava de diversas maneiras, olhares, piscadelas, sorrisos ou caretas. Elas utilizavam

expressões variadas que dispensavam a comunicação oral, tamanha era a sintonia entre elas. As crianças ficavam o tempo todo juntas, seja nas brincadeiras (dentro e fora da sala), na rodinha ou mesmo nas refeições.

Falar de coesão ou cumplicidade entre elas parece banal, porque naturalizamos essa construção no dia-a-dia, em especial por considerá-la corriqueira ou rotineira. Mas, a despeito do que possa parecer prosaico - a formação de grupo por crianças -, os processos sociais ali estabelecidos anteveem que essa constituição não é espontânea, pois carrega consigo sinais diacríticos próprios dos processos comunais vividos pelos moradores dos quilombos pesquisados, tais como: acolhimento, pertencimento, negociação, solidariedade, partilha ou identidade étnica, e essas identidades “[...] são imbricadas na semelhança a si próprio, na identificação com o outro, e estão no contexto das relações sociais, continuamente construídas com base em repertórios culturais históricos de matrizes africanas”. (LIMA, 2011, p. 143). Isso não significa que não existam conflitos ou tensões, mas há um liame entre a história passada e a presente que asila reciprocamente essas crianças em situações de insegurança.

Creio ser em razão da influência desses processos comunais que elas conseguiam superar a organização da escola, muitas vezes individualizada, e inventavam maneiras de manter-se coletivamente nas rotinas diárias.

Compreendi que o vínculo parental e os laços consanguíneos são aspectos importantes, mas talvez não suficientes para que se sentissem como grupo fora da comunidade, isto é, em outros espaços sociais que frequentavam. Penso que a pertença à comunidade quilombola é o que une as crianças no interior de outros espaços sociais, tais como a escola; essa consciência de grupo resulta de ações empreendidas conjunta, diária e abnegadamente na comunidade. Resulta de ‘consensos conflitantes’ para realizar determinadas brincadeiras. Resulta, enfim, daquilo que as torna semelhantes e as identifica entre si, mas as diferencia das outras crianças na escola. Importante frisar aqui que quando faço referência ao diferente, quero com isso afirmar que a diferença é de cada um e de todos. E que a diferença, de que todos somos constituídos, não pode ser utilizada para desqualificar ou subalternizar qualquer um que seja. “[...] o que está em jogo, não são as diferenças, mas a alteridade que constitui nosso mundo. Ou seja, as relações que nos constitui enquanto um nós coletivo.” (GUSMÃO, 2011, p. 36) É preciso portanto compreender que são as singularidades ou as diferenças intransferíveis, irredutíveis e irrepetíveis que formam a

alteridade. É o que afirma também Nilma Gomes: “o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade”¹¹⁸. (GOMES, 1996, p.78).

A identidade das crianças quilombolas não precisa ser anulada diante de outras. Sua singularidade é construída por meio das relações sociais que marcam suas vidas em variados contextos sociais, é construída, portanto, no contraste da alteridade, logo, no encontro e no confronto com o outro, diferente de si. Pois, “[...] emerge no campo híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da diferença, que se constitui nos entrelugares e nos entreolhares das enunciações de diferentes sujeitos e identidades socioculturais” (FLEURI, 2003, p. 30).

A união das crianças quilombolas constitui um expediente do qual lançam mão quando precisam se posicionar diante de tensões e enfrentá-las. As crianças do quilombo tendem a desestabilizar o ambiente, porque não agem como as demais nem se parecem com elas; portanto, o reconhecimento de sua alteridade as torna semelhantes entre si e diferentes das outras. Esse pertencimento parece dar uma resposta à pergunta de Guattari: “como evitar que as crianças se prendam às semióticas dominantes ao ponto de perder muito cedo toda e qualquer verdadeira liberdade de expressão?”(apud Abramowicz et all, p.121). A liberdade de expressão consiste em ser elas mesmas. Talvez seja pela unificação de uma coletividade construída por elas e entre elas que impossibilitará a adequação a uma ordem arbitrária e hegemônica, dos espaços sociais, em especial, o da escola. Talvez essa forma de agir seja um exemplo de sua alteridade que, segundo Neusa Gusmão,

[...] desafia o pragmatismo da cultura instituída e as razões e motivações de uma cultura instituinte em que o inusitado, as transgressões e a imaginação estabelecem outras possibilidades e novas linguagens. Mais que a diferença, portanto, é preciso pensar a alteridade. (GUSMÃO, 1999, p. 50)

O que as identifica é o que as opõe às outras, ou seja, a relação recíproca que as une as distancia da relação com as outras crianças. Essa identidade coesa é constituída (em determinados momentos) por

¹¹⁸ De acordo com o dicionário Le Robert, (2010), alteridade significa caráter daquilo que é outro. No dicionário On Line (Acesso, 2013), alteridade é a qualidade ou estado do que é diferente, do que é outro.

uma representação, não apenas parental ou física, mas por experiências, práticas e discursos, sejam estes consensuais ou dissonantes, que nascem de uma relação interna e que as faz ter consciência de que suas diferenças individuais estão interligadas à de grupo, ligadas a uma autoimagem criada pelo grupo de pertença e de que as experiências que vivenciam cotidianamente com esse grupo as afirmam e fortalecem frente a outros grupos. Poderíamos ainda acrescentar que essa identidade que as crianças apresentam é “[...] dinâmica e socialmente constituída em um tempo e espaço histórico, tempo e espaço articulado a uma configuração social de grupo”. (LIMA, 2011, p. 142)

As crianças do quilombo são, ao mesmo tempo, iguais às demais crianças e diferentes delas. Ao serem fundidas com as demais no contexto escolar, as das comunidades quilombolas investigadas quando se sentem aviltadas acionam estratégias por meio de gestos, palavras ou movimentos que as diferenciam e com que se comunicam ou entendem. Assim, reitero que o alicerce de seus contextos de vida relacional e cultural é talvez o elemento que as fortalece para vencer as tentativas de submissão que lhes são impostas no cotidiano escolar.

As crianças produzem e expressam seus jeitos de ser, ou seja, suas culturas, em dois contextos sociais pelos quais transitam, ou seja, escola e comunidade. As relações concretas de limites e constrangimentos que vivenciam, em especial na escola, são superadas tendo como base a constituição de seu grupo de pertença identitária. E essa formação dá o indicativo de sua alteridade frente a outros grupos, o que lhes possibilita a construção de um lugar social e de manifestação de **uma** cultura infantil quilombola.

Figura 43 – Desenho feito por criança do Quilombo Aldeia



Fonte: Autoria do desenho: Ayana

TRECHO IV

5 AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS QUILOMBOLAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo darei sequência às reflexões sobre as relações educativas entre professoras e crianças e dentre as crianças pela perspectiva das diferenças existentes no ambiente institucionalizado de educação infantil, direcionando o foco de atenção às –relações étnico-raciais e à diversidade cultural.

Esclareço que apesar de o recorte étnico-racial não ter sido o objeto central desta pesquisa, fez-se indispensável a discussão em torno dessa temática para que pudesse responder a algumas das questões que me propus no início da pesquisa, em especial a compreensão do lugar que as crianças quilombolas constroem e ocupam nos diferentes espaços em que transitam, bem como de suas expressões, dentre estas a produção de suas culturas infantis.

Na primeira parte, à luz da teoria e de pesquisas acadêmicas, dissertarei sobre as relações de poder refletidas na tentativa de subalternização das crianças negras e quilombolas, ou seja, sobre o exercício de dominação e de subjugação de um grupo social a outro. Farei um cotejamento dessas reflexões com as entrevistas realizadas no meu campo de investigação e destaco a omissão dos professores em razão do desconhecimento das leis vigentes em torno do assunto e da falta de articulação entre a prática docente e o que propugna a legislação¹¹⁹ para a área educacional.

Na segunda parte deste capítulo, ao confrontar a teoria pertinente ao assunto (em especial sobre a autoestima da criança quilombola e negra) com as experiências e os conhecimentos das crianças quilombolas, evidenciarei que nem sempre a realidade condiz com o que é divulgado pelas pesquisas. Também, com base no que dizem e fazem as crianças em relação às diferenças existentes no cotidiano educacional procurarei entender quais são suas perspectivas.

Concordo com o professor Reinaldo Fleuri, para quem a criança real diferentemente de uma suposta criança universal que apenas retrata o que se diz e o que se sabe sobre ela não se encontra “no que dizemos dela, mas no que ela nos diz na sua alteridade. Essa compreensão rompe com uma visão de educação que pressupõe já saber

¹¹⁹ Adiante citarei algumas leis que fazem referência às relações étnico-raciais e às crianças quilombolas.

o que são as crianças e a infância e sobre o que se deve fazer com elas.” (FLEURI, 2003, p. 31)

5.1 “ELA NÃO TEM A COR DA MINHA PELE!”: O QUE AS PROFESSORAS FAZEM COM AS DIFERENÇAS EXISTENTES ENTRE AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

“[...] nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou [...]”

Brandão

O que a epígrafe nos enuncia é que não existe uma referência que torna dissonante o que dessa referência se distancia. Há uma forma de saber, de ser e de interagir dentre tantas outras possíveis. “O Brasil se constitui historicamente como uma sociedade multiétnica tomando-se por base uma imensa diversidade de culturas.” (FLEURI, 2003, p. 23). Portanto, um dos grandes desafios da escola ou da educação infantil

[...] é o de ser, além de um espaço de ensino, um lugar de aprendizagem, capaz de investigar o trabalho educativo e incorporar uma nova proposta de cultura, diversa, complexa e dinâmica centrada na troca e na comunicação entre diferentes, ou seja, uma escola intercultural numa realidade, também ela, intercultural” (GUSMAO, 2011, p. 38)

Podemos indagar se essas diferenças, mais do que reconhecidas, são postas em relação com expressões comumente ouvidas em ambientes escolares, tais como a que estou trazendo: “Ela não tem a cor da minha pele!”¹²⁰. Expressa por um menino de cinco anos sobre uma menina negra e quilombola que integra seu grupo na educação infantil, essa fala é representativa de tantas outras que, sabemos, se sucedem num país multirracial e multicultural como o nosso. A fim de ratificar o que estou afirmando, transcrevo um pequeno trecho da pesquisa de doutorado da professora Eliane Cavalleiro:

¹²⁰ Essa frase faz parte de uma trecho transcrito do diário de campo, em epígrafe na Introdução.

A pesquisadora em conversa com duas crianças que brincavam com bonecas no parque pergunta a uma delas se ela tem boneca preta como a de sua amiga, e a menina responde: “Não! Eu não gosto de preta! Eu gosto assim de branca!” A pesquisadora conclui que aquela criança “demonstra achar uma idéia absurda possuir uma boneca negra” (CAVALLEIRO, 2007, p. 65).

Ressalta a autora que sua convivência com crianças na educação infantil a fez observar que na faixa etária entre quatro e seis anos de idade as crianças negras já representavam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico de pertença (CAVALLEIRO, 2007, p. 10).

Além do trabalho da autora acima citada, encontrei, em uma busca via internet, algumas pesquisas em que se reconhece o racismo existente no contexto social e se enfatiza a importância da educação infantil para as crianças negras¹²¹. Farei, abaixo, uma breve síntese de cada uma delas.

Início com a de Pereira (1987), segundo a qual, embora seja reconhecida a importância da educação infantil, as crianças negras têm menos acesso a esses espaços, comparativamente às crianças brancas. Chama a atenção para a histórica ausência do Estado na oferta de vagas, o que oportuniza às redes particulares o preenchimento desse espaço em que operam uma dupla exclusão das crianças negras: pela cor da pele e pela classe. Pelo ponto de vista do autor, se a seleção de classe se dilui na problemática geral da sociedade, o mesmo não ocorre com a diferença de raça, causando constrangimentos e discriminações às crianças negras que conseguem chegar à escola.

Por uma perspectiva semelhante, a pesquisadora Silva (2008) investiga o processo de acesso das crianças negras à Educação Infantil de uma rede pública. Conclui que a pouca cobertura de vagas na Educação Infantil para as crianças da faixa etária de zero a seis anos no Brasil causa o surgimento de processos seletivos para ingresso em instituições públicas. Em seu estudo interroga em que medida as crianças negras sofrem exclusão nesse processo de seleção e salienta que a inserção das crianças negras na educação infantil é menor que a das crianças brancas declaradas.

¹²¹ A busca que realizei não se deu de forma exaustiva, haja vista as relações étnico-raciais não serem o mote central de minha pesquisa. Portanto, assumo poder ter deixado de fora outros importantes trabalhos.

Outra pesquisadora, Godoy (1996), centra sua pesquisa na compreensão da representação que crianças pré-escolares apresentam sobre a diversidade étnica presente em seu contexto social. Argumenta que crianças entre cinco e seis anos já identificam diferenças e semelhanças em seu grupo. Dada a condição de inferioridade a que comumente são relegadas as crianças negras, enfatiza a importância do professor na formação da autoestima dessas crianças.

O trabalho de Valente (1995) esboça uma proposta de enfrentamento ao racismo contra crianças de zero a seis anos, salientando também a importância da educação infantil para estas.

Pesquisas mais recentes, como a de Oliveira (2004), analisam as práticas educativas e o tratamento da questão racial na educação infantil, especialmente na faixa etária situada entre zero e três de idade.

Por último, a investigação de Gaudio (2013) que focalizou as diferenças étnico-raciais nas relações sociais entre crianças e adultos numa instituição de Educação Infantil. Dentre algumas de suas análises, destaco a que demonstra que diferenças como a cor da pele ou do tipo de cabelo, permeiam as relações entre as crianças e contribuem para separação, aproximação, aceitação ou proibição entre as ações efetivadas por meninas e meninos no grupo.

As crianças, inseridas em contextos sociais em que o pensamento racial está presente, em que estereótipos, preconceitos e discriminações vicejam por todo lugar - herança histórica que marca a sociedade brasileira -, vivenciam uma realidade em que o 'outro' diferente é considerado inferior e, portanto, estigmatizado porque difere daquilo que é considerado referência.

Após essa breve introdução, exponho o significado de racismo sob o ponto de vista do intelectual José Rufino dos Santos:

Racismo é, pois, a suposição de que há raças e, em seguida, a caracterização biogenética de fenômenos puramente sociais e culturais. É também uma modalidade de dominação ou, antes, uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre o outro, inspirada nas diferenças fenotípicas da nossa espécie. Ignorância e interesse combinados, como se vê (SANTOS, 1990, p. 12).

Mas será que as crianças, nas relações entre pares, percebem as diferenças, dentre estas a étnico-racial? A resposta nos parece óbvia,

no entanto, transcrevo dois pequenos trechos do diário de campo em que converso com as crianças.

Pergunto a Vini, umas das crianças não negras que integra a sala da educação infantil em Macacu, se ele sabe onde fica a comunidade quilombola. Ao passo que ele me responde rapidamente: “Ah, lá no Fortunato, lá só tem gente pretinha, lá!” (Em 12 de maio de 2011)

Consigno ainda outra situação:

Kito e Nubia estão conversando sobre os desenhos que fazem. Em determinado momento, Nubia levanta a manga de sua blusa e fica com o cotovelo de fora. Kito (quilombola) olha, puxa a manga de sua blusa e diz: “Oh, o nosso pulso é igual e diferente, só que o teu é branco e o meu é preto!” (apesar de kito falar de pulso, ele referia-se aos cotovelos de ambos). (Registro de campo, 12 de julho de 2011)

Além do reconhecimento das diferenças, há também a discriminação racial entre as crianças nos contextos educativos e na conduta das professoras (da parte destas, ainda que de forma inconsciente ou por meio do silêncio ou omissão). Transcrevo abaixo um trecho de uma entrevista que realizei com uma professora durante minha pesquisa de campo:

Acredito que há momentos em que as crianças da comunidade quilombola sofrem discriminação sim, é sobre o cabelo, não querer dar a mão para o coleguinha negro. Eu já presenciei isso e não ignoro essa situação, eu chamo a atenção e questiono o porquê de determinadas atitudes. Algumas crianças têm isso muito forte e mesmo conversando elas resistem. Penso que essa situação vem de casa e elas reproduzem na escola. (Professora Tainá, em 14 de agosto de 2011)

Essa professora parece não silenciar diante das manifestações de racismo por parte das crianças na sala, no entanto, é preciso ressaltar que a diversidade constituidora das diferenças não é apenas aquela que está evidente nos traços físicos, mas sobretudo aquela presente no conjunto das dimensões humanas e que forma a alteridade. Por isso, as diferenças precisam ser postas em relação, para efetivamente entender o

que torna um ser humano diferente do outro, o que o torna singular, único. Essa prática poderá fortalecer um sentimento de respeito e um comportamento ético diante dos diferentes grupos étnico-sociais.

Em entrevista com outra professora, Joice, quando lhe pergunto como é trabalhar com as diferenças existentes em sala, esta me responde:

No começo eu tinha dificuldade de falar porque achava que podia magoar as crianças falando sobre a cultura negra, falando sobre a África, porque é todo mundo negro lá (refere-se ao quilombo), como vão se sentir. Mas acho que não tem nada a ver, não há problema para eles e nem para nós, mas há ainda o preconceito da sociedade, então eu ficava pensando como eu iria falar. (Entrevista, 14 de agosto de 2011)

A invisibilidade institucional das crianças de modo geral e em especial das crianças provenientes de grupos minoritários contribui para desvalorizá-las nas relações sociais estabelecidas com seu grupo:

As dificuldades apresentadas pela escola no tratamento das questões étnico-raciais são perversas com estudantes negros e não-negros, porque vão consolidando, no imaginário destes, por um lado a ausência e a insignificância da história da população negra no Brasil e suas origens no Continente Africano e, por outro, a relação de superioridade e inferioridade que acaba por se manifestar em práticas discriminatórias. Mais ainda, a invisibilidade sofrida pelas crianças e jovens negros tem levado muitos deles ao abandono e ao fracasso na escola (PASSOS, p. 18, 2008).

Sabemos que o racismo não é natural, não é ontológico, mas fruto de concepções equivocadas construídas ao longo da história e da educação, logo, a não valorização de certos grupos raciais e a consequente não-inclusão de suas narrativas, de seus saberes nos currículos e nas práticas pedagógicas acarreta não só a anulação das diferenças, mas dos próprios grupos sociais. Em relação a isso e no que diz respeito às escolas em que trabalham, as duas professoras entrevistadas manifestaram sua opinião. Diz a professora Joice:

Se conhecêssemos esses outros saberes poderíamos trabalhar em sala, é o que as professoras estão buscando. As mães não vieram na reunião que ocorreu com as crianças da educação infantil, então como conversar com elas? Elas estão sempre com pressa quando chegam na sala. Mesmo na entrega das avaliações elas vêm muito rápido, parece que a escola as bloqueou, limitou a comunidade. Eu tenho uma boa relação com as mães, mas parece que faltou algo, não adianta falar em trabalhar os saberes da comunidade se nós não temos esse contato, se não há reunião. Acho que eles sofreram muito preconceito, talvez por isso ajam assim. (Em 14 de agosto de 2011)

Ainda que essa professora responsabilize a escola pela falta de diálogo, também ressalta a omissão das famílias, agravando ainda mais a distância entre os dois contextos. A prevalecer essa postura, esse pensamento, a prática pedagógica continuará reproduzindo um currículo que não contempla as diferentes histórias, mas uma única história, aquela da cultura hegemônica.

Por sua vez, a professora Tainá, ao falar sobre o currículo, afirma:

Penso que a escola falha em não convidar ou solicitar a participação de algumas das pessoas da comunidade para vir aqui na escola, porque essas pessoas teriam muitas coisas boas, poderiam contribuir com aquilo que sabem. A escola aberta poderia ser uma boa alternativa. Abrir esse espaço para que outras pessoas pudessem trazer novos ensinamentos. As aulas de capoeira, por exemplo, poderiam ser implementadas aqui na escola, há muitos ensinamentos que poderiam ser socializados pelos moradores da comunidade quilombola. (Entrevista com a Professora Tainá, em 14 de agosto de 2011)

A diversidade como alicerce e constitutiva da vida social se esvai na escola quando os saberes e as aprendizagens gerados em outras realidades sociais não são considerados. A escola tem uma dupla função: contemplar os conhecimentos universais e aqueles que advêm

dos vários contextos em que se inserem os diversos grupos sociais de seu entorno espacial e que dela fazem uso.

Podemos concluir então que a discussão e a reflexão sobre as diferenças, sejam étnicas, sejam culturais é relevante na medida em que:

[...] não somente [...] organiza os conhecimentos a serem socializados e apropriados pelos sujeitos, mas porque neles estão implícitas as escolhas, os silêncios, as disputas culturais, sociais e políticas que privilegiam determinados conhecimentos e culturas em detrimento de outros; neste caso, os conhecimentos referentes à história e cultura da população negra. Do mesmo modo, neles também estão presentes possibilidades e contribuições para a superação das desigualdades (PASSOS, 2008, p. 17).

No entanto, as duas professoras a que acima fiz referência, quando questionadas sobre o que têm feito nessa direção, falam sobre uma completa ausência de discussão. Falam o que acham que não deve ser feito, mas não sabem o que colocar no lugar do que negam, ou seja, não sabem o que trabalhar, que conteúdos privilegiar e como agir diante de determinadas práticas entre as crianças, dentre estas, as práticas de racismo. É o que também observou Macedo (2008, p. 92):

As professoras falam da necessidade de buscar a melhoria do trabalho educativo, e de trabalhar com as questões da história e da cultura da comunidade, porém, na prática cotidiana, elas ficam presas ao currículo oficial e não conseguem trazer para as salas de aulas as questões étnico-raciais e culturais dos/as alunos/as, nem dinamizar as aulas e tornar os conteúdos mais vivos e significativos para que possa ajudá-los/as na construção de sua identidade étnico-racial e na formação de uma auto-estima positiva.

Voltando às professoras da pesquisa, uma delas assim se manifesta com relação às questões étnico-raciais:

Os conteúdos trabalhados na sala não estão diretamente ligados às crianças negras, não há uma articulação

intencional. Eventualmente, quando trabalho questões culturais de alguns lugares, como a nossa, (Açoriana) por exemplo, até comenta-se sobre a cultura do negro, dos índios, mas não de forma sistematizada. (Entrevista com a professora Tainá, 11 de agosto de 2011)

O apagamento dessas contribuições tem a ver com as relações de poder e com a supremacia de determinados conteúdos (aceitos porque naturalizados) para trabalhar em sala.

Ignorar a história, seja ela escrita ou oral, das comunidades quilombolas, assim como de outras comunidades minoritárias, ou disseminar apenas os modelos já conhecidos ou, ainda, reproduzir estigmas e estereótipos historicamente construídos, acaba por invisibilizar a realidade circundante, cujo conhecimento é de fundamental importância tanto para a escola como instituição, como para os alunos e a comunidade.

A esse respeito, um dos moradores do quilombo Morro do Fortunato me diz durante entrevista:

As escolas hoje não estão levando aos pequenos de outras comunidades o que é uma comunidade quilombola, o que é uma família quilombola, porque são assim chamados. Então, a maioria das crianças lá de fora não sabe, inclusive os professores não sabem. Acho que isso deveria estar no regimento escolar para que os alunos tenham um outra mentalidade, uma mentalidade diferente e de valorização. Eu acho que tem que se espalhar esse conhecimento, já foi pior, hoje está um pouco melhor. (16 de abril de 2011)

Esse desconhecimento acaba também por inviabilizar aprendizagens que poderiam provocar mudanças nas relações entre os diversos grupos étnico-sociais tão próximos entre si, geograficamente, mas tão distantes socialmente.

Consigno um dos meus registros de campo:

No dia 19 de abril, a professora resolve comemorar o dia do índio. Produz com as crianças cocar em cartolina, as crianças pintam o cocar e a professora coloca sobre a cabeça das crianças. Em seguida pede que todos sentem em roda com

pernas de índio, cantem a música “1, 2, 3 indiozinho” e meditem como índio. As crianças entendem que sentar com perna de índio significa cruzar as pernas e sabem cantar a música solicitada, no entanto, parecem não ter entendido o que significava meditar como índio. Com a insistência da professora para que as crianças meditassem como índio, uma delas levanta as duas mãos para cima e grita: “Aleluia irmão!” (Diário de campo, em 19 de abril de 2011).

O desconhecimento por parte de muitos profissionais da educação dos conteúdos, metodologias e didáticas exigidos no desempenho de sua função e a consequente omissão no cotidiano desses profissionais no que diz respeito a assumirem práticas mais críticas também é uma forma de produzir inexistências. Sem uma sólida fundamentação teórico-metodológica, sem um posicionamento crítico, as práticas ainda são, muitas vezes, alicerçadas no senso comum e no discurso da igualdade, desconsiderando o que é singular e específico do ‘outro’. Como na insistente frase de uma das professoras da pesquisa: “Ah, tem que brincar com o amigo sim porque nós somos todos iguais!”

A partir desse discurso de igualdade, os agentes pedagógicos acabam acionando mecanismos de poder que fixam um modelo de sociedade e punem todos aqueles que dele se desviam, mutilando a particularidade cultural do segmento da população negra brasileira, a partir de um ritual que se legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia (ABRAMOWICZ et.al., 2010, p. 85).

O silêncio também é, muitas vezes, a pedagogia adotada nas escolas, como continua a expressar a professora: “Eu não falo nada referente à cor das crianças porque tenho receio de discriminar!” .

A cultura negra é silenciada na escola, um silêncio que corresponde à inexistência e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar, mas como uma maneira de não ver, de relegar, um ‘pacto’ que não deve ser quebrado, pois sendo, teríamos que refazer o currículo, refazer a escola.

Diante disso, a escola reproduz um discurso baseado na igualdade de todos os seus alunos (ABRAMOWICZ ET. AL. 2010, p. 85).

O silêncio também conforma e dá forma às ideias, às ações e às relações; logo, a diferença desigual (refiro-me à posição de inferioridade a que se relega o outro) parece ser algo natural. Concluo então que a educação infantil também tem sido palco disseminador de desigualdades da estrutura social, haja vista a pouca movimentação no intuito de alterar condutas silenciadas, camufladas ou mesmo explícitas de racismo.

É necessário resgatar a história. Há contribuições que precisam sair da camuflagem imposta. Além da culinária, da música, das ervas medicinais, que outras histórias e aspectos da cultura e das contribuições das comunidades quilombolas poderiam ser introduzidas na educação infantil?

Como um fragmento da realidade circundante, a educação infantil, reproduz os valores de uma ordem macrossocial que se pretende universal e unicamente válida, portanto, exclusiva e excludente.

O mito da exclusividade de modelo e da exclusão do que é diferente desde a educação infantil contribui para produzir nas crianças pequenas estigmas negativos sobre si mesmas, uma vez que o outro é visto sempre como desigual e não apenas diferente de mim, ou, conforme Eliane Cavalleiro,

A inculcação do estereótipo inferiorizante visa a produzir a rejeição a si próprio, ao seu padrão estético, bem como aos outros assemelhados. Por sua vez, a cultura e seus valores, uma vez inferiorizados, tendem a ser rejeitados, porque passam a ser vistos pela ótica imposta do dominador como primitivos, inferiores ou ‘folclóricos’ (2007, p. 17).

Há uma linha muito tênue entre ações de reconhecimento das diferenças - ‘politicamente corretas’ - e o racismo prático,¹²² aquele que

¹²² Segundo Laura Rita Segato, há quatro tipos de racismo mais comuns na ação dos sujeitos: racismo prático; racismo axiológico, racismo emotivo e racismo político. Sobre o racismo prático, a autora dá a seguinte definição: “automaticamente irrefletido, naturalizado, culturalmente estabelecido e que

camufla ações desrespeitosas e que humilha sorrateiramente. Tais ações “[...] são prejudiciais à formação da identidade de qualquer criança. Dissimulações, piadas, ironias encobrem o preconceito latente e favorecem a cristalização de ideias preconceituosas” (CAVALLEIRO, 2007, p. 64).

As comparações são feitas tomando como único ponto de referência a supremacia branca, subalternizando assim o que está ausente das referências. Isso faz com que “crianças brancas revelem um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele”. (CAVALLEIRO, 2007, p. 10).

Ora, deixar qualquer contribuição de fora, seja ela indígena, africana, europeia ou asiática é limitar o acesso das crianças às múltiplas realidades existentes no mundo e inviabilizar a construção de ações e projetos pedagógicos diversos.

Se um dos objetivos da educação infantil é ampliar o repertório de vivência e de cultura das crianças por meio de experiências diversificadas, todas as raízes, incluindo a africana, deveriam fazer parte desse repertório. Parece obvio! Mas não o é em sala de aula.

Recorro novamente a uma observação de Joana Passos:

Não se trata [...] de resgatar as raízes e influências culturais da população negra na formação da nação brasileira como conteúdo prescritivo, mas implica também na construção de vivências de posturas e valores no cotidiano da escola que permitam a promoção de igualdade e diversidade étnico-racial (PASSOS, 2008, p. 21).

A diversidade cultural, ou as diferenças étnico-raciais existentes na sala da educação infantil não precisam ser trabalhadas como um projeto com um início e um fim preestabelecidos, mas ser uma constante, entendendo-a (a diversidade) como uma dimensão humana existente na vida e nas relações sociais, portanto, ininterrupta.

Por que, então, não remamos ‘contra a maré’ e, ao contrário de reproduzir estereótipos, não trabalhamos para promover a discussão e a diversidade étnico-racial e cultural do contexto educacional em

não chega a ser reconhecido ou explicitado como atribuição de valor ou ideologia” (SEGATO, 2005-2006, p. 79).

particular e, de uma maneira geral, a sociedade brasileira? A educação infantil, tanto ou mais do que outros níveis de ensino, é (ou deveria ser) essencialmente plural, relacional, dialógica, compartilhada, em que as atitudes dos professores contam, muitas vezes, mais do que as palavras; logo, há que se pensar nos direitos das crianças a uma convivência inclusiva, democrática, participativa e emancipatória em sala:

[...] é esperado que o jeito de ser, viver, pensar dos grupos humanos com suas raízes mais genuínas seja respeitado e incluído em atividades sistemáticas, da educação infantil ao ensino superior. Isso não significa que se descuide ou fragilize a aprendizagem de conhecimentos específicos das ciências, objeto central em todos os níveis de ensino. Ao contrário, a meta é completar tais aprendizagens, promovendo juntamente com o estudo das contribuições européia-americanas para a humanidade, também das africanas, indígenas, aborígenes, ciganas, entre outras que cada realidade nacional e regional aponte (SILVA, 2010, p. 40-41)

Diante do que foi exposto, cabe à escola e à educação infantil assumir o importante papel promover a superação das práticas excludentes. Especialmente porque esse espaço educacional pode ser um espaço de encontros de saberes, de experiências, de diálogos, enfim de identidades.

Ao nos atermos à construção identitária das crianças nesse espaço, entendemos que esta não se dá no vazio, mas nas relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos. Portanto, uma construção que não se dá no isolamento social, mas nas relações constantes e dinâmicas com o 'outro'. Nilma Gomes entende a identidade, em especial a identidade negra (à qual me refiro ao falar das crianças quilombolas)

[...] como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se

sobre si mesmo, pois só o outro interpela nossa própria identidade (GOMES, 2002, p. 2).

Continua a autora:

No processo educativo, a diferença coloca-se cada vez mais de maneira preponderante, pois a simples existência do outro aponta para o fato de que não somente as semelhanças podem ser consideradas como pontos comuns entre os humanos. A diferença é, pois, um importante componente do nosso processo de humanização. O fato de sermos diferentes, enquanto seres humanos e sujeitos sociais, talvez seja uma das nossas maiores semelhanças (GOMES, 2002, p. 3).

Esse processo de humanização deve iniciar desde cedo, ultrapassando entendimentos e visões equivocadas sobre as crianças, tal como a que as considera inaptas para demonstrar ou reconhecer diferenças, dada a sua pouca idade.

Para efetivar tal intento, as salas de educação infantil, espaços nos quais diferentes identidades se cruzam, em que olhares, desejos e ações se diferenciam, deveriam ser, por excelência um espaço 'privilegiado' de encontros e de relação. Ultrapassando preconceitos pelos quais essas diferenças são vistas como deficiência ou carência de algo, resgata-se o direito de pertença das crianças negras e quilombolas a uma comunidade que as inclua como cidadãs livres dos estigmas gerados pelo seu pertencimento étnico, geográfico, social e cultural e pela ignorância de quem deveria conhecer melhor a história da qual também faz parte e tem responsabilidades sobre ela, que são os adultos, em especial nós professoras.

Reforço minha defesa com o posicionamento de Nilma Gomes:

[...] ao fazermos um recorte étnico-racial, veremos que as pessoas negras e pobres enfrentam mais e maiores preconceitos e dificuldades em nosso país. Isso nos obriga a nos posicionar politicamente dentro desse debate e construir práticas efetivas e democráticas que transformem a trajetória escolar dos nossos alunos e alunas negros e brancos em uma oportunidade ímpar de vivência, aprendizado, reconhecimento, respeito

às diferenças e construção de autonomia” (GOMES, 2006, p. 25).

A ampliação do repertório de vivências interculturais entre os diversos grupos étnicos, objetivo tão divulgado (em teoria) nos espaços de educação infantil implica o reconhecimento, o respeito, a inclusão e o diálogo entre as diferenças. Porém, na prática, a alteridade, constitutiva das relações humanas, torna-se, conforme alerta Neusa Gusmão, foco de dificuldades, principalmente

[...] quando se trata de reconhecer a existência da diversidade humana para pensá-la no interior das práticas educacionais. Por mais que se reconheça tal diversidade, esta se confronta com os limites de uma natureza homogeneizante inscrita na educação, principalmente, a educação moderna e institucionalizada e em seu espaço maior, a escola. O processo educativo, em sociedades como a nossa, exige a compreensão profunda da cultura e da própria sociedade, na qual a educação moderna e a escola que a representa se inserem.” (GUSMÃO, 2011, p. 40)

Há desafios que as professores da educação infantil, em conjunto com os demais profissionais das unidades, precisam enfrentar a fim de pôr em prática a legislação existente (seja a antiga, seja a atual)¹²³, a fim

¹²³ Constituição Federal, CF/1988 em seus Artigos 215; 216; 242. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias - Art. 68. Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA/1990: Artigo: 15. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB/1996 - Artigos 26 e 79. Lei: 10.639/2003 e 11645 de 2008: que introduz alterações na Lei 9.394/1996 e determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica. Essa lei é viabilizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Resolução 01 de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/Resolução n 05 de 2009, especialmente em seu artigo 8. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola/ Resolução 08 de 2012. Lei municipal 4.446/1994, que institui a inclusão, nos currículos do ensino fundamental, de conteúdos sobre a História Afro-Brasileira.

de se levar a cabo ações pedagógicas que visem coibir¹²⁴ práticas excludentes:

O CNE formulou importante política curricular cujo objetivo é educar para as relações étnico-raciais éticas, a partir do reconhecimento e valorização da participação decisiva dos africanos e de seus descendentes na construção da nação brasileira, do respeito e divulgação de sua cultura e história. Trata-se, sem dúvidas, de política de reparação pelos sérios danos que o racismo e políticas tácitas de exclusão dos negros da sociedade brasileira vêm causando, há cinco séculos” (SILVA, 2010, p. 37-38).

A legislação existe e gerou políticas públicas; é mister que os professores as destaquem de forma consciente e ética no ambiente institucionalizado por meio de práticas cotidianas. Em entrevista realizada com a professora Tainá quando lhe—pergunto se as crianças quilombolas se vêm representadas no contexto educacional, ela assim se manifesta:

Acredito que as crianças negras não se vêm representadas em muitos momentos. Eu tenho um acervo grande de histórias infantis em sala, mas não tenho nenhuma história com personagens negros. A partir do momento que você contou a história com a personagem principal sendo uma menina negra, e que você trouxe uma boneca negra, eu comecei a olhar diferente para essas questões, eu passei a observar outras coisas. Percebi também que as crianças gostaram muito, principalmente da boneca negra, tanto as crianças negras como as brancas. Na semana anterior uma das mães veio conversar comigo e me disse que sua filha estava pedindo uma boneca negra e me perguntou se aqui havia boneca dessa cor. Falei a ela que sim. A mãe então comprou uma boneca bebê negra. Raí a trouxe na sexta-feira, no dia do brinquedo. Há outra criança (branca) que também gostou

¹²⁴ Coibir, aqui, no sentido de obstar a continuidade dessas práticas racistas com reflexão e atitudes práticas.

tanto que brinca o tempo todo com a boneca negra, isso fez com que as crianças se sentissem valorizadas de uma certa maneira. Há as bonecas brancas, mas a disputa é mesmo pela negra. (Em 14 de agosto de 2011)

Como estamos vendo, é necessário iniciar com aquilo que parece ‘básico’ no dia-a-dia. As crianças negras e quilombolas precisam ser representadas. E isso pode ser feito de muitas maneiras, a começar pela literatura infantil que, inspirada na cultura europeia, privilegia personagens louros. É preciso, pois, reverter esse quadro, dando destaque também a personagens negros. As decorações das paredes precisam incluir diferentes estéticas. Os materiais de pesquisa (filmes, revistas, livros, CDs) devem enfatizar as diferentes culturas e etnias. Os brinquedos e brincadeiras (bonecos e bonecas negros) devem estar presentes no cotidiano. Objetos e materiais de uso pessoal como *shampoos* e pentes precisam ser adequados aos vários tipos de cabelos. As famílias com diferentes ancestralidades podem ser convidadas para contar suas histórias. A arte pictórica como expressão da diversidade cultural deve traduzir o cotidiano das comunidades. As canções e diferentes expressões verbais devem incluir a tradição de diversas culturas. As festas realizadas nos quilombos como parte de sua tradição cultural poderiam também ser incluídas nos calendários da escola, como a Festa da Tainha, de São Lourenço ou São Benedito. Enfim, as indicações acima podem ser incluídas nas práticas pedagógicas em que a diversidade não é apenas respeitada ou reconhecida, mas trazida para o bojo das relações educativas visando à ampliação do universo sociocultural das crianças, ou seja, as crianças, todas as crianças, podem aprender, desde a mais tenra idade, que o mundo é composto por diferentes grupos sociais, diferentes histórias, diferentes jeitos de saber e de fazer.

As comunidades quilombolas e as crianças que fazem parte desses contextos oferecem uma multiplicidade de experiências educativas que poderiam estar presentes nas instituições de educação, mas , para isso, é necessário conhecê-las, valorizá-las e incluí-las, de fato, no cotidiano institucional.

5.2 “NADA A VÊ, ELA NÃO SABE NADA!” A RESISTÊNCIA DAS CRIANÇAS ÀS TENTATIVAS DE EXCLUSÃO PELAS OUTRAS CRIANÇAS

Importa analisar não apenas o que os educadores fazem com as crianças, como também o que estas fazem com o que se faz com elas.

(Montandon)

Prossigo afirmando que, embora não seja difícil falar de crianças de forma genérica, é complexo fazer referência a determinadas crianças e a uma infância em especial. Apesar disso, falarei aqui de crianças reais, de infâncias vividas a partir da concretude do seu lugar e de suas relações, não de uma infância idealizada, homogênea e abstrata. Daí a ideia de fazer a pesquisa com as crianças no quilombo e na educação infantil, e não apenas sobre as crianças dos quilombos. Entendo ser necessária a aproximação ao contexto em que se inserem as crianças, ouvi-las, deixá-las falar, e não usurpar esse contexto ou distorcê-lo segundo o ponto de vista do observador ou do pesquisador.

A infância é reinventada por cada sociedade: cada sociedade pode criar a sua própria imagem do que são as crianças. A imagem é uma convenção cultural, e existem muitas imagens possíveis. Algumas concentram-se no que as crianças são, no que elas têm e no que elas podem fazer, enquanto que outras, infelizmente, concentram-se no que as crianças não são, no que elas não têm e no que elas não podem fazer. Algumas imagens focalizam mais as necessidades do que as capacidades e potenciais, o que as crianças não podem ser ou fazer, em vez do que elas podem ser ou fazer (GANDINI; EDWARDS, 2002, p. 76).

Meu foco direciona-se à capacidade das crianças e no tanto que elas têm a expressar, procurando, o tanto quanto possível, isolar-me de influências outras que por razões diversas pudessem ofuscar meu foco de visão. Explico-me: nas leituras que tenho realizado, tenho percebido uma indicação contundente da existência de ações de preconceito e discriminação sobre as crianças negras e da destituição de sua capacidade para lidar com conflitos. De fato, pude observar, em alguns

momentos, essas ações em meu campo de pesquisa; no entanto, algo me tem incomodado: em algumas das leituras, as crianças negras parecem ser colocadas em uma condição de passividade diante de atitudes preconceituosas, tanto na relação com outras crianças como, especialmente, na relação com os adultos.

Todavia, contrariamente a essas indicações, tenho percebido uma explícita reação das crianças moradoras dos quilombos pesquisados diante de situações conflituosas entre elas e as crianças não negras. As crianças, portanto, indicam que não se submetem simplesmente, mas reagem, muitas vezes, com segurança, demonstrando autoestima e autoimagem positiva. Certamente não daria para generalizar essa reação em todos os momentos, em particular frente aos adultos.

Como venho reiterando, atribuo às famílias dessas crianças um reforço identitário que favorece a construção de uma autoimagem positiva, como me diz uma mãe em conversa informal: “Eu digo para minha filha que ela é negra, que o cabelo dela é lindo, que ela é linda!”. Logo, isso também as auxilia a superar práticas de exclusão existentes no cotidiano institucional e favorecer sua inclusão à medida que ela passa a ser também protagonista de propostas e ações no ambiente educacional.

Consigno abaixo um dos meus diários de campo¹²⁵:

A professora finaliza a atividade que está realizando com as crianças e propõe ‘uma brincadeira livre’. Porém, como faz cotidianamente, solicita que as crianças, individualmente, peguem um grampo de roupa decorado com seu nome (da própria criança) e fixe em uma gravura colada em um dos espaços da parede da sala de aula. Assim que ela desempenha essa tarefa chama uma outra criança para brincar. A criança que é chamada também pega o grampo com seu nome, fixa na gravura e chama outra criança. Todas são chamadas para brincar, exceto Hanna (menina moradora do quilombo), que mais uma vez fica por último e não tem quem chamar. Sob os olhares das outras crianças, Hanna põe seu grampo na figura, vira-se

¹²⁵ Naquele dia, das três crianças moradoras do quilombo, apenas uma estava na sala da educação infantil, as demais crianças presentes eram crianças não negras.

para mim, sorri e fala : “quer brincá comigo?” Aceito o convite! Não demora muito e duas outras meninas aproximam-se de Hanna e de mim e perguntam se podem brincar conosco. Olho para Hanna, esta sorri, consenti com a cabeça e diz: “mas eu vou ser a mamãe (Em 12 de maio de 2011).

Não obstante, a agência dessas crianças, e chamaria de agência¹²⁶ criativa e crítica, se evidencia em diferentes momentos quando se insurgem contra a discriminação de qualquer ordem. As crianças resistem por meio de estratégias argumentativas e de ações, individuais ou coletivas, que as fazem lidar com tais situações desfavoráveis. Insisto em dizer que suas atitudes são ancoradas no posicionamento da comunidade em que se inserem¹²⁷, que se empenha na construção de uma identidade positiva e no resgate da cultura negra de pertencimento, o que lhes confere autoestima e possibilidade de superação do valor de inferioridade que os ‘outros’ insistem em lhes atribuir. Observo que quando me refiro à cultura negra, entendo, como Stuart Hall, a necessidade não-essencializar as culturas, adjetivando-as como se cada cultura fosse ímpar ou até exótica (como muitas vezes costuma ocorrer); no entanto, concordo com Nilma Gomes, quando faz o seguinte destaque:

[...] a produção cultural oriunda dos africanos escravizados no Brasil e ainda presente nos seus descendentes tem uma efetividade na construção identitária dos sujeitos socialmente classificados como negros [...] A cultura negra possibilita aos negros a construção de um ‘nós’, de uma história e de uma identidade” (GOMES, 2006, p. 37).

Especificamente em relação às crianças quilombolas, como exemplo de insurgência criativa e crítica e conseqüentemente de

¹²⁶ Agência: elemento ativo da ação individual (Hall (2010).

¹²⁷ Em conversa com os moradores os ouvi, em diversos momentos, utilizarem expressões como: “O Brasil ‘acordou’ em razão desse movimento (movimento nos quilombos), por essa busca do negro dos seus direitos, o resgate venho dessa consciência”. “Respeito e valorização para a comunidade negra”. “Hoje nós nos reunimos para reivindicar nossos direitos”. “Ninguém que ser chamado de macaco, nós não admitimos mais isso!” – As frase compõem as entrevistas nos anexos

construção de uma identidade própria, cito Ayana, de cinco anos (a quem várias vezes fiz aqui referência). Ayana tanto constrói argumentos verbais, para as tentativas de ‘insultos’, como cria atitudes e se posiciona frente às demais crianças.¹²⁸ São estratégias não apenas argumentativas, mas também corporais e relacionais. Além de Ayana, há também outras crianças nos quilombos pesquisados que constroem, de forma coletiva, táticas para se posicionar.¹²⁹

Assim como Ayana (do Quilombo Aldeia), as crianças do quilombo Morro do Fortunato precisam criar, por meio da constituição de grupo, uma blindagem que as fortaleça coletivamente, construindo práticas para romper com a normatização de um estereótipo instituído pelo outro, e que marca sua cor de pele como símbolo negativo, ainda que esse outro seja também uma criança.

As crianças vão para o pátio fora da escola com a professora de educação física. Esta pede que as crianças formem uma fila. Tomi, uma das crianças moradoras do quilombo, se coloca na frente de outra criança, não negra. Esta criança não gosta, o empurra e diz, “vai pra lá seu negão!” Zulu e Eno saem rapidamente da última posição na fila, colocam-se frente a Tomi e, mexendo negativamente com a cabeça Zulu fala alto a outra criança que havia empurrado Tomi: “Sai daqui tu, seu folgadinho!” A professora percebe o movimento e pede que cada criança vá para seu lugar na fila. Tomi fica na frente!” (Registro de campo. 04 de maio de 2011)

Essas crianças, ao mesmo tempo em que parecem ter construído uma identidade negra positiva, não permitem ser aviltadas em sua imagem, denunciando e agindo com firmeza, convicção e determinação quando há tentativas de denegri-la; trazem à superfície uma discriminação que também assola o espaço da educação infantil e que se

¹²⁸ Em entrevistas com a mãe de Ayana, pude perceber a representação positiva que a menina faz de seu grupo de pertença.

¹²⁹ Realço as ações das crianças moradoras dos quilombos para demonstrar o quanto **não** são passivas diante de atitudes preconceituosas e discriminadoras; elas, portanto, evidenciam sua agência em diferentes momentos, mas a energia que dispõem poderia ser canalizada para vivenciar ações lúdicas na educação infantil. Não deveria ser necessário que crianças ainda tão pequenas precisassem brigar (sozinhas) para ocupar um lugar que é, por direito, seu!

traduz na representação negativa das crianças negras. Dessa forma, se a escola continuar passiva e omissa, fechando os olhos para essa realidade, contribui para que, desde muito cedo, as crianças elaborem concepções preconceituosas sobre as crianças negras, que se traduzem em atitudes tais como as que presenciei em determinada ocasião da pesquisa:

As crianças brincam na quadra da escola e tiram fotos umas das outras com a minha máquina fotográfica. Hanna e Ayana se juntam, me entregam a máquina e pedem para que eu tire uma foto delas. Nubia, que está ao meu lado fala: “Chiiii, tá muito escuro assim!”. Antes mesmo de eu compreender o que Nubia fala, Ayana irritada retruca rapidamente: “Para com isso Nubia, não é pra falá assim!”. Nubia continua: “É, mas o planeta vai ficá muito preto desse jeito”. Ayana fala mexendo a cabeça e com tom de voz mais alto: “O planeta tem um montão de cor, não é só preto, não!” Nubia continua: “Ah, tá, a Hanna ficou pretinha porque pegou muito sol, né Hanna?” Hanna olha para Nubia, sorri e responde: “Não Nubia, eu já nasci assim!”. Mais uma vez Ayana intervém e muito braba fala: “É, parece que não sabe que a mãe da Hanna também é negra!” Nubia insiste: “Mas a minha vó disse que se tomar muito café preto vai ficá assim!”. Hanna ri novamente e balança a cabeça negativamente, enquanto Ayana muito impaciente mexe a cabeça, faz uma careta e solta uma expressão de desdém com a língua para fora: “Ergh! Nada a vê, ela não sabe nada!” Nubia olha para as meninas, sorri e pede para tirar uma foto junto com elas. (Registro de campo, em 13 de julho de 2011).

Figura 44 - Crianças do Quilombo Aldeia na Escola



Fonte: Foto feita pela pesquisadora.

Efetivamente Ayana e Hanna com sua pronta argumentação, seu firme e forte posicionamento põem por terra algumas das ‘evidências’ expressas em pesquisas (CAVALLEIRO, 2000; REIS, 2002; SILVA, 2000), segundo as quais as crianças negras omitem sua cor de pele, introjetando uma imagem negativa de si e tomando como modelo a cor branca para representar-se. No caso descrito acima, as duas crianças não desqualificam suas características físicas, e não se sentem inferiorizadas por serem negras.

Dessa forma, apesar de não generalizar as expressões e manifestações das crianças quilombolas, não posso deixar de afirmar que estas tendem a desestabilizar os discursos comumente disseminados e aceitos sobre as crianças negras e sua autoestima, como o de Reis (2002, p. 163), segundo o qual,

Às dificuldades de construção da identidade negra acrescenta-se ainda a questão dos padrões estéticos que classificam o branco como símbolo de beleza. Diante disso fica muito difícil para os negros assumirem uma identidade racial ligada às suas raízes étnicas. O resultado é que grande parte da população negra se sente reprimida e insegura em se reconhecer como negro.

Não pretendo omitir ou camuflar que temos uma estrutura social excludente que constrange e determina a visão de mundo e o modelo a seguir, no qual o negro não está representado. Mas, além dessa exclusão, pretendo pôr em foco também a capacidade das crianças, em especial, a das crianças moradoras dos quilombos (com idades entre quatro e seis anos), de subverter estigmas e valores disseminados em nossa sociedade por meio dos processos de socialização que forjam identidades desde a mais tenra idade.

Em outra situação em que me encontrava com as crianças, as provoco esperando uma possível reação. Ayana e Hanna folheiam uma revista. Pergunto se há alguém na revista parecida com elas (essa atividade já havia sido realizada em outro momento e a professora me contou uma situação muito parecida com a que passo a relatar). Depois de muito folhear algumas revistas, Ayana encontrou uma mulher negra. Aponta a figura para mim. Pergunto se aquela mulher era parecida com ela. Ayana me olha seriamente, talvez por considerar minha pergunta ‘descabida’ e, com muita segurança, mas meio impaciente, responde: “Tu não tá vendo que não é? Só que ela é negra que nem eu”. Não se contendo, Ayana fez mais um comentário, estalando a língua e, com a mão na cintura, disse a respeito da imagem (de uma mulher branca) que sua prima Hanna estava olhando: “Oh, aquela ali não é nem parecida com a Hanna!” Hanna olha para Ayana por alguns instantes e vira a página da revista.

Em diferentes situações, presenciei crianças moradoras dos quilombos terem de lidar com estereótipos e se manifestar contra eles. Ainda assim, as vi, dentro desse plexo de relações raciais ratificar seu pertencimento a um grupo social com o qual se identificam positivamente.

Essas crianças contestam, contra-argumentam a discriminação e, dessa forma, contribuem para expor fatos que não podem ser ignorados no contexto educativo, fazendo com que os adultos fiquem atentos e também possam criar práticas pedagógicas que superem modelos hegemônicos de estilo, de estética ou de cor, já que muitas vezes a escola não se dá conta do que acontece em seu interior.

A professora pede que as crianças sentem-se na ‘rodinha’ na sala para planejar as atividades. Ana (moradora do quilombo) senta-se ao lado de uma criança não negra. Este (um menino) a repele, ameaça dar-lhe um tapa e diz, “sai cabelo duro, aqui é a profê!” Eno levanta-se da rodinha e

zangado lhe diz: “Eu te dou um soco na cara se tu batê na Ana, careção”. Ana levanta-se de onde está, vai para o lado de Eno e Zulu. A professora pede que todos fiquem sentados. (Diário de Campo, 25 de junho de 2011)

Esse não ‘olhar’ para as relações faz com que os professores perpetuem observações redutoras, tais como a de uma das professoras participantes da pesquisa: “Ah são crianças, não sabem o que estão falando!”

Parto da convicção de que as crianças, como sujeitos que observam, pensam, criam sentido e agem, nos contextos em que vivem, com base nas relações que estabelecem com outros sujeitos, sejam eles adultos ou crianças, estão envoltas em múltiplos processos de socialização; portanto, compreendem, ainda que na dimensão de seus interesses, as representações negativas construídas socialmente sobre algo ou alguém. Não obstante, a determinação das crianças e a significação que fazem sobre o que vivem propicia-lhes superar essas representações, criando outras imagens com base em novas experiências que venham a ter no espaço de educação infantil. As crianças constroem conceitos, porém muitas vezes equivocados, por basearem-se em situações distorcidas de uma realidade em que vicejam preconceitos de toda espécie, motivo por que a intervenção dos professores é importante. No entanto, no dia a dia isso parece não ocorrer: A criança, “[...] em sua pouca idade, é apontada como aquela que deve, além de tudo, buscar meios de compreender tudo sozinha e elaborar um novo sentido para o seu pertencimento étnico” (CAVALLEIRO, 2007, p. 68).

As crianças moradoras dos quilombos não parecem querer ‘tornar-se’ brancas ou assemelhar-se a outras crianças para serem aceitas no espaço institucionalizado, tampouco submetem seu jeito de ser, de se pentear, de falar ou de brincar ao que é socialmente hegemônico em sala. Enfim, as crianças não se deixam ser assimiladas, pelo menos não sem resistência: “*Eu sou é negra, não sou feia!*”, responde Hanna à provocação de Núbia, quando esta lhe diz que a “cor pretinha é feia!”.

Penso que os professores não podem silenciar-se diante de expressões como as citadas acima; talvez as atitudes de omissão apenas reforcem os estereótipos e sua consequente naturalização. O discurso igualitário sozinho não dá conta. É necessário potencializar os argumentos sobre a existência das diferenças e das especificidades de

cada sujeito e, assim, construir mudanças de comportamentos e ideias. “Uma coisa é nascer criança negra, ter cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre brancos” (GOMES, 2002, p. 45).

No Brasil, uma sala efetivamente mista do ponto de vista racial será, necessariamente, uma sala onde uma variedade de experiências e perspectivas irão conviver, uma lição diária de comunicação que ultrapassa as barreiras sociais; um treino em sociabilidade, adaptação e tolerância para todos, negros e brancos” (SEGATO, 2005/2006, p. 85).

Em outra ocasião, quando levei para a sala bonecas negras, estas, por serem novidade, chamaram muito a atenção das crianças, especialmente das meninas; todos queriam brincar, no entanto, Ayana encontrou uma estratégia para ficar com a boneca, como registrei no diário de campo:

As crianças vão até uma caixa de papelão existente na sala para escolher os brinquedos que desejam. Eu havia deixado nessa caixa uma boneca negra sem que as crianças a vissem. Mara encontra a boneca negra e admira-se. Ayana também surpreende-se e pede para ficar com a boneca. Mara contesta e diz que a viu primeiro. Hanna intervém e diz que é a Ayana que é parecida com a boneca. Ayana reitera: “É, eu tenho que ficá com ela porque eu sou negra!” Hanna, auxilia: “A família é toda de negro”. Ayana pega a boneca e as duas correm até Kito, (também morador do quilombo) e o convidam para ser o pai. Kito não aceitou porque estava brincando com jogos de encaixe. Diz para as meninas: “Depois eu vou”. As duas se olham e Ayana fala: “A minha filha não tem pai, eu tô sem namorado agora”. Hanna consente e diz que quer ser a tia. As demais crianças se inserem na brincadeira como filhinhas!” (Diário de campo. Em 14 de junho de 2011)

Figura 45 – Crianças brincam com a boneca negra



Fonte: Fotos feitas pela pesquisadora.

Ser filhinha no faz de conta entre as crianças é ter um *status* subalterno. Nenhuma delas quer ser e, assim, as crianças quilombolas encontram brechas argumentativas para ocupar um lugar de prestígio nessas brincadeiras.

É compromisso de todo profissional da educação tomar consciência das diferentes relações estabelecidas no contexto educacional. É necessário ter conhecimento, senso crítico, responsabilidade e compromisso com todas as crianças e, portanto, perante o trabalho com a diversidade, inclusive a étnica. Construir ambientes mais democráticos e igualitários não significa apagar as diferenças, mas reconhecê-las como indispensáveis na composição de um mundo que se modifica justamente porque velhos estigmas podem ser transformados em novas ações, e as crianças quilombolas nos mostram isso!

Por essa razão, ao falar de diferenças e de diversidade cultural neste último capítulo, ousou defender a ideia se não da existência de uma cultura infantil quilombola, pelo menos de um processo de formação dessa cultura. Entendo esta como um conjunto de ações criadas em um sistema de significação cujo sentido é dado pelas próprias crianças. Isso porque são empreendidas com base em uma maneira particular de se organizar, de fazer escolhas, de dialogar e de dissolver conflitos no interior de um grupo étnico de pertença que se constitui coletiva e diariamente por meio de uma relação comunal de solidariedade, reciprocidade, territorialidade, horizontalidade, liberdade e ludicidade.

É necessário começar, então, a compreender que as instituições de educação infantil, como parte de um universo social e político mais amplo, não são espaços democráticos como se deseja que sejam; são gerados em seu interior por mecanismos discriminatórios de grupo, de hierarquização de saberes e subalternização de diferenças. Muitas

crianças apenas reproduzem tais ideias e condutas; outras as enfrentam e buscam alterar o lugar a elas imposto.

Figura 46 – Crianças brincando



Fonte: Fotos feitas pela pesquisadora.

6 PONTOS QUASE FINAIS: ENSAIANDO IDAS E VINDAS

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se viu no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomençar a viagem. Sempre.

José Saramago

Tal como enuncia a epígrafe, ao tecer as últimas considerações desta tese, tenho consciência de que o término desta etapa representa o começo de outra e assim as palavras finais apenas sugerem o reinício de uma nova caminhada... caminhada essa não só empreendida pelos envolvidos com as crianças quilombolas, mas também por elas próprias.

A complexa compreensão do tema aqui abordado, fez com que fosse levantada uma gama de questões que me fizeram refletir sobre as especificidades das crianças quilombolas imersas em dois contextos educativos: quilombo e educação infantil institucionalizada. O empenho teórico e metodológico foi na tentativa de explicitar o lugar ocupado por elas e, nesses espaços, examinar suas formas de expressão diante das relações educativas estabelecidas entre elas e as demais crianças de quatro a seis anos de idade (relação de pares) e entre as crianças e os adultos. A intenção foi articular essas reflexões com a sociedade de maneira geral.

Ressalto que nem todas as questões postas em reflexão e análise puderam ser respondidas ao longo do trabalho, e talvez ainda demandem maior aprofundamento dada sua complexidade. Procurarei, nessa parte final da pesquisa, retomar as que se evidenciaram como relevantes na interpretação dos contextos investigados, permitindo assim traçar um quadro da realidade sociocultural das crianças quilombolas.

Pretendi desenvolver uma pesquisa que buscasse desvelar o lugar que as crianças quilombolas ocupavam e compreender suas formas de se expressar, logo isso exigiu-me, como princípio básico, partir dos próprios pontos de vista das crianças. Partir de seus modos de pensar, de falar, de agir, enfim de significar seus mundos sociais. Estou convicta de que observá-las e escutá-las, principalmente em contextos tão pouco conhecidos, como os quilombos, pode ampliar nossa percepção sobre o mundo. Ampliar nossa percepção sobre a diversidade humana e levar-nos a enxergar e a indagar sobre aquilo que é banalizado, justamente porque perdemos o encanto do olhar tão perceptível nas crianças e imprescindível para sonhar e construir mudanças.

Cheguei ao diferentes lugares dos quilombos pelas mãos das crianças e me defrontei com o complexo universo da diferença, da riqueza humana e, por fim, da desestabilização das minhas certezas. Compreendi que as relações educativas e as formas de existências das crianças nos quilombos deixam clara a necessidade de se insurgir contra os padrões de uma educação alicerçada na supremacia de conhecimentos pelos quais se tenta submeter as infâncias à passividade e à homogeneização de práticas e epistemologias.

É por meio da constatação empírica que se poderá questionar a constituição dos Estados-Nação¹³⁰ que têm como base a unificação político-territorial e que, por consequência, propugna a noção de homogeneização cultural e a supremacia étnica, a hegemonia de certos discursos e práticas, a definição de fronteiras fixas, a exclusão e supressão de todos aqueles que não se coadunam com seus ordenamentos ‘legais’, pretensamente universais.

Essa exclusão operada pela Modernidade Ocidental, ainda que ‘camuflada’, estabelece uma visão de mundo eurocêntrica, hierarquizando, *a priori*, valores, saberes e práticas que passam a funcionar como referência a respeito daquilo que pode ser considerado como ‘certo’, ‘verdadeiro’ e ‘eficaz’. Essa referência significa que os valores, saberes e práticas, oriundos da experiência cultural de outras vivências e de outros espaços que não sejam do modelo ocidental, só terão validade quando reproduzem ou quando se submetem às diretivas dos países centrais, muito embora possamos questionar essa propalada hegemonia, “já que a supressão de tantas outras humanidades não pressupõe o controle de suas bordas, principalmente aquelas que foram

¹³⁰ A ideia de Estados-Nação surge na Europa em finais do século XVIII e se impõe como a unificação coesa de um povo, uma cultura, uma língua, uma história.

negadas, ou as que extrapolam pela insurgência (LEITE, 2008, p. 89). Foi refletindo sobre a trajetória da Modernidade que me interessei por realizar esta pesquisa, sobre como poderiam, em um cenário como este (contexto quilombola e, portanto, das bordas em relação à centralidade moderna), avesso às referências oficiais, constituírem-se espaços de resistência e participação social, não só dos adultos, mas também das crianças.

O reconhecimento das comunidades pesquisadas como *Comunidades Remanescentes de Quilombos*, pela Fundação Cultural Palmares (reivindicado oficialmente por essas comunidades), altera, em certa medida, o cotidiano e a vida das pessoas, porque ascende a outro tipo de direito, como o de ser reconhecido e o de ter visibilidade na sociedade. A inclusão dessas comunidades em projetos ou políticas públicas como as que ocorrem no seu interior - habitação popular, cestas básicas, ações afirmativas (cotas nas universidades), aulas de alfabetização para adultos, aulas de música para as crianças, computação para jovens e adultos - os torna, em certa medida, menos invisíveis ao Estado.

Assim, esses grupos autodefinidos como quilombolas têm, no reconhecimento legal, ou seja, nas disposições legais, um dos fatores que também determinam a construção de sua identidade, de sua alteridade. O ordenamento jurídico é parte substancial dessa construção à medida que reforça sua condição, dando-lhes também legitimidade externa.

As identidades étnicas só se mobilizam com referência a uma alteridade, e a etnicidade implica sempre a organização de agrupamentos dicotômicos Nós/Eles. Ela não pode ser concebida senão na fronteira do 'Nós', em contato ou confrontação, ou por contraste 'Eles'." (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 152-153).

Interpretando os autores acima, é possível afirmar que esse reconhecimento externo é gerado pela não-passividade, pela resistência e politização desses grupos, ou seja, dá-se pelo que os unifica: origem comum, referência à terra, territorialidade, memorização da história, tradição oral, parentesco, ancestralidade, dentre outros aspectos que não deixam dúvidas sobre a identidade do grupo. Uma história que, talvez,

estivesse encoberta pelo tempo de marginalização e segregação que o grupo viveu ao longo dos tempos, ainda que não sem resistência.

Logo, denunciar as ausências produzidas e as histórias invisibilizadas desenvolvendo, junto com os adultos, mas também e, principalmente para esta pesquisa, com as crianças, estratégias de articulação e permeabilidade entre as diferentes práticas educativas, expressões e culturas, pudesse ser uma maneira de implementar a alteridade de que todos os sujeitos são constituídos, enxergando cada um em seu próprio termo.

Considero a necessidade de aprender com essa [...] humanidade insurgente advinda das bordas da ordem jurídica hegemônica que confronta, denuncia, reivindica, torna visível o que está encoberto pelo suposto direito universal” (LEITE, 2008, p. 96). Coloquei-me, portanto, o desafio de criar uma inteligibilidade nessa interlocução com as crianças das comunidades quilombolas. Inteligibilidade que me permitisse traduzir seus direitos e necessidades como as crianças a veem e, portanto, me permitisse lutar para que tais especificidades pudessem ser consideradas na constituição dos processos sociais que determinam a vida dessas crianças, sem, contudo, ter a ingenuidade de pensar que tal luta fosse conduzida sozinha pelo campo da educação, ainda que tenha a firme convicção de encontrar nele um imprescindível coadjuvante.

As famílias inseridas nas comunidades quilombolas pesquisadas possuem valores, crenças, costumes, hábitos, mitos, imersas na unidade e na diversidade. Explico. Refiro-me à unidade ao falar do apego à terra e à territorialidade, comum aos dois quilombos. Mas refiro-me também a formas diversas de organização social e cultural que as distinguem entre si e as diferenciam de outros contextos. Embora tenham ocorrido transformações ao longo dos tempos, essas comunidades não são totalmente descaracterizadas.

Vamos então à análise de outras questões delineadas no decorrer da pesquisa!

Enfatizo as principais questões delimitadas nos objetivos da tese para apontar destaques e descobertas, quais sejam: compreensão do lugar que as crianças ocupam nos diferentes espaços pelos quais transitam: quilombo e educação infantil institucionalizada. Para analisar esses tópicos delimitei como *corpus* de análise suas formas de expressão diante das relações educativas (interações, regras e normas de sociabilidade que estabelecem com outras crianças e adultos). E ainda, as expressões e experiências que se referem à produção da cultura infantil, em especial as brincadeiras, a identidade, a autonomia, a

independência, o pertencimento à terra (territorialidade), e, finalmente, as relações sociais que estabelecem com outros sujeitos.

Outros desdobramentos ainda se fizeram necessários para a realização das análises, tais como: compreensão do significado de ser criança moradora da comunidade quilombola no espaço da educação infantil institucionalizado e a análise das formas de participação das crianças no confronto com diferentes constrangimentos, como elas se instituem e com quais limites essa participação tinha que lidar.

Com base em minhas análises, interpretei diferenças entre as práticas educativas no interior dos contextos institucionalizados de educação infantil e aquelas estabelecidas no interior dos quilombos. Nesses últimos, compreendi que essas práticas não se dão formalmente, mas por uma gama de experiências vividas e compartilhadas diariamente entre os diferentes sujeitos. É nos meandros desse cotidiano que as crianças, nas relações que estabelecem com outras crianças (sejam elas maiores ou menores) e com os adultos, aprendem e ensinam, seja pela observação, por meio da escuta das histórias dos adultos, pela participação em pequenas tarefas, ou ainda na escolha e na decisão do que brincar e como brincar, enfim, na opção de onde e com quem estar. São esses saberes que unem as crianças a uma identidade e a uma alteridade.

Certamente a formação dessas duas dimensões é significativamente reforçada pelo significado que os adultos atribuem às crianças nos quilombos, conforme expus em diversas situações neste trabalho, pelas vozes das lideranças das comunidades. Vimos então que as crianças são chamadas a participar dos eventos comunitários, a fim de que se inteirem dos acontecimentos, dos modos de agir e de pensar do grupo, enfim, para que possam dar continuidade ao trabalho desenvolvido, preservando a tradição.

Já as práticas educativas institucionalizadas expressam valores e práticas oriundas de uma cultura de referência, uma cultura escolar¹³¹. A ênfase na cultura escolar determina uma cultura docente, ou seja, uma forma de fazer educação que se baseia na transmissão de um tipo de

¹³¹ Quando me refiro à cultura escolar, falo de práticas, mas, especialmente, refiro-me a conhecimentos construídos sob o manto do projeto da Modernidade e que, muito embora sejam considerados importantes para a formação humana, não podem ser considerados hegemônicos a ponto de anular outras culturas e especificidades também responsáveis pela constituição dos sujeitos, haja vista esses sujeitos estarem imersos em uma rede diversa no qual diferentes mediações e práticas educativas se fazem presentes.

conhecimento que serve para ajustar os sujeitos-crianças a uma forma de comportar-se frente a uma demanda social, política, econômica e religiosa da sociedade atual. Uma cultura docente que reproduz hermeticamente um conhecimento externo, com poucas brechas para produzir novos saberes a partir de dentro, logo, da diversidade constituinte dos diferentes grupos de crianças que frequentam diariamente o espaço escolar. Exemplifico: não se estabelece uma articulação entre os saberes da escola e aqueles trazidos pelas crianças quilombolas de suas comunidades, tais como as formas de captação da água no quilombo (como ela chega nas torneiras das casas), o não desperdício da água e dos alimentos, a irrigação da horta, a colheita do café, o corte da banana, o cuidado com os animais, a preservação dos passarinhos, o conhecimento sobre as árvores, frutas e sementes, a utilização de ervas medicinais, as formas de liberdade, de solidariedade, de cooperação e, ainda, de invenção de brinquedos e novas formas de brincar.

Avolio que não basta constatar a existência das comunidades quilombolas que estão próximas geograficamente das escolas, mas colocá-las em diálogo (escolas e comunidades). Indicar que há outras realidades e, portanto, possibilidades de ressignificar saberes e experiências educativas que levem em conta uma política educacional comprometida com as diferenças e com a diversidade humana.

Essa compreensão pode fazer com que se desenvolvam práticas pedagógicas comprometidas com as crianças e não apenas com regras e referências indiferentes a seus próprios interesses. Com o esforço de produzir novas experiências, aprendizagens e reflexões é possível ir além da reprodução das estruturas vigentes.

Ainda com base em minhas análises, considero que há, nos espaços institucionalizados, uma clara hierarquização das relações educativas expressas no poder do adulto sobre as crianças e materializadas sob a forma de regras e normas instituídas por esses mesmos adultos, que buscam a uniformidade do tempo e a conformidade do espaço como o de instrução formal (ainda que a ludicidade também se fizesse presente na prática das professoras).

Interpreto também que, mesmo que houvesse a possibilidade de hibridismo ao promover a permeabilidade entre os diferentes grupos sociais, não posso desconsiderar que predomina no processo educacional a lógica de aculturação das crianças quilombolas às práticas e saberes da instituição.

Depreende-se dessa prática que as ações regulatórias que marcaram e marcam a história das sociedades modernas não foram rompidas e se inscrevem também na educação da infância na atualidade, principalmente quando se tenta seguir a liturgia regularmente presente nos modelos escolarizantes.

Concluo então que a conduta das professoras é consequência de um universo cultural mais amplo que determina a maneira de pensar e de fazer educação na contemporaneidade, principalmente no que se refere à manutenção de regras e normas de sociabilidade universalmente aceitas e de uma forma de conhecimento considerado único e verdadeiro para um espaço de educação institucionalizada.

Outro aspecto que contribui para que as professoras não revejam sua prática educativa e que merece ser destacado diz respeito à falta de formação específica, sistemática e articulada. Logo, minha intenção não é desmerecer o trabalho das professoras que atuam com as diferentes infâncias e culturas, mas o de apontar caminhos que explicitem a necessidade de formação, de leitura, enfim, de um movimento de reflexão e crítica para que se efetuem as mudanças necessárias nos espaços educativos. Não se pode fechar os olhos diante da tentativa de reprodução, seja ela de hierarquização, homogeneização ou hegemonia cultural. Logo, compreendamos o alerta que nos faz Neusa Gusmão: “Educar tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, dominar, explorar em nome de um modelo cultural que se acredita universal e humano” (1999, p. 43). Entendo que o discurso da igualdade não pode ser utilizado para que as identidades e as experiências sejam descaracterizadas.

Nos projetos pedagógicos das escolas em questão estão inseridas propostas envolvendo as comunidades quilombolas, no entanto, na prática, tais ações não se concretizam. Há, portanto, desvinculação entre o que se propõe e as vivências institucionalizadas. As práticas culturais mantidas pelas comunidades e que podem contribuir para o fortalecimento da identidade das crianças quilombolas, como festas locais, grupos de dança, rodas de samba, capoeira, tranças africanas, artesanato, sequer são mencionadas na educação infantil, tampouco são discutidas com a comunidade. Concluo, assim, que práticas e saberes não são postos em diálogo. A tentativa das profissionais de estabelecer relações escola/comunidade, acaba, ainda que de forma inconsciente, por uniformizar saberes e identidades, o que sepulta as possibilidades de

mudanças e de novas experiências. O “daltonismo” étnico e cultural faz com que a alteridade das crianças quilombolas não seja reconhecida.

Compreendo que a convivência das crianças quilombolas nos espaços institucionais que apresentam apenas uma única visão de mundo, uma forma de experimentar e de se expressar, onde não haja escolhas ou tampouco se possa optar, não promove sua inserção nesse espaço que não lhes é representativo, porque tende a tornar absolutas ou naturais questões que são culturais e históricas, favorecendo interesses unilaterais. Dessa forma, dificulta-se a criação do novo e do diferente nos espaços institucionais porque se anula o diálogo intercultural e o potencial criativo que esse diálogo poderia trazer nas relações entre os diferentes grupos de crianças e as diferentes culturas.

Mas, como professora que sou, penso que a educação institucionalizada pode sim ser um dos caminhos possíveis para que as crianças, situadas histórica e culturalmente, reinventem a realidade que as cerca e, pelos entremeios que constroem, consigam promover outras práticas educativas que se descolem do ‘velho’ modelo, rumo a uma nova humanidade.

Foi com base nesse entendimento que recorri às contribuições da Sociologia da Infância e da Antropologia da Criança, e também por considerar que esses campos de estudos e conhecimentos têm dado suporte e apontam indicações sobre a necessidade de conhecer e compreender as manifestações das crianças e de sua cultura, constituídas por relações de classe, gênero, mas também, conforme observei em minha pesquisa, constituídas por um pertencimento geográfico, étnico e parental e, portanto, peculiar para esse grupo social e geracional. Logo, falar de uma Sociologia da Infância e de uma Antropologia da Criança, com referência a sociedade brasileira, se faz indispensável para a construção de propostas de emancipação das infâncias ainda tão pouco conhecidas, como as crianças dos quilombos catarinenses. Entendo por emancipação das crianças a perspectiva da liberdade, da autonomia para protagonizar sua história e desenvolver suas múltiplas competências e possibilidades humanas.

Pude observar, nos campos de pesquisa, que o grupo social de origem das crianças moradoras dos quilombos lhes dá base e ancoragem para sua constituição no interior dos espaços institucionais. Sobressaem-se os laços parentais e de cumplicidade, em que subjaz um fortalecimento e empoderamento de grupo que lhes possibilita instituir uma ordem diferente da convencional, especialmente quanto à referência de estilos, de estética, de feio ou bonito, enfim de diferentes

formas de pensar, de agir e de brincar comuns e características de uma sociedade comunal diferenciada, portanto, em relação aos que convivem em outros espaços sociais.

Os limites impostos a essas crianças e os constrangimentos pelos quais passam na escola são superados por elas, na maioria das vezes sem a intervenção ou mesmo ciência dos adultos, tendo como base para suas ações e reações frente às sujeições, em especial enunciadas por outras crianças, seu grupo de pertença identitária. É essa constituição de grupo que dá o indicativo de sua alteridade frente a outros grupos, o que lhes possibilita a construção de um lugar social e de manifestação de **uma** cultura infantil quilombola, ainda que à revelia do olhar dos adultos.

Compreendi que as crianças moradoras das comunidades quilombolas, quando no interior do espaço institucional, precisavam, em muitos momentos, lançar mão de argumentos para serem incluídas nas brincadeiras, e a cumplicidade entre esse grupo as fazia não apenas ser incluídas, mas também protagonizar as brincadeiras, como vimos no capítulo anterior. Depreende-se que essas ações evidenciam uma agência, não apenas criativa, mas também crítica, à medida que utilizavam argumentos que desestabilizavam as crianças do espaço institucional, não moradoras dos quilombos.

A interlocução com as crianças quilombolas me fez compreender o quanto elas interpretam a estrutura social em que estão imersas sendo capazes de opinar sobre ela e modificá-la, desestabilizando o preconceito segundo o qual as crianças são incapazes de analisar a realidade e que talvez entendam apenas pequenos aspectos dessa realidade. Retomo aqui situações que demonstram o contrário: em certa ocasião em que as crianças quilombolas estavam reagindo contra o preconceito racial, Ayana diz que o mundo é constituído de muitas cores, desestabilizando as demais crianças e fazendo-as encarar novas realidades. Ou, ainda, quando Hanna diz que nasceu negra porque é filha de negros, fez com que as demais crianças pensassem de outras maneiras. As crianças quilombolas não aceitam passivamente a adaptação a um sistema opressivo e excludente, elas se indignam, não se conformam e instituem maneiras de emancipação que lhes possibilita expressar-se crítica e criativamente. Suas formas de expressão e sua sociabilidade entre pares suscitam outras maneiras de pensar nos contextos da educação institucionalizada, principalmente porque o que fazem e dizem vai além daquilo que se poderia esperar para seu tamanho e idade, demonstrando assim emancipação.

Aspecto relevante a ser considerado é que o conflito de saberes entre as crianças quilombolas e não quilombolas evidencia, da parte destas, maneiras alternativas de - pensar a realidade, mas para o alcance de tal modo de ação é preciso compreender os pontos de vista e lógicas das crianças e especialmente perceber que essa subjetividade advém de uma relação identitária e geográfica de pertença das crianças, a qual, aqueles que estão com elas, notadamente os adultos, deveriam conhecer, sem o que se minimizam as possibilidades de alargamento e continuidade dessas ações.

As pesquisas acadêmicas aqui citadas, segundo as quais as crianças negras posicionam-se passivamente diante das tentativas de discriminação e preconceitos das outras crianças, estão na contramão das evidências apontadas nesta pesquisa.

Pelo que pude observar, elas não se submetem às outras crianças e aos constrangimentos dessa relação. Infiro que é pela ancoragem em suas matrizes étnicas e geográficas e por sua pertença familiar que fortalecem sua autoestima e uma identidade negra positiva. Afirmo ainda que tais ações de resistência não se desenvolviam naturalmente, mas por um processo de experiências vividas e de construção gradativa de uma consciência de grupo. Por consciência de grupo entende-se as relações de afinidade, continuidade e de afeto estabelecidas nos quilombos.

Evidenciei ainda que os jeitos de se expressar das crianças quilombolas, seja por ações, seja verbalmente ou até por indiferença, indicam um aprendizado social de como lidar com as estruturas impostas e reforça a ideia de redes de aprendizagem construídas no sentido horizontal, ou seja, entre pares. As crianças manifestam com suas maneiras de se posicionar uma epistemologia que precisa ser considerada nos espaços educativos. Dar voz, como costumeiramente tem-se falado, é justamente inscrever seus pontos de vista na prática pedagógica, o que implica mudanças na organização e na estrutura escolar, a começar pelas relações de poder entre crianças e adultos.

Não há dúvida de que existe um traço que une todas essas crianças, este é localizado na categoria geracional, no entanto, há outras variáveis como a classe, o gênero, mas, especialmente nesta pesquisa, a etnia e a geografia as diferenciam nas formas de pensar e agir; essas variáveis influenciam o modo como as infâncias se constituem e o que determina essa constituição. Enfatizo ainda que essas variáveis influenciam a produção de uma cultura infantil, o que leva a

compreender que há limites e possibilidades a depender do contexto e da realidade social na qual as crianças se inserem.

Acredito que as duas categorias importantes nesta pesquisa: brincadeira e lugar e sua articulação com a cultura infantil quilombola possam trazer contribuições para a área da educação infantil e para as professoras que atuam com esse grupo geracional, principalmente se as instituições formadoras dessas profissionais as levarem (as categorias) em consideração. Nos quilombos, o tempo para as brincadeiras e a criação de brinquedos sugere autoria e protagonismo por parte das crianças. Já o lugar, livre de fronteiras, marca uma rede de apoio e solidariedade entre as crianças.

Brincar, ressignificar objetos para novas brincadeiras, estar em todos os lugares do quilombo, acompanhar os adultos, aprender pela escuta das histórias contadas pelos mais velhos, viver uma relação comunal desenvolvida pelas rede de solidariedade e de reciprocidade, cuidar de si e do outro, e de ser cuidado por todos, compreender as fronteiras territoriais e culturais que lhes trazem as marcas da identidade e da diferença em relação a outros grupos sociais, são elementos constituidores da cultura infantil. Ambos, brincadeira e lugar, dão a moldura para a produção dessa cultura infantil quilombola que é, essencialmente, relacional, o que acaba por produzir conflitos com a cultura individualizada da escola.

Reitero, portanto, a necessidade de inclusão da brincadeira nos espaços da educação infantil pelo potencial criativo que esta traz e pela possibilidade de desenvolvimento, imaginação, descoberta e ampliação do repertório das crianças, tanto cultural quanto de experiências, principalmente quando há tempo e liberdade para construções e reinvenções. O lugar, construído e ocupado pelas crianças, dá base e suporte por meio da dimensão relacional e afetiva para a produção das culturas infantis entre os pares. Longe, portanto, dos processos pasteurizados e padronizados que não cedem espaço para o diferente e para sua reinvenção!

Um dos compromissos ao estudar e procurar compreender o que as crianças sabem, pensam e fazem, em especial as crianças de contextos pouco (re)conhecidos, foi o de trazer contribuições para a educação institucionalizada como forma de estimular a reflexão e a prática dos profissionais que atuam nestas instituições. Que busquem reconhecer que existem diferentes infâncias, ou seja, diferentes culturas infantis precisam ser consideradas ao se procurar organizar espaços e práticas pedagógicas. Segundo Brandão (2012), não basta conhecer o

mundo da criança, é preciso, antes, conhecer a vida da criança em seu mundo de cultura.

Foi com base nas crianças, falando por si mesmas que esta pesquisadora, pretensiosamente, tentou fazer o ‘exercício de ser criança’ e tentou ser ‘quase’ o outro. Ou ao menos compreender o outro em relação com os outros e com o mundo, pois isso, segundo Neusa Gusmão, significa relativizar o próprio pensamento para só assim construir um conhecimento que é do outro. (GUSMÃO, 1999). Pois tenho a convicção de que “outrar-se”, é um exercício difícil de fazer!

Peço licença a Maurício Silva para transcrever suas impressões, suas considerações sobre a pesquisa que realizou numa comunidade rural, pois que muito se assemelham as que vivenciei durante minha pesquisa:

Sem sombra de dúvida, as relações sociais durante o tempo da pesquisa, tiveram a marca da alteridade, o confronto permanente entre as diferenças de classe, geração, cultura e gênero dos sujeitos e do pesquisador. Contudo, o marco principal dessa relação foi o despertar para os afetos, para a amizade como dimensão humana e, portanto, ainda não carcomida pelo embrutecimento do capital no meio rural. Nessas terras, a amizade é uma verdadeira prontidão para coletivamente construir o mundo, a vida, o trabalho e o lúdico (SILVA, 2003, p. 62)

A multiplicidade de perspectivas e modos de ser é o que potencializa diferentes aprendizagens. Logo, valorizar as diferentes expressões que as crianças utilizam nas relações que estabelecem com outros sujeitos pode fazer com que os adultos percebam que o mundo é constituído por uma diversidade de práticas e epistemologias, que o mundo pode ser visto por outras óticas referenciais e, portanto, outras formas de aprender e fazer educação.

Concluo que a coexistência das diferenças é algo real nos espaços educativos e as discussões sobre a diversidade social e cultural vêm se tornando realidade, especialmente no plano acadêmico e teórico, no entanto, essas diferenças nem sempre estão visíveis no plano prático, já que, apesar de estarem registradas em projetos e discursos nas escolas, não se refletem nas práticas das professoras.

Estas, de modo geral, desconhecem as maneiras de viver das crianças nas comunidades, ainda que a proximidade geográfica favoreça

a articulação entre as culturas. O cotidiano institucional exclui as formas de viver, de ser e de pensar das crianças e de suas famílias na composição das práticas educativas e dos projetos pedagógicos. Há um discurso de reconhecimento das diferenças, no entanto, há indiferença sobre a diversidade na prática cotidiana. A escola perpetua a invisibilidade social produzida sobre os quilombos ao longo da história.

Considerar as relações educativas e, portanto, as ações humanas e a alteridade como fatores fundamentais para a construção de relações autônomas que respeitem as diferenças sem deixar de combater as desigualdades sociais é reconhecer o potencial renovador nas relações estabelecidas com esses sujeitos-crianças e um primeiro passo rumo à ultrapassagem de práticas educativas que impõem às crianças as mazelas de silenciamento e invisibilidade, comumente impostas a grupos e extratos sociais minoritários, especialmente ao considerá-las incompetentes para interferir sobre coisas que dizem respeito à sua própria vida.

É necessário pensar em uma educação quilombola, desde a educação infantil. Pensar em práticas educativas institucionais ou em uma pedagogia com cheiros, sabores e cores das várias comunidades do entorno escolar, práticas essas que incluam os diferentes sujeitos, adultos, jovens e crianças desse entorno, no objetivo comum de criar propostas pedagógicas contextualizadas com vistas a resgatar práticas e experiências existentes nessas comunidades e a produzir material didático, brinquedos e brincadeiras. É necessário concretizar ações que levem em conta as variadas formas de produção cultural, social, política e econômica, enfim os diversos saberes e epistemologias. Faz-se então indispensável uma articulação entre as secretarias municipais, estaduais e nacional a construção de políticas educacionais e de formação dos sujeitos que já atuam no interior das comunidades, assim como estabelecer parceria com as universidades.

Ao final, gostaria de acrescentar que a dificuldade para interpretar algo que me parecia tão distante, como o cotidiano de duas comunidades quilombolas, foi um grande desafio. Mesmo envolvida, por meio da interação e do diálogo com os sujeitos da pesquisa, o receio de simplificar as situações observadas e vividas foi inevitável. Apesar de todas as dúvidas e incertezas, partilho uma convicção fundamental: a de que precisava me despir dos conceitos já preconcebidos, das imagens estereotipadas e da condição de quem, pretensamente, acha que se conheceu uma criança já conhece todas. As infâncias vividas nas comunidades por aquelas crianças são, de fato,

peculiares. Meu mergulho naqueles universos vividos por adultos e crianças foi para compreendê-los pelo que são, não apenas pelo que imagino que poderiam ser.

Resta-me fazer um apelo a todos os adultos, mas em especial às professoras: que tais peculiaridades de ser criança não sejam ignoradas quaisquer que sejam as práticas sociais e educativas estabelecidas com elas, seja onde for!

REFERÊNCIAS

- ARENHART, Deise. **A mística, a luta e o trabalho na vida das crianças do assentamento conquista na fronteira:** significações e produções infantis. 2003. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana; RODRIGUES, Tatiane. A criança negra, uma criança e negra. In: ABROMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. **Educação e raça:** perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. As creches e a iniciação e as relações étnico-raciais. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Org.). **Educação infantil e sociedade:** questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner. Os quilombos e as novas etnias. In: O'DWYER, E. (org). **Quilombos:** identidade étnica e territorialidade. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmago Afonso de. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional.** Brasília: Livro, 2005.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmago Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar.** Campinas/São Paulo: Papirus, 1995.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: LTC, 1979.
- ARROYO, Miguel. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 28-49, Jan/Jun. 2003.
- ASSIS, Machado. **Memórias Póstumas de Brás Cubas.** 28 ed. São Paulo: Ática, 2004.

AUGE, Marc. **Não-Lugares:** introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papyrus, 1994.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma Idéia de Pesquisa Educacional.** São Paulo: USP, 1992.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas:** as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche:** entre o proposto e o vivido. 1998. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BELLONI, M. L. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 57-82, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Editora 34, 2002.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Tomas. **A construção social da realidade.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BESEN, José Artulino. **São Joaquim de Garopaba:** Recordações da Freguesia. [s.l]: [s.n.], 1980.

BLOCH, Marc. **Apologia. O ofício de historiador.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

BORGES, Antonádia. BARRACO: Etnografia dos meios e dos modos de vida no Recanto das Emas. In: FONSECA, Claudia; BRITES, Jurema. **Etnografias da Participação.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

BRANDÃO, André; DALT, Salete da; GOUVEIA, Victor Hugo. **Comunidades quilombolas no Brasil:** características socioeconômicas, processos de etnôgeneses e políticas sociais. Niterói: EEDUFF, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. A vida na escola e a escola da vida: experiências educativas de afro-descendentes em Santa Catarina no século XX. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

CARVALHO, Alexandre Filordi; MULLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MULLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, Francine Adelino. **Entre Cores e Memórias**: escolarização de alunos da comunidade remanescente do quilombo Aldeia de Garopaba/SC (1963-1980). 2011. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2011.

CATANI, Denice B; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Um lugar de produção e a produção de um lugar: a história e a historiografia divulgadas no GT História da Educação da Anped (1985-2000). **Revista Brasileira da Educação**, jan./abr. 2002.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: contexto, 2007.

CERIZARA, Ana Beatriz. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos**. Portugal: ASA, 2004.

CHAVES, Christine de Alencar. Os limites do consentido. In: FONSECA, Claudia; BRITES, Jurema. **Etnografias da participação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

CODONHO, Camila. **Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

COHN, Clarice. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xkrin. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela (Orgs.). **Crianças indígenas, ensaios antropológicos**. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2002a.

COHN, Clarice. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela (Org.). **Crianças indígenas, ensaios antropológicos**. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2002b.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, Willian. A reprodução interpretativa no brincar no 'faz-de-conta' das crianças. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.11, 2002.

CORSARO, Willian. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação dos estudos etnográficos com crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-463, maio/ago. 2005.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche:** a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. 2002. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

DALLABRIDA, Norberto. **Nascimento da escolarização moderna:** cotejo de duas leituras. Florianópolis: Editora da UFSC; NUP/CED, 1983.

DaMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis:** para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DaMATTA, Roberto. **Relativizando:** uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DEBUS, Eliane Santana Dias. As histórias de lá para leitores daqui: os (re)contos africanos pelas mãos de Rogério Andrade Barbosa. In: SILVA, Vânia beatriz Monteiro da Silva; SPONCHIADO, Maria Inês (Org.). **Contribuições para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, mai./ago. 2005.

DIOUF, Sylviane. **As tranças de Bintou.** Ilustrações de Shane W. Evans. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam:** da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2011.

EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

FALEIROS, Eva Teresinha Silveira. A criança e o adolescente. Objetos sem valor no Brasil colônia e no Império. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças:** a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2009.

FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira:** jogo, brincadeira e cultura na Educação Infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTA, Marcus Levy. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas:** itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. p. 191-211.

FARIA, Ana Lucia Goulart. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil Pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas: Autores associados, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Sant'anna. **Dos bailes de outrora à festa da tainha:** significados e princípios educativos das festas no quilombo aldeia. 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

FERNANDES, Florestan. As trocinhas do bom retiro. In:

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo.** São Paulo: Anhambi, 1961.

FERNANDES, Natália. O Centro e a Margem: infância, protecção e acolhimento institucional. In: VASCONCELLOS, Vera Maria; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (In)Visível.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **A gente o que gosta mais é de brincar com os outros meninos.** 2002. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) - Universidade do Porto, Porto, 2002.

FIABANI, Adelmir. **Mato, Palhoça e Pilão:** o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios Epistemológicos e Mediações Interculturais nas Relações Interétnicas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009. **Anais...** Caxambu, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, mai./ago. 2003. Número Especial.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da Diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educ. Soc. Campinas**, v. 27, n. 95, p. 495-520, mai./ago. 2006.

FLORENTINO, Manolo; GÓES, José Roberto de. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

FONSECA, Claudia. **Etnografias da participação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

FONSECA, Marcus Vinícius da. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros do Brasil. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; PINTO, Regina Pahim (Org.). **Negro e Educação**. São Paulo: ANPED, 2001.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FRANCISCO, Adilson de Ângelo Lopes. **Os meninos e as meninas fizeram um belo balão:** contribuições do pensamento de Paulo Freire para uma leitura do mundo da Educação de Infância. Porto: [s.n], 2007.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51 ed. São Paulo: Global, 2006.

GARCIA, Regina Leite. **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GAUDIO, Eduarda Souza. **Relações Sociais na Educação Infantil:** dimensões étnicoraciais, corporais e de gênero. 2013. 242 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GEETZ, Clifford. **As interpretações das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas:** o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2009.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÉS, Philippe e Roger, CHARTIER, (Org.). **História da vida privada:** da renascença ao século das luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo (Org.). **Infância, escola e modernidade.** São Paulo: UFPR/Cortez, 1997.

GIRARDELLO, Gilka. A imaginação infantil e as histórias da TV. **Revista Construindo Notícias**, mar./abr. 2005.

GOBBI, Maria Aparecida. Num click: meninos e meninas nas fotografias. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas: Autores associados, 2011.

GOBBO, Marcia. Desenho Infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart et al. **Por Uma Cultura da Infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

GODOY, Eliete Aparecida de. **A representação étnica por crianças pré-escolares:** um estudo de caso a luz da teoria piagetiana. 1996. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1996.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** Perspectiva: São Paulo, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política:** impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999.

GOMES, Ana Maria Rabelo. Outras crianças, outras infâncias. In: SARMENTO, Manoel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Cultural, Currículo e Questão Racial. Desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete et al. **Educação como prática da diferença.** Campinas: Armanzém do Ipê; Autores Associados, 2006.

GOMES, Lino Nilma. **Betina.** Ilustração: Denise Nascimento. Belo Horizonte: Maza, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Cultural, Currículo e Questão Racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter. **Educação como prática da diferença.** Campinas: Armanzém do Ipê, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. **Revista Aletria:** alteridades em questão, Belo Horizonte, v. 6, n. 9, p. 38-47, dez. 2002.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p.40-51, set./dez. 2002a.

GONDRA, José; GARCIA, Inára. A arte de endurecer “miolos moles e cérebros brandos”: a racionalidade médico-higienista e a construção social da infância. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, 2004.

GONDRA, José; GARCIA, Inára. A arte de endurecer “miolos moles e cérebros brandos”: a racionalidade médico-higiênica e a construção social da infância. **Revista Brasileira de Educação**, n.26, maio/ago. 2004.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gubbnkian, 2003.

GURAN, Milton. Fotografar para descobrir, fotografar para contar. **Cadernos de Antropologia e Imagem**, Rio de Janeiro, 2000.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, diversidade e educação: um campo de possibilidades. **Revista Ponto-e-vírgula**, v. 10, p. 32-45, 2011.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo. **Revista Pró-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1, jan./abr. 2003.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Linguagem, Cultura e Alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, jul. 1999.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e mediações Culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

HAMILTON, David. Notas de um lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, jan./jun. 2001.

HARTUNG, Miriam Furtado. **Nascidos na Fortuna – O Grupo do Fortunato-Identidade e Relações Interétnicas entre Descendentes de Africanos e Europeus no Litoral Catarinense**. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Santa Catarina, 1992.

KRAMER, Sônia. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41 - 59, jul. 2002.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediações, 1998.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

LARROSA, Jorge; LARA, Nuria Pérez. **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Aprendizaje situado**: participación periférica legítima. [s.l.]: Universidad Nacional Autónoma de México, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

LEITE, Ilka Boaventura. Humanidades insurgentes: conflitos e criminalização dos quilombos. In: RIFIOTIS, Theophilos; RODRIGUES, Tiago (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos**: discursos críticos e temas contemporâneos. Florianópolis: UFSC, 2008.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Revista Etnográfica**, v. 4, n. 2, 2000. Disponível em: <www.nuer.ufsc.br/osquilombosnobrasil.html>. Acesso em: 8 jun. 2011.

LIMA, Maria Batista. Identidades Étnico-Raciais, Infância Afro-Brasileira e Práticas Escolares. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sônia. **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2011.

LOBATO, Monteiro. Negrinha. In: MORICONI, Ítalo (Org). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LUCINDO, Willian Robson Soares. **Educação no pós-abolição**: um estudo sobre as propostas educacionais de afrodescendentes (São Paulo/1918-1931). Florianópolis: NEAB; Itajaí: Editora Casa Aberta, 2010.

MACEDO, Aroldo; FAUSTINO, Oswaldo. **Luana: capoeira e liberdade**. Ilustração Mig. São Paulo: FTD, 2007.

MARC, Augé. **Não Lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. Campinas: Papirus, 1994.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. Cortez, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de S. **Caminhos do Pensamento: Epistemologia e Método**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002.

MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Caderno de Pesquisa**, n. 11, p. 33-60, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo, dez./fev. 1995.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NEVES, Maria de Fatima Rodrigues. Violência contra a Criança Escrava no Século XIX. **Rev. Bras. Cresc. Des. Hum.**, São Paulo, v. 11, n. 1, 1992.

NUNES, Angela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwê-Xavante. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela (Org.). **Crianças indígenas, ensaios antropológicos**. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2002a.

NUNES, Angela. O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela (Org.). **Crianças indígenas, ensaios antropológicos**. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2002b.

NUNES, Angela; CARVALHO, Maria Rosário. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância. In: ENCONTRO DA ANPOCS, 31, 2007. **Anais...** Caxambu, 2007.

O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Identidade Étnica e Territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

OLIVEIRA, Fabiana. **Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial?** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas, Departamento de Metodologia de Ensino, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Alessandra M. R. de. **Do outro lado: A Infância sob o olhar de crianças no espaço da creche**. 2001. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Cinco Estudos em História e Historiografia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PAIS, José Machado. **Nos rastros da solidão: deambulações sociológicas**. Ambar: Porto, 2006.

PAIXÃO, J. P. Marcelo. **Desenvolvimento humano e relações raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAIXÃO, Marcelo et al. **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010**. [s.l.]: Garamond; UFRJ, [2011].

PASSOS, Joana. O projeto pedagógico escolar e as relações raciais: a implementação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. In: SILVA, Vânia Beatriz Monteiro; SPONCHIADO, Justina Inês (Org.). **Contribuições para a educação das relações étnico-raciais**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008.

PAULA, Elaine de. **“Deu, já brincamos demais!” As vozes das crianças diante da lógica dos adultos na creche: transgressão ou disciplina?** 2007. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

PEREIRA, João Baptista Borges. A criança negra: identidade étnica e socialização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, 1987.

PERROTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAM, Regina (Org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

PIACENTINI, Telma. **Brincadeiras infantis na ilha de Santa Catarina**. Florianópolis: Fundação Franklin Cascaes, 2010.

PINTO, Manuel. **A Televisão no Quotidiano das Crianças**. Lisboa: Afrontamentos, 2000.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

POUTIGNAT, Philippe; ATREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: UNESP, 1998.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PRESTES, Zoia. A brincadeira infantil na perspectiva histórico-cultural. In: ANDRADE, Daniela B. S. Freire; Lopes, Jader Janer M. (Org.). **Infâncias e Crianças: lugares em diálogos**. Cuiabá: Ed FMT, 2012.

PRIORE, Mary Del. **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

PRIORE, Mary Del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

PROUT, Alan. **Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância**: para um estudo interdisciplinar das crianças. Ciclo de Conferência em Sociologia da Infância, 2003.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zélia; PRADO, Patrícia. **Por uma cultura da infância**. Campinas: autores Associados, 2002.

QVORTRUP, Jens. A tentação da diversidade e seus riscos. **Educação e Sociedade**, v. 31, out./dez. 2011.

RAMIRO, Patrícia Alves. Identidade e Pobreza: buscando caminhos para interpretação da vida na cidade. In: LUCENA, Célia Toledo; GUSMÃO, Neusa Maria Gomes. (Org.). **Discutindo Identidades** (Org). São Paulo: Humanitas/ CERU, 2006.

REGO, José Lins do. **Menino do Engenho**. 78 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

ROBERTS, H. Ouvindo as crianças: e escutando-as. In: CHRISTENSEN, Pia.; JAMES, Alison. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto, 2005.

ROCHA, Eloísa A. C. **A pesquisa em Educação Infantil**. Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: UFSC, 1999.

ROMÃO, Jeruse et al. **A África Esta Em Nós: história e cultura afro brasileira**. João Pessoa: Grafset, 2010.

ROMÃO, José Eustáquio. **Pedagogia Dialógica**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Educação Infantil: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

SANTANA, Patrícia. **Entremeios sem babado**. Ilustração de Márcia Ávila. Belo Horizonte: Mazza, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer Para Libertar: Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Joel Rufino. **A questão do negro na sala de aula**. Rio de Janeiro: Coleção Sala de Aula, 1990.

SARAT, Magda. Reflexões sobre infância: Elias, Mozart e memórias de velhos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR: TECNOLOGIA E CIVILIZAÇÃO, 9, 2005. **Anais...** Ponta Grossa, 2005.

SARMENTO, Manoel. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto, CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**. Portugal: ASA, 2002.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manoel. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manoel; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Infância (in)visível**. Araquara: Junqueira & Marin, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso-comum á consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1986.

SAYÃO, Deborah Thomé. Cabeças e Corpos, Adultos e Crianças: cadê o movimento que separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, n. 2, nov. 2008.

SCARANO, Julita. Criança esquecida de Minas Gerais. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. **Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombola**. Brasília, 2013.

SEGATO, Laura Rita. Cotas: por que reagimos? **Revista da USP**, São Paulo, dez./fev. 2005/2006.

SILVA FILHO, João Josué da; PAULA, Elaine de. As brincadeiras das crianças de um quilombo catarinense: imaginação, criatividade e corporalidade. In: ARROYI, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da. **Corpo e Infância: exercícios tenso de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SILVA FILHO, João Josué da; PAULA, Elaine de. Infância e modernidade: a ausência presente. In: MENDES, Elsa Maria et al. **Pesquisas em educação: inquietações e desafios**. Londrina: Eduel, 2012. p. 347-370.

SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela (Org.). Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela (Org.). **Crianças indígenas, ensaios antropológicos**. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2002.

SILVA, Aracy Lopes. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela (Org.). **Crianças indígenas, ensaios antropológicos**. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2002.

SILVA, Cristiane Irinéa. **Acesso das Crianças Negras à Educação Infantil: um estudo de caso em Florianópolis**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SILVA, Maurício Roberto. Outros olhares: colhendo flores no jardim quase devastado... In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Org.). **Práticas corporais**. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005.

SILVA, Maurício Roberto. **Trama doce-amarga**: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica. Ijuí: Ed. Unijuí; São Paulo: Hucitec, 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves E. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino Gomes (Org.). **Educação e raça**: perspectivas, políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVÉRIO, Valter Roberto; SOUZA, Karina Almeida de. A socialização e a identidade: a escola e o dilema étnico-racial. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino. **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

SIMMEL, George. **Le Conflit**. Belval: Editions Circé, 2003.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A diferença como realização da liberdade. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SIROTA, R. As civilidades da infância contemporânea: o aniversário ou a descodificação de uma configuração. **Forum Sociológico**, n. 3/4, p. 49-70, 2000.

SIROTA, Rêgine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Caderno de pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-32, 2001.

SOUZA, Andréa Lisboa. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação**. São Paulo: Sumus, 2001.

SOUZA, Solange Jobim. A pesquisa como intervenção nas relações entre crianças e adultos no âmbito da cultura da mídia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28, 2005. **Anais...** Rio Janeiro: UERJ, 2005.

SOUZA, Solange Jobim; LOPES, Ana Elisabete. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, jul. 2002.

TASSINARI, Antonella. Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou a sociedade contra a escola. In: ENCONTRO DA ANPOCS, 33, 2009. **Anais...** Caxambu, 2009.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

VALENTE, Ana Lúcia Educador Farah. Proposta metodológica de combate ao racismo nas escolas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 93, 1995.

VALENTIM, Manoel. **História de Garopaba**. Garopaba: [s.n], 2007.

VALENTIM, Silvani dos Santos. Crianças Escravas no Brasil Colônia. **Revista Educação**, Belo Horizonte, n. 11, p. 30-38, jul. 1990.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 90-103, 2002.

VEIRA, Carlos Eduardo. Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos 1920. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda (Org.). **Cinco estudos em história e historiografia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-40.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, v. 11, p. 23-36, 2008.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos-modernos. **Educação e realidade**, n. 20, p. 207-226, jul./dez., 1995.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

APÊNDICE A - Entrevista com as professoras

Entrevista com as Professoras	
1 O que conhece sobre a comunidade quilombola localizada próxima à escola (Organização social e cultural)	
Professora	Professora
<ul style="list-style-type: none"> - Não tem contato com a comunidade. - Sabe que eles são organizados e unidos. - Sabe da existência de uma pessoa muito sabia da comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca foi à comunidade quilombola. - Não há planejamento que justifique sua ida à comunidade. - Considera os moradores da comunidade ‘fechados’. - Considera que os moradores se sentem invadidos caso se pergunte a eles sobre sua história. Prefere trabalhar com as histórias de livros com livros. - Acha também que a escola falha ao não estabelecer contato com as famílias.
2 Articulação do trabalho desenvolvido em sala com aquilo que é vivenciado pelas crianças no quilombo	
Professora	Professora
<ul style="list-style-type: none"> - Não há nenhum trabalho articulado entre escola e comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tentativa de vivenciar as brincadeiras realizadas na comunidade: corda, bola. - Procurou realizar o que chama de ‘brincadeiras africanas’, mas diz não conhecer as ‘experiências’. - Gostaria de articular os saberes da comunidade com o projeto que a escola construiu: “ 50 anos de Garopaba”.
3 Importância do diálogo com a comunidade	
Professora	Professora
<ul style="list-style-type: none"> - Considera que os conteúdos trabalhados em sala não estão diretamente ligados às crianças quilombolas. - Há conteúdos trabalhados de forma esporádica e não sistemática, diz a 	<ul style="list-style-type: none"> - Necessidade de conhecer os saberes da comunidade. - Atribui a falta de dialogo tanto a ausência das famílias, quanto a falta de aproximação da escola. - Considera a ausência das famílias

professora.	decorrente do preconceito que sofrem na sociedade..
4 Possibilidade de promoção de novos conhecimento a partir das experiências da comunidade	
Professora	Professora
<ul style="list-style-type: none"> - Falta convite da escola às famílias. - Compreende que a ‘Escola Aberta’ poderia ser uma boa alternativa. - - Implementação da Capoeira na escola e, assim como outros ‘ensinamentos’ poderiam ser socializados pelos moradores da comunidade quilombola. 	<ul style="list-style-type: none"> - As professoras da escola ‘reclamam’ da dificuldade de entrar na comunidade. - A relação da professora com as famílias se dá na chegada e na saída das crianças da escola.
5 Representação das crianças quilombolas nos brinquedos, nos livros, nas relações, nas discussões de sala	
Professora	Professora
<ul style="list-style-type: none"> - Percebe que as crianças não se vêem representadas. - Tem um grande acervo de histórias infantis em sala, mas não tem histórias com personagens negros. - Percebe que há discriminação, principalmente quanto ao cabelo, a cor da pele. Percebe também que as algumas crianças não aceitam sentar-se ou dar as mãos as crianças quilombolas. - Introduziu um novo olhar a partir da inserção de histórias e de bonecas negras, trazidas pela pesquisadora. Passou a observar outras coisas antes não refletidas. - Percebeu que as crianças gostaram e que as famílias (brancas) sentiram diferenças, gerando a compra de bonecas negras pela reivindicação das filhas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vê apenas uma das meninas se representar positivamente na escola. - Percebe que os meninos não fazem distinção entre eles e as demais crianças da sala. - Não percebe preconceito e tampouco discriminação em sala. - Considera que apenas uma criança não negra se afasta das crianças quilombolas. - Uma das crianças (branca) chamava a criança quilombola de pretinhas, mas nesse momento passou a chamá-las pelo nome. - Dificuldade em falar das diferenças por considerar que poderia magoar as crianças, especialmente, ao falar sobre a cultura negra ou sobre a África.

APÊNDICE B - Entrevistas com alguns moradores do Quilombo Morro do Fortunato

Entrevista com uma das lideranças do Quilombo. Senhor atuante na Associação.

Data: 16 de abril de 2011.

Sábado: 10 horas da manhã.

Local: Casa do Senhor.

Pesquisadora: O que é, para o senhor, uma comunidade quilombola:

Senhor: Comunidade quilombola é uma família de origem negra, que mora num reduto só há muito tempo. Aqui não existe branco, só negro. Além de uma família só e com o mesmo sobrenome. São todos parentes, são vizinhos. Aqui todo mundo se ajuda. Mas tem muita diferença entre as comunidades quilombolas.

P: Por que a comunidade tem esse nome, Morro do Fortunato?

S: É uma homenagem ao primeiro morador da comunidade, Fortunato Justino Machado. Ele veio para cá sozinho, depois casou com uma mulher de Imbituba onde originou as famílias da comunidade.

P: Quantos anos têm a comunidade?

S: Meu avô nasceu aqui na década de 30, e Fortunato nesta época já tinha seus 30 anos, acho que a comunidade passa muito de 110 anos.

P: A comunidade já foi reconhecida como Comunidade Quilombola?

S: Já sim, porque não tem isso de ter uma casa de branco de um lado e do outro lado uma casa de negro. Nós nos encaixamos na comunidade quilombola porque somos uma família só, com um sobrenome e no mesmo território.

P: Quantas famílias há hoje morando na comunidade?

S: São 30 famílias.

P: Quem são os donos da terra?

S: Os donos da terra é toda a comunidade e não pode ser vendida a partir do cadastramento e demarcação do INCRA?

P: Quando será feita essa demarcação e qual a medida da terra?

S: Logo, nós já fomos reconhecido desde 2004 como Comunidade quilombola, mas há outros processos burocráticos necessários, há quatro anos estamos recebendo recursos do Governo Federal. O tamanho aproximado das nossas terras é de 700 hectares de frente e 1400 de fundo.

P: Quem é o atual líder e presidente da associação?

S: O atual presidente é o Waldomiro, as lideranças são os membros da associação.

P: Como é feita a eleição do presidente?

MS: Por votação.

E: Qual o papel da associação?

S: É muito importante. Uma ou duas vezes por mês ocorre uma reunião. Tudo o que acontece passa pela associação, para ver como estão as coisas na comunidade. Quando vem o rancho do GF organizamos primeiro na associação, e então fizemos a entrega com a assinatura das famílias. Tudo passa pela associação. As 15 casas recebidas também foi discutida na associação e a entrega se deu pela necessidade das famílias, logo começarão a ser construídas.

P: A comunidade hoje ainda produz algo como forma de subsistência?

S: Poucas famílias vivem do que plantam na comunidade, são poucos os que sobrevivem da agricultura e agropecuária hoje. Teria que ter incentivo financeiro porque os homens não podem trabalhar sozinhos. Aqui ninguém tem como bancar uma roça de cana sozinho, por exemplo. Nós plantamos, temos gado, mas não conseguimos sobreviver só disso.

P: Como era antes?

S: Aqui na época de primeiro só se vivia da agricultura, da farinha, do café. O velho Fortunato era o homem que mais colhia café, ele colhia de 30 a 40 toneladas de café por ano, um cafezal que ia no alto do morro. Todo ano vinham pessoas de Garopaba ajudar a colher o café. A colheita era 'a terço', duas partes para o proprietário e um terço para quem colhia. Hoje é diferente, é uma parte para quem dá a terra, o terreno, e duas partes para quem planta. Assim se vivia só da cachaça, do açúcar, do melado, do café. Nós tínhamos dois alambiques. Já faz dez anos que nós não vivemos mais disso. Aqui era uma maravilha na época da farinha, a farinha era feita no engenho, eu mesmo fazia a farinha

também. Todos ajudavam a plantar e a fazer a farinha. Meu avó fazia dez barricas de açúcar mascavo, depois foi terminando porque não tinha saída. Hoje a gente percebe que está voltando porque é um produto melhor. Os produtos orgânicos são mais caros. Meu irmão tem uma horta, tudo orgânico, ele vende porque tem mais saída, as mulheres também estão fazendo doce para vender, tudo com produto natural.

P: Há algum movimento para manter ou resgatar as tradições culturais deste grupo?

S: Estamos começando a resgatar as músicas e as danças de antigamente, os sambas de roda. Estamos resgatando o que acontecia de primeiro aqui. Estamos também resgatando a produtividade do passado que era o açúcar mascavo e a farinha de mandioca. Primeiro começaremos com o açúcar. Ganhamos um engenho do GF com 200 metros quadrados e começaremos a construção em junho, e vamos começar a construir aqui dentro da comunidade para substituir o que nós tínhamos. Ganhamos também uma tobata fracionada que venho junto com o engenho. Os produtos serão vendidos e a fabricação anual poderá ficar em torno de 3 a 4 mil quilos de açúcar mascavo. Iremos também produzir melado da cana de açúcar e pretendemos também montar um Alambique. Tínhamos 2 engenhos de açúcar mascavo e 3 de farinha, hoje não temos nada, só a marca do que tínhamos. Nós faremos o novo engenho no mesmo lugar daquele que existia aqui, nos queremos resgatar tudo isso.

P: Há outros momentos e espaços de encontro entre os membros da comunidade?

S: Temos na comunidade uma sala multi uso, fazemos apresentações culturais, exposição de materiais, além de ter nesse espaço um cine clube. Ali acontece tudo. Rezamos missa, também fazemos aniversário, tem uma fábrica de doce, e um grupo que faz doce ali. Tem também uma professora do GF que dá aula de alfabetização. As quartas e sextas feiras. Falei com a Secretaria de Educação para tentar melhorar o nível escolar das pessoas, tem que ter mais dias, pela dificuldade de leitura. A única escola que tem é a do Ary.

P: Quantas crianças com menos de 6 anos há na comunidade?

S: Só há 5 crianças entre 1 a 5 anos, 4 delas estão na pré escola. Não há ainda nada diferenciado para as crianças pequenas, mas deveria ter, já estamos organizando a vinda de um professor para dar aulas de música,

de cavaquinho, de violão, para a criançada desenvolver a mentalidade e resgatar as nossas músicas. Nós já tivemos um professor que vinha uma vez por semana durante três meses, era muito pouco, depois esse projeto parou. A associação tem 8 violões, 4 cavaquinhos; temos quase uma banda de equipamento, o que falta é um professor para tocar esse nosso projeto. Nós estamos reivindicando um professor que fique por mais tempo, um ou dois anos, só assim as crianças vão conseguir tocar.

P: O que representa as crianças pequenas para a comunidade?

S: Muita coisa, é uma importância grande a que elas têm para nós. Quando fazemos reunião eu sempre digo que tem que chamar as crianças para participar, porque precisamos passar nossas maneiras de ver e de pensar para elas; para que mantenham nossas tradições, nosso ritmo; por isso elas têm que estar se agrupando junto com os adultos, com os jovens. A importância das crianças dentro das famílias e da comunidade está em saber o que de bom e de ruim está acontecendo. As crianças vão aprender o que os pais e os -irmãos faziam. É desta forma que elas vão poder manter e valorizar, através da lembrança, a continuidade do nosso jeito e vão tentar dar continuidade do jeito delas. As crianças não podem ser excluídas; a criança tem que ser chamada, tem que participar para aprender, de outra forma elas não vão aprender tudo o que existe na comunidade. Se os adultos participam de algumas atividades das crianças, como nos aniversários, as crianças também têm que participar do cotidiano do adulto. Nós precisamos manter e levantar essa comunidade com a ajuda das crianças.

P: Além do que o senhor já falou sobre a preservação, que outras formas vocês estão pensando para preservar a comunidade?

S: Nós precisamos ficar atentos porque gente lá de fora quer intervir aqui dentro. A comunidade quilombola tem que sobreviver do que faz, quem tem que projetar são os moradores daqui. Estamos pensando em construir uma sala onde se construa de tudo: pão caseiro, bolo, broa, açúcar mascavo, banana. Mas tem que ser projetado, executado e administrado pela comunidade quilombola. Nós estamos pensando em vender nossos produtos para os turistas, trazer o turismo para dentro, mas dentro das nossas normas. Estamos projetando fazer um piscinão, uma trilha ecológica, uma trilha suspensa com madeira tratada. Essa trilha vai andar por dentro da cachoeira, mas nossa idéia é manter e preservar o meio ambiente. Porque nós precisamos sobreviver, a comunidade precisa sobreviver, mas sempre mantendo nosso jeito de ser

e o meio ambiente. Só precisamos fazer um projeto bem feito e mandar para o Governo Federal.

P: A comunidade pretende buscar parcerias para a concretização dos projetos?

S: Esse projeto precisa ter parceria, ter mais pessoas que se engajem. Sabemos que há várias secretarias que podem nos apoiar, inclusive o MNU. O Brasil ‘acordou’ em razão desse movimento, por essa busca do negro dos seus direitos, o resgate venho dessa consciência.

P: Há um reconhecimento das pessoas que moram fora da comunidade sobre o que acontece aqui?

S: De primeiro as pessoas não reconheciam esse local como comunidade quilombola, mas apenas como morro do Fortunato. Todos os anos tinha uma festa de São Lourenço, padroeiro da comunidade, que também era o nome do meu avô. Essas festas eram abertas para o público. Agora nós também vamos resgatar essa festa. Estamos organizando o primeiro encontro negro no centro de Garopaba, porque aqui não temos a estrutura suficiente, isso a nível municipal, e convidar todas as comunidades quilombola do estado, essa data ficaria fixa então para as comunidades quilombolas dos municípios. Nós iríamos a busca de um Padre negro, banda negra, não é discriminação, mas é como dar mais respeito e valorização para a comunidade negra. As pessoas só saberão do que acontece aqui dentro vindo aqui, porque lá fora muito pouco se sabe.

P: Vocês acham que há um tratamento preconceituoso com relação aos quilombolas?

S: Vou te contar uma história, teve uma época que o salão de madeira da igreja era dividido. Isso faz uns 30 anos atrás, eu era mocinho. Os brancos dançavam de um lado e os negros de outro. Era uma cerca com estaca de ponta. O seu Joca, e outras pessoas brancas, achavam aquilo uma ignorância, então eles não dançavam do lado dos brancos, eles passavam pro lado dos negros, ou quando não passavam tiravam as negras para dançar. Até que um dia deu uma grande briga, porque havia duas portas de entrada, uma para os brancos e outra para negros, e o porteiro era um branco. Mas a maioria das pessoas era negra. Um dia, veio o meu cunhado e queria entrar pela porta dos brancos, aí não quiseram deixar, deu a maior briga, o pau pegou mesmo por mais de duas horas, brigaram com fueiro de carro, porque na época brigavam

mesmo com fueiro de carro velho. Arrancaram a cerca e jogaram para fora do salão. O presidente da igreja trouxe uma corda e amarrou nos pilares da cerca para continuar delimitando os lados. Tinha um tal de Jovino que pegou a corda e cortou em vários pedaços, jogou no canto e avisou para os brancos que quem pegasse aquela corda ia apanhar com a corda nas costas ou seria enforcado. A corda ficou do início ao fim no canto. Teve algumas famílias que levaram as filhas embora porque diziam que se elas dançassem no meio dos negros eles passariam manchas para elas. E o Joca, branco, que tinha seis filhas moças e dois filhos, quando deu essa separação as filhas deles já saíram dançando e pegando os negros para dançar. Havia muita discriminação, isso acabou, mas mesmo assim, hoje ainda há uma separação. Quando tem festa no salão os brancos ainda ficam de um lado e os negros de outro, mas não tem mais cerca. Depois foram casando branco e negro. O padre na época chegou, num domingo da tarde, e antes de começar a missa ele falou que Deus é um só, para o branco e para o Negro. O padre é um só para os negros e brancos. E que ele não queria separação na igreja e nem no salão.

S: Deixa eu te contar mais uma história:

Quando uma professora chamou meu irmão de macaco, minha mãe deu uma surra nela na rua, isso faz mais de 40 anos e elas ainda não se falam, minha mãe falou na época à professora que ela não valia o areão que ela tava pisando. Eu também dei na cara de dois colegas na escola. Ninguém que ser chamado de macaco, nós não admitimos mais isso! Depois nós começamos a dominar. Hoje nos reunimos para reivindicar nossos direitos. Aqui o calçamento foi conseguido assim, com o prefeito.

Outra história: Aqui existe muito macaco, eu tenho um tio que ia lá embaixo na venda, quando chegou o Paulinho, branco, e disse “rapazes, os macacos estão estragando toda a minha roça”, ele então olhou para o meu tio e disse “oh, desculpa aí Zeca”, o Zeca olhou pra ele e perguntou “o que o macaco tem a ver comigo?”. Oras, ele estava fazendo uma comparação. Olha a mentalidade da discriminação. Os negros tem que conhecer e fazer as pessoas respeitarem os seus direitos, mostrar que é a tonalidade da pele é diferente, e só.

P: Qual o papel da educação para o senhor

S: As escolas hoje não estão levando aos pequenos de outras comunidades o que é uma comunidade quilombola, o que é uma família quilombola, porque são assim chamados. Então, a maioria das crianças

lá de fora não sabe, inclusive os professores não sabem. Acho que isso deveria estar no regimento escolar para que os alunos tenham um outra mentalidade, uma mentalidade diferente e de valorização. Eu acho que tem que se espalhar esse conhecimento, já foi pior, hoje está um pouco melhor

Entrevista com a Secretaria da Associação Comunidade Remanescente do Quilombo Morro do Fortunato

Data: 29 de junho de 2011.

Local: varanda de sal casa.

Pesquisadora: De quem foi a organização para o reconhecimento da Comunidade como Remanescente de Quilombo?

Secretaria: Foi de algumas pessoas daqui do morro mesmo. Nós consultamos a antropóloga Miriam, que fez um trabalho aqui conosco. Ela nos perguntou qual era a razão desse nosso desejo e também do Movimento Negro Unificado, com a Lurdinha.

P: O que alterou no cotidiano da comunidade após esse reconhecimento?

S: Nós passamos a ser mais valorizados, reconhecidos e conseguimos também viabilizar alguns projetos.

P: As aulas de alfabetização de adultos que ocorrem nas quartas e sextas feiras fazem parte do projeto da Fundação Banco do Brasil?

S: Fizeram parte durante 8 meses. Depois disso, quando encerrou o contrato, resolvemos procurar outros convênios em razão de termos uma maior autonomia no ensino. Quem tem feito essa organização é a Lurdinha e a Vanda que são do Movimento Negro Unificado. São elas quem mantém contato com todos os quilombos de Santa Catarina.

Há, sempre após as aulas de alfabetização, lanche ou janta para os alunos. Eu tenho um contrato como merendeira e faço as refeições. Aliás, em todos os encontros, seja de idosos, seja de mães ou música, há pessoas responsáveis por fazer o lanche. São as coordenadoras. No grupo de idosos nós recebemos uma verba para o lanche, já nos outros grupos ficam sempre duas pessoas responsáveis por fazer o lanche.

P: O grupo de fato se reconhece como quilombola?

S: Se reconhece sim, não há problemas quanto a isso.

P : Houve conflito ou disputas das terras da Comunidade?

S: Não! Nós estamos aqui há muito tempo, ninguém das redondezas contestou nossas terras. Só há uma família aqui próximo, os Baé, que compraram um terreno há tempos atrás, no entanto, essas terras fazem parte do quilombo, então quando sair definitivamente a titulação de nossas terras nós vamos reivindicar que o Governo federal indenizem eles para que possamos ter essas terras novamente. Mas nosso convívio com eles também PE tranqüilo.

P: Quanto moradores há na comunidade?

S: São 29 famílias, uma média de 100 pessoas.

P: Há outros projetos sendo desenvolvidos na comunidade?

S: Há o Projeto Beija Flor, de inclusão digital, inclusive os computadores forma trocados no dia 27 de junho e foi colocado internet em todos. Há uma monitora aqui da comunidade que orienta aqueles que querem utilizar os computadores. O acesso pode ser realizado durante todo o dia.

Nós temos também aqui o grupo 'Fortuna Samba'. Um grupo de pagode que faz várias apresentações. Eles utilizam diferentes instrumentos: violão, cavaquinho, pandeiro, tamborim e outros.

Entrevista: Senhora de 85 anos.

Pesquisadora: Elaine de Paula

Data: 28 de abril de 2011.

Local: Sala da casa da Senhora.

Horário: 10horas da manhã.

Pesquisadora: Onde a senhora nasceu?

Senhora: Eu nasci aqui, de parteira, nasci e me criei.

P: Quem era o seu Fortunato?

S: Fortunato era meu avó, ele era o 'tronco velho' desse lugar (*pessoa mais antiga do local*), isso era tudo dele. Ele foi criando tudo isso aqui. Disseram que o pai dele era branco que veio de fora. Mas eu não sei porque eu não conheci esse branco, xiii, tem muita coisa por aqui que a gente não sabe (risos).

P: A senhora sabe porque o bairro se chama Macacu?

S: O nome desse lugar de primeiro não era Macacu, era Retiro, depois ficou Macacu, eu não gostei.

P: Além das parteiras, tinha também benzedeira por aqui?

S: De primeiro tinha muito benzedeira, agora as pessoas estão desprezando tudo. Mas ainda tem, tem uma benzedeira fora daqui também.

P: O seus filhos moram aqui?

S: Moram tudo aqui por perto de mim. Aqui é muito calmo. Aqui é tudo parente.

P: O que mais a senhora tem lembrança aqui da comunidade?

S: Ah minha filha, dos bananais e do café. O terreno vai morro acima. Tinha engenho de cana, engenho de açúcar, nós alambicava (*destilavam no alambique*), era bom. Nós vendíamos tudo. Tinha tudo aqui. O engenho era tamanho, que servia para moer cana, ceifar mandioca. Trocava os bois, um para ceifar mandioca, outro para moer cana. Nós íamos daqui a Penha de pé, não tinha essa coisa de ônibus que tem hoje.

P: Mas a Penha é muito longe?

S: A dindinha falava: ‘você tão doída, se encontram algum malino na estrada’ (muitos risos). Mas perigo foi um uma vez que nos fomos no ribeirão, nós éramos tudo novinha, solteira; minha filha, esse dia nos passamos um apuro, nós estávamos andando e tinha um homem arrumando um cavalo, mas ele estava só nos mirando... então começamos a correr, sai minha alma, sai minha... enquanto o homem ficou apertando o cavalo, porque acho que tinha afroxado, nós corremos, corremos... acho que ele pensou ‘agora é que eu vou pegar essas duas’, olha minha filha, passamos trabalho, enquanto não chegamos na encruzilhada do ribeirão não sossegamos, o suore (*suor*) era tamanho (muitos risos).

P: Vocês se reuniam aqui para fazer alguma festa?

S: tinha uma casa aqui que nós fazíamos dancinha, terno dos reis. Quando tinha dança aqui dentro, nós até passava fome (risos), não dava nem pra comer de tão assanhada que nós ficávamos. A mamãe só dizia, ‘você já tão’ (risos). Nós não saíamos, então quando o compadre dizia que ia ter dancinha, nos se arrumava toda e não tinha fome.

P: Quando tinha dança vinha gente de fora?

S: Vinha gente de fora, mas tudo negro.

P: Todos aqui se conhecem ?

S: Todo mundo se conhece minha filha, mas tá morrendo muita gente, não pode acabar a comunidade. Tem a Be que tem 80 anos mas ela tá doente da cabeça, aí é muito ruim, tem que ser cuidada pela tias. Tem a Jo, ela é uma pessoa forte, bonita, trabalha por tudo, cria galinha, é uma gente forte, tem 80 anos só, vai lá conversar com ela também.

Entrevista: Senhora de 80 anos.

Pesquisadora: Elaine de Paula

Data: 28 de abril de 2011.

Local: Sala da casa da Senhora.

Horário: 1 hora da manhã.

Pesquisadora: Quanto tempo a senhora mora na comunidade?

Senhora: Há, aqui eu nasci, aqui me criei e vivo, tô com 80 anos. O falecido meu pai foi morar um tempo em Imbituba, durante 5 anos, mas ele vinha para cá e levava uma carrada de cana porque lá nós tínhamos casa, engenho. Depois nos resolvemos voltar e não saímos mais daqui.

P: A senhora frequentou a escola?

S: Nós tínhamos entrado na aula lá em Imbituba, lá tinha primeiro e segundo ano, mas quando viemos embora ele (*pai*) não botou mais nós na aula, ficamos paradas. Depois veio o Mutirão (*sistema de alfabetização da década de 60*), depois o Mobral (*Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado na década de 70*) e depois veio a Alfabetização aqui na nossa sala e eu ainda tô fazendo (risos).

P: Então a senhora participou de todos esses movimentos?

S: Ah, sim, eu gostava, eu queria aprender. Hoje a mocinha, a professora, vem La do Campo Duna, na comunidade Aldeia, toda quarta e sexta feira, ah eu não perco não, eu quero ser alfabetizada, ler as coisas.

P: O seu Fortunato veio de onde?

S: O Meu falecido avô veio de Paulo Lopes, era filho da escrava Joana. Ele toda vida morou e trabalhou aqui, a primeira mulher dele era Luiza,

a segunda era Leonora. Ele morreu de uma doença chamada birabé (*segundo a senhora, seria um tipo de diabetes*). Ele morreu faz mais de 50 anos. Os filhos dele foram se casando e ficando por aqui

P: Todos aqui são parentes?

S: Aqui tudo é primo, todos são casados com primo, tudo aqui é Machado.

P: Há ainda parteira ou benzedeira por aqui?

S: De primeiro tinha muita parteira, benzedeira tinha menos. Teve uma menina que tava muito mal e se curou com a benzedeira, tem que ter fé minha filha. Eu benzo de ‘mal jeito’ e ‘zipra’, uso reza e chá de mato verde. Tem que ter fé, daí a pessoa se cura.

P: O que era plantado aqui?

J: Antigamente aqui era só mato. Depois era só bananeira, cana, depois café. Tinha aqui embaixo um engenho de cana de açúcar.

P: Qual a lembrança que a senhora tem de quando era pequena?

S: Ah, uma lembrança que eu tenho na minha cabeça era de quando o vô Fortunato matava boi, ele tirava aquele charque e dava pra nos levar, eu só me lembro que ele era uma pessoa boa e aquele charque não sai da minha cabeça (risos).

P: A senhora também trabalhava no engenho?

S: Todos trabalhavam no engenho. O engenho era mais lá embaixo, depois tinha outro aqui em cima. Eles vão fazer de novo, só que é difícil, porque tem que ter tempo, porque o engenho é para quem tá na lavoura, mas já estamos ficando velho, todo mundo trabalha fora, filho, sobrinho, para sobreviver, vai se difícil plantar a cana. Aqui é mais engenho de cana, pra fazer açúcar, melado, porque o engenho de farinha é lá na Aldeia.

P: O que se fazia de início aqui?

S: Aqui todo mundo trabalhava na roça, todos tinham sua roça, não tinha estrada, era só carro de boi. Quando íamos para Garopaba íamos a pé. Então nos tirávamos o calçado, levávamos na mão, quando chegava em Garopaba botávamos o calçado (risos). Nós saíamos daqui às 3 horas da madrugada, subia pelo morro e saía lá nas areais, antigamente

andávamos da pé, porque não tinha estrada mesmo, agora não tem mais essa moda de andar da pé.

P: Em que momentos vocês se reúnem hoje?

S: Nós temos uma sala onde acontece de tudo: grupo de mães, grupo de idosos, missa, aniversários, reunião para decisão das coisas, alfabetização, cantoria com cavaquinho , pandeiro, tudo ali. O meu neto, que está estudando para médico, é o presidente da associação.

P: A senhora gosta de morar aqui?

S: Eu me criei aqui minha filha, todo mundo se conhece. Um dia, na aula, a professora pediu para nos escrevermos no papel onde nós nascemos (risos) , eu disse, ô prô, aqui eu nasci, aqui vivo. Isso aqui, as terras, era tudo do meu avô, repartindo todo mundo tem seu pedaço, não tem precisão de cercar porque todo mundo sabe. Pega lá da cachoeira até lá embaixo .

P: As famílias daqui, são todas negras?

S: São! Como diz o outro, escapando de branco, negro é (risos).

Entrevistas com alguns moradores do Quilombo Aldeia

A entrevista que segue foi realizada com Manoel dos Passos Matias Pereira, (maninho, como gosta de ser chamado) que, há época, era o presidente da ‘Associação Cultural Amigos do Quilombo Aldeia’ e um dos líderes da Comunidade Remanescente do Quilombo Aldeia, formado pela Universidade Federal de Santa Catarina em Licenciatura em Educação do Campo. É Militante do Movimento Negro Unificado. Essa entrevista consta na Revista Eletrônica Zero a Seis, do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância/NUPEIN.

Entrevista em 21 de setembro de 2011:

-Elaine:

Maninho, em seu entendimento, qual o significado de uma comunidade quilombola?

Maninho:

De tudo que vimos trabalhando, vivendo, é você ser um negro “afrocentrado”, ou seja, é você saber de onde você veio, quem você é; é você saber contar sua história.

- Elaine:

Como assim, mas esta história não é contada no Brasil?

- Maninho:

Neste país, o negro já teve sua identidade negada. Hoje, como educador, como estudante, digo que sou um negro salvo, porque ao estar estudando podemos trazer para a comunidade determinados saberes para que ela possa parar para refletir sobre sua história.

- Elaine:

E como isto se articula na comunidade ?

- Maninho:

Vivemos hoje um momento importante na comunidade, nós tivemos acesso ao decreto 4887/2003, que regulamenta e titula as áreas quilombolas. Então hoje a comunidade está reconhecendo esse território, um território que já foi seu. Por outro lado, os mais antigos estão nos ensinando os caminhos pelos quais passaram, ensinando a reconhecer as plantas, os animais, a culinária, etc. Saberes locais que estão sendo transmitidos pelos mais velhos. Esta articulação de respeito e valorização de saberes necessários à manutenção de nossa identidade e de defesa de nossos interesses é fundamental para a sobrevivência da comunidade.

-Elaine:

E a comunidade, enquanto grupo, se reconhece como quilombola?

- Maninho:

Hoje, me arriscaria a dizer que mais da metade se reconhece como quilombola, porque temos um estatuto elaborado pelos remanescentes, onde cada um consegue se enxergar.

- Elaine:

Qual seria o aspecto central desse esforço de reconhecimento ?

- Maninho:

Nossa luta é pela garantia da terra, porque foi ela que por muito tempo nos deu sustento, com o trabalho na roça, na agricultura, na lavoura. Os mais antigos falam da sua importância, falam das raízes que foram criadas e que precisam ser perpetuadas por nós. Nesse sentido, procuramos ampliar os espaços de discussão para que todos possam se reconhecer como quilombola e, o mais importante, compreender o que isso pode significar em suas histórias de vida.

- Elaine:

De quem foi a iniciativa para o reconhecimento da comunidade como remanescente de quilombo?

- Maninho:

O processo inicial foi com o grupo “Saberes da Terra”, atividade que abarca um corpo de conhecimentos e que se realiza no Centro de Educação Quilombola- Engenho de Farinha, onde ocorrem também aulas de alfabetização. As professoras e professores desse centro são da própria comunidade em convênio com a Associação do Banco do Brasil. Temos cerca de 25 alunos, onde eu também sou educador, junto com Babá, também remanescente e técnico agrícola, e contamos com o apoio do MNU (Movimento Negro Unificado), na figura da Lurdinha. Todas essas pessoas contribuíram para instaurar o processo de nosso reconhecimento como comunidade quilombola. Uma das exigências era ter um professor e um técnico da própria comunidade, o que foi perfeito para nós, pois eu e o Babá, moradores da comunidade, atendíamos à exigência. Efetivamente, foi em 2006 que ocorreu o reconhecimento.

- Elaine:

Quantas famílias moram na comunidade?

- Maninho:

O Incra envia mensalmente cestas básicas para a comunidade e essas são distribuídas pela associação, pois é ‘ela’ que representa a comunidade. Tudo passa por lá. Dentro do cadastro da associação, recebemos 30 cestas básicas do Incra, o que significa que este é o número considerado oficialmente, mas existem muitos negros que, embora não estejam morando na comunidade, se reconhecem como quilombolas. Assim, podemos dizer que dentro do quilombo moram entre 30 a 35 famílias. Se levarmos em conta aqueles que se reconhecem como quilombolas, embora não estejam morando efetivamente na comunidade, esse número sobe para 58 famílias.

- Elaine:

Qual o meio de subsistência das famílias, hoje, no quilombo?

- Maninho:

Hoje não é mais apenas pela terra. A maioria tem trabalho provisório no verão, mas há também pessoas com outras ocupações como, professoras, diaristas, pedreiros. Claro, existem ainda pessoas que plantam, que colhem, que pescam, que cuidam de animais aqui na comunidade, mas essas atividades são apenas parte da renda familiar. Ajudam, mas não cobrem todas as despesas. Mantêm-se ainda presentes alguns aspectos da tradição, como as hortas, por exemplo. Temos

algumas pessoas mais antigas que reconhecem diferentes tipos de ervas para tratamento de saúde, temos uma benzedeira que, embora esteja mais idosa, ainda benze as pessoas e é reconhecida, inclusive na comunidade dos brancos. Um aspecto preocupante é que existem muitos remanescentes que querem voltar para o quilombo, porque está muito difícil a vida lá fora. Mas a terra está muito pequena para os que já estão na Aldeia.

- Elaine:

Por que a comunidade recebe esse nome, Aldeia? Há quantos anos existe?

- Maninho:

Esse nome é recente, faz uns 20 anos. Aldeia porque era comum os negros andarem todos juntos, então os brancos do centro falavam: ‘Oh, lá vem os negros da Aldeia’, e assim ficou. Mas a comunidade já existe há mais de 200 anos. Com todo esse tempo de existência ela sofreu algumas alterações. O quilombo foi muito embranquecido. Perdemos um pouco nossa tradição, nossas raízes, raízes essas que produzem nossa vida. Mas estamos fazendo um movimento de resgate, principalmente através dos “Saberes da Terra”.

- Elaine:

Quais são essas ações de resgate?

- Maninho:

Começamos em 2007 com o “Projeto Puxirão”, projeto que recebe verbas do Governo Federal e tem como propósito a socialização dos saberes quilombola e o resgate de sua cultura. Esse projeto envolve três comunidades quilombola: Aldeia, Morro do Fortunato e São Roque. Com esse projeto intencionamos a reconstrução de nosso engenho de farinha, onde produziremos a farinha de forma artesanal, além da plantação da mandioca. Também agregado ao centro cultural (Associação da Comunidade), será explorado o artesanato local. Há um potencial na comunidade que precisa ser incentivado, como os materiais produzidos pelas mães e idosas, como pintura e bordado. Há também um processo de formação continuada para as pessoas da comunidade que envolve convidados como, Vanda Penedo do Movimento Negro Unificado – MNU, que veio falar sobre a ‘Mulher Negra’; Lurdinha, do MNU, que dissertou sobre “Sustentabilidade e território quilombola”; Marcelo Setecordas, estudante de antropologia da UFSC, também veio debater conosco; Marcelo, do Incra, que refletiu conosco acerca das possibilidades de desenvolvimento da atividade de turismo,

explorando algumas questões básicas, tais como: “o que é uma comunidade quilombola?”. “Quais aspectos culturais e históricos existentes na comunidade? Todo esse movimento se insere no Projeto Puxirão. Esse resgate pela cultura negra trouxe uma maior auto-estima para a comunidade e as pessoas sentiram-se mais valorizados.

- Elaine:

Em que momentos essas atividades acontecem?

Maninho:

Elas acontecem aos sábados, durante todo o dia e aos domingos pela manhã. Para a próxima formação, que ainda precisamos agendar, teremos 4 horas com a Vanda, para finalizar essa última etapa. A outra meta é trabalhar com um Engenheiro Agrônomo, para discutirmos sobre produção de mandioca.

- Elaine:

E as crianças, qual a participação delas nesse resgate e em todo esse movimento?

- Maninho:

Nós estamos mais focados nos adultos, mas estamos pensando muito em integrar as crianças nesse resgate, em ações que as envolvam diretamente. No ano anterior ensaiamos algumas atividades, tais como o ‘Clubinho Quilombola’, onde passeamos e fomos à Lagoa. As crianças fizeram desenhos, conheceram novos lugares, enfim, fizemos um dia diferente com elas. Mas dentro do Projeto Puxirão, ainda não há nada programado para elas, as ações ocorrem com os adultos.

-Elaine:

A comunidade considera necessário envolvê-las?

- Maninho:

Sim, as crianças fazem parte do nosso grupo. Elas precisam compreender o significado do espaço onde vivem. Temos nas terças e nas quintas feiras uma atividade importante da qual algumas crianças participam, que é a Capoeira. Esse encontro é com adultos e crianças, tanto de moradores da comunidade como com os que moram nas proximidades.

-Elaine:

Há outras formas de participação das crianças no quilombo?

- Maninho:

As crianças participam das atividades junto com os adultos, mesmo que muitas vezes isso aconteça apenas acompanhando-os pelos espaços do quilombo e nas reuniões que acontecem.

- Elaine:

Qual é a área do quilombo?

- Maninho:

O quilombo já foi certificado pelo Incra, mas ainda não foi titulado. A demarcação exata da área depende dessa titulação. Estamos tentando fechar o laudo até novembro.

- Elaine:

Há famílias brancas que moram na comunidade?

- Maninho:

Sim, temos casos pontuais que já estão no estatuto. A comunidade, representada pela associação, decidirá se irá requerer essas áreas ou não. Se essas pessoas permanecerem na Aldeia ou não, será uma decisão da comunidade. Esses casos são de terras que foram vendidas para pessoas de fora. O espaço ocupado pela Igreja Assembléia de Deus, que se insere no quilombo, é um exemplo disso, foi uma área vendida.

- Elaine:

Os quilombos acabam muitas vezes sendo associados a escravidão que ocorreu no Brasil, isso é importante para vocês?

- Maninho:

Não! Nossa história é a da liberdade, é a da resistência. O mais importante para nós é descobrirmos e conhecermos nossa história real. Os livros ainda trazem a princesa Isabel como a libertadora dos negros. Nós sabemos o que foi feito com o continente africano e como fomos trazidos para o Brasil. Sabemos muito bem o que significou a escravidão na vida de nossos ancestrais. Precisamos conhecer esse passado e saber que o racismo é uma prática ainda hoje recorrente em nosso cotidiano, principalmente nas salas de aulas, então precisamos combater isso, ter consciência do que acontece.

Entrevista com uma senhora de 87 da comunidade

Data: 27/09/2011.

Sentamo-nos na soleira de sua casa para conversar:

Senhora: Sabe que eu estudei até a segunda série, eu tinha o sonho de ser médica...mas eu sou médica, só que não sou médica de letras, de estudo, mas médica da vida. Eu cuido das pessoas, eu benzo, eu rezo responso, eu ajudo e faço bem as pessoas...eu sou médica.”

Pesquisadora: Mas quem ensinou a senhora a benzer?

S: Quem me ensinou foi Deus, ninguém me ensinou nem uma palavra!

P: Do que se a senhor a brincava quando era criança?

S: Eu brincava de trabalhar com a minha mãe. *Com tipiti no rio*. La no engenho lavava o tipiti. Os outros brincavam muito de ré, pra traz e pra diante, um atrás do outro dentro da plantação de mandioca. Naquele tempo não tinha desrespeito, mal criação gente não usava calça, eu fui usar a minha primeira calça com oito anos, uma calça de saca. Os brancos não incomodavam porque aqui só tinha preto. O meu pai tinha casa de barro e o assoalho era tabua. Eu ia também no Baile no quilombo do Fortunato. Eu conhecia tudo mundo lá, a gente ia prá lá com aquela negrada toda lá, quando era tudo novo, agora tão tudo velho.

P: o que é quilombo pra senhora:

S: Aqui de primeiro era Araçatuba. Agora ficou quilombo da Aldeia. O quilombo é preto mesmo, é porque morava a negrada toda, as casas eram de barro, tinham muita laranja, muito café, muita banana, mas tem uma pergunta aí. Meus avos eram escravos, os netos eram escravos. Mas nós não somos mais escravos, isso era do tempo antigo da minha vó, da bisavó, que eram escravos, que trabalhavam nos engenhos. Agora graças a Deus não tem mais isso. Mas ainda tem orgulho (preconceito) de branco de preto, mas clareou muito.

Em conversa com uma das senhoras da comunidade, me fala que foi uma das primeiras professoras de Garopaba com formação em Magistério- 1965- Razão pela qual ela não sentia-se discriminada, haja vista que as demais professoras, brancas, não tinham formação.

Data: 21/09/2011.

Pesquisadora: As pessoas se reconhecem como quilombola aqui na comunidade?

S: As pessoas não se reconhecem porque não conhecem sua história. A gente precisa estudar porque os netos chegam em casa e falam algumas coisas, por exemplo: minha neta chegou em casa e medisse que seu colega abriu um livro de ciências e tinha um macaco, ele então chama a minha neta e diz:”olha tu estas aqui!”

Também o professor disse para os alunos que faria uma viagem para a Grécia e disse que passaria na África e que levaria uma das crianças aqui do quilombo. Que dizer, se as crianças estão me falando isso é porque estão sentindo algumas coisas. Eu fui na reunião para falar sobre isso, mas eu não falei nada porque eu não tinha argumentos. Nós precisamos nos inteirar das coisas , porque a gente não sabe. Nós

estamos nessa luta faz muito tempo e se a gente não estuda, a gente não vai aprender. O Manoel dos Passos, nosso líder, está fazendo faculdade por causa do quilombo, então precisa dar uma atenção maior para essas questões. Então quando tiver reunião nós precisamos nos apresentar como pessoas do quilombo.

Estamos feito alguns ‘puxirões’ para reviver as nossas tradições. As crianças precisam sempre estar próximas, por isso nós precisamos saber mais para passar para as crianças também. Nós temos a capoeira, na associação, nas terças e nas quintas feiras. Mas agora ela está formada por uma maioria branca, daqui do quilombo há só uma quatro pessoas, incluindo três crianças. Fomos convidados para ir a UFSC dançar o Maculelê. Eu acho que os negros precisam estar nesses lugares, fazendo o que é da sua tradição também.

Conversa com a mãe de uma das meninas do quilombo Aldeia
11 de outubro de 2011.

Em relação aos parentes que moram na comunidade a ‘mãe’ fala o seguinte: **É tudo consideração**, porque vivemos muito tempo juntos, então considera-se tudo parente.

Eu dou o direito de ela falar (sua filha), ela tem que falar!

Há dias em que ela chega braba da escola porque diz que uma das meninas de sua sala tem o cabelo bem comprido, loiro e diz que a menina fica se exibindo. Eu digo para minha filha que ela é negra, que o cabelo dela é lindo, que ela é linda. Quando toma banho e lava os cabelos ficam mais compridos e ela fica se exibindo também. Eu falo para ela que o cabelo dela é lindo e é assim que somos!

Eu, o maninho, e outras pessoas sempre estamos reafirmando a beleza do negro. Eu sei que tem pessoas da raça negra que se consideram inferior por ser diferente. Eu também nunca tive o problema de me retrair. Sou amiga de todos, falo com todos, nunca tive problema por ser negra e minha filha também não tem, não tem porque ter.

Ela e outras crianças sempre foram lider. Há sim influência da família, que reforça esse jeito. As crianças se conhecem então elas brincam a vontade.

As crianças brincam mais durante o final da tarde, quando voltam da escola. As crianças brincam uma na casa da outra. Reúnem-se na frente da Aldeia. Aos sábados então é o dia inteiro, é uma turma grande que se reúne.

APÊNDICE C - Busca Capes de Teses e Dissertações

1. INFORMAÇÕES DA BUSCA SISTEMÁTICA

Tema de Busca
<p>Temática:</p> <p>Quilombola na Educação Infantil e Crianças moradoras de comunidades Quilombolas.</p> <p>Palavras-chave:</p> <p>Quilombola; Comunidades Quilombolas; Educação Infantil; Crianças; Infância.</p> <p>Justificativa:</p> <p>As palavras-chave descritas acima foram selecionadas por estarem relacionadas a temática de pesquisa.</p>
Escolha do Banco de Dados
<p>Banco de dados:</p> <p>Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)</p> <p>Justificativa:</p> <p>O Banco de Teses da CAPES reuni dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação de universidades públicas e privadas brasileiras, a nível de mestrado profissionalizante, mestrado acadêmico e doutorado. As informações bibliográficas das dissertações de mestrado e das teses de doutorado publicadas são fornecidas diretamente a Capes pelos programas de pós-graduação de todo o país. Os dados disponíveis são retirados do sistema Coleta em parceria com a área de informática da Capes.</p>
Busca Sistemática
<p>Composição dos constructos:</p> <p>Para obter os resultados desejados utilizou-se operadores lógicos AND e OR na composição dos constructos, com base nas palavras-chave</p>

determinadas. São eles:

- Quilombola AND Criança
- Quilombola AND Infância
- Quilombola AND “Educação Infantil”
- “Comunidade Quilombola” AND Criança
- “Comunidade Quilombola” AND Infância
- “Comunidade Quilombola” AND “Educação Infantil”

Outrossim, refinou-se as buscas dos constructos compostos na área de Educação (área de pesquisa da doutoranda).

Limitações da Busca Sistemática

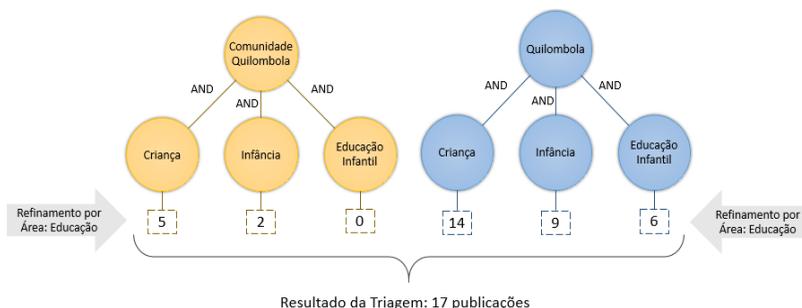
O Banco de Teses da CAPES disponibiliza teses e dissertações teses e dissertações defendidas a partir de 1987. No entanto, devido a um período de manutenção no banco de dados, com o objetivo de melhorar o sistema de busca do banco de teses, a CAPES informou em seu portal que a nova versão do sistema disponibiliza apenas as teses e dissertações defendidas entre o período de 2005 a 2012. Os outros períodos serão incluídos no decorrer das atualizações.

Deste modo, com o intuito de abranger publicações referentes aos anos de 1990 a 2004, recorreu-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT), que assim como o sistema de busca da CAPES, também disponibiliza teses e dissertações das instituições de ensino e pesquisa brasileiras. Entretanto, o BDTD/IBICT é um sistema menos robusto que o da CAPES, cuja as atualizações das publicações não é inteiramente assegurada.

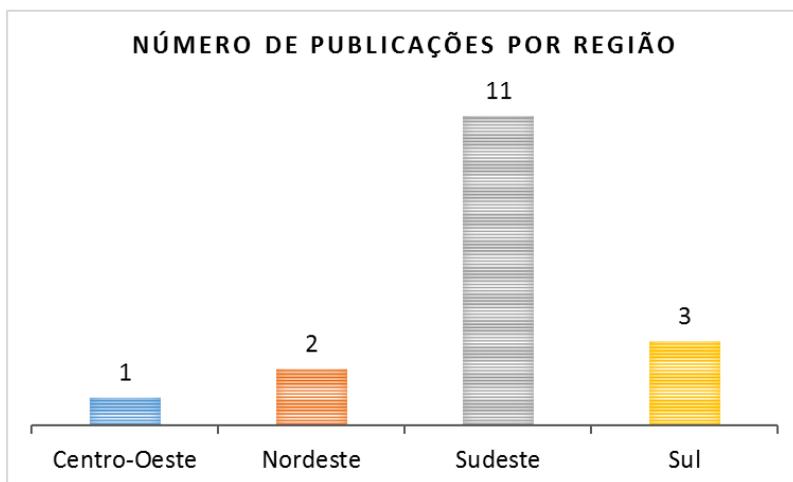
Os resultados da busca sistemática no BDTD/IBICT, com relação a mesma composição de palavras-chave utilizadas no Banco de Teses da CAPES, mas com o refinamento para os anos de 1990 a 2004, retornou com zero publicações para esta pesquisa.

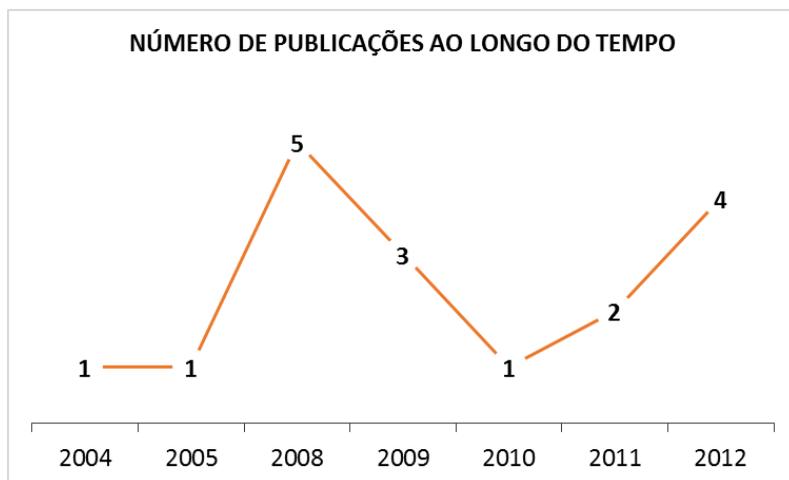
2. RESULTADOS

A Figura a seguir representa o processo de busca no Banco de Teses da CAPES e o número de publicações encontradas nos respectivos constructos.



O resultado de triagem é a limpeza dos dados, isto é, retirou-se as publicações repetidas, pois foram identificadas publicações que pertenciam a mais de um constructo. Por exemplo, uma mesma publicação poderia pertencer tanto ao constructo “Quilombo AND Criança” quanto ao Constructo “Comunidade Quilombola AND Crianças”. A partir da triagem, resultou-se em 17 publicações potenciais à análise da temática da pesquisa.





Salienta-se que, a pesar da informação no Portal da CAPES comunicar que as publicações constantes no novo banco de dados eram do período de 2005 a 2012, uma publicação do ano de 2004 foi identificada.

Na sequência é apresentado uma relação das publicações com suas respectivas características.

Constructo pertencente: Quilombola AND "Educação Infantil"
Autor: Americo, Marcia Cristina
Título: Quilombo Ivaporunduva: Evolução Histórica e Organização Territorial e Social
Ano: 2010
Nível: Mestrado Acadêmico
Instituição: Universidade Metodista De Piracicaba
Resumo: Este estudo, em forma de textos, pretende caracterizar a vida da Comunidade Negra Agroflorestal Quilombo Ivaporunduva, localizada no Vale do Ribeira, no Estado de São Paulo, focando a evolução histórica e a organização social e territorial dessa população inserida num contexto rural, em condições de subdesenvolvimento no que diz respeito ao acesso/ou dificuldade de acesso aos direitos sociais.

Com elementos que caracterizam a pesquisa etnográfica, a investigação traz fragmentos do processo histórico, narrados pelos próprios quilombolas, acerca da constituição de Ivaporunduva e descreve como a comunidade tem se articulado para enfrentar questões políticas, sociais e econômicas que permitam avanços do desenvolvimento local. Concluiu-se que as relações que os quilombolas de Ivaporunduva mantêm com outras organizações sociais e o modo como se articulam em defesa de seu território são ações que os constituem como sujeitos de sua história junto com o outro, e essas práticas são compreendidas como práticas educativas.

Constructo pertencente: Quilombola AND Criança

Autor: Carvalho, Claudia Cristina Ferreira

Título: Ser no Brincar, o Brincar de Ser o Grupo: Um estudo sobre a noção de pertença numa comunidade negra do Mutuca em Nossa Senhora do Livramento - MT

Ano: 2008

Nível: Mestrado Acadêmico

Instituição: Universidade Federal De Mato Grosso

Resumo: Este trabalho tem como objetivo procurar compreender a importância; os significados do brincar e da brincadeira para as crianças e para a comunidade negra do Mutuca na construção da pertença identitária. O lócus da pesquisa foi uma comunidade de afro-descendentes de escravos; localizada no município de Nossa Senhora do Livramento- aproximadamente a 40k da capital de MT-Cuiabá. Procuramos; desde a fase teórico-metodológica até a final de análise e interpretação dos dados; elucidar uma pergunta que nos instigou durante processo investigativo; ou seja de que modo os membros de uma comunidade afro-descendentes de escravos se inscrevem; por meio das manifestações lúdicas que compõem seu cotidiano; como sujeitos pertencentes a um grupo identitário étnico-cultural distinto? A presente pesquisa inspirou-se nos procedimentos etnográficos; calcados numa abordagem descritiva e interpretativa densa. Utilizamos a observação participante; a entrevista semi-estruturada e do grupo focal para a coleta de dados. Dialogamos com diferentes autores na busca de compreender o objeto da pesquisa. As questões conceituais de quilombo; identidade étnica; etnicidade e territorialidade; fundamentados nos estudos de Bandeira (1988); Poutignat e Streiff-Fenart (1998); Barth (1998); O'Dwyer (2002); Treccani (2006); Hall (2003); dentre outros. Quanto às questões do brincar e da brincadeira fundamentamos em Gomes (2003)

Michel Maffesoli (1998; 2005); Huizinga (2005) dentre outros. Os jogos; o brincar e a brincadeira como fenômeno cultural; permite à comunidade de negros a re-ligação com o cosmo societal; logo são cimentos emocionais do agrupamento. A partir de um território dominado pelos afetos; reforça a pertença etnico-cultural na construção identitária. Por essas manifestações lúdicas perpassam micro-attitudes; criações minúsculas; situações pontuais; situações efemêras; nos quais se tornam forças simbólicas no aprendizado da sociabilidade grupal.

Constructo pertencente: Quilombola AND Infância; "Comunidade Quilombola" AND Criança; "Comunidade Quilombola" AND Infância; Quilombola AND Criança.

Autor: Chiste, Tania Mota

Título: Aqui é minha raiz: o processo de constituição identitária da criança negra na comunidade quilombola de Araçatiba/ES

Ano: 2012

Nível: Mestrado Acadêmico

Instituição: Universidade Federal Do Espírito Santo

Resumo: Esta dissertação investiga a criança negra quilombola em seus processos de constituição identitária a partir das vozes das crianças que moram na comunidade quilombola de Araçatiba/ES, considerando suas experiências individuais e coletivas. O trabalho de pesquisa foi desenvolvido na comunidade quilombola de Araçatiba/ES, principalmente, no Programa Arca das Letras (Programa de Biblioteca Rural do Ministério do Desenvolvimento Agrário), envolvendo as crianças que nesse lugar se encontravam. Esta pesquisa busca olhar a criança como sujeito e ator social nas relações, compreendendo-a como produzida e produtora de história, de cultura. Para fundamentar este estudo, utilizou-se a abordagem histórico-cultural, tendo como aporte as concepções de Vigotski (2000, 2007, 2008) sobre a função da sociedade e da cultura na constituição do sujeito. Nesse movimento, busca um diálogo com alguns autores como Sarmento (1997, 2004, 2005, 2007, 2008), Corsaro (2005, 2009), Kramer (2002, 2003), entre outros que têm apontado a necessidade de se conhecer melhor a criança e suas infâncias na concretude de suas vivências e experiências. Para compreender as questões etnicorraciais e suas implicações na constituição identitária e na educação da criança negra, busca autores como Cavalleiro (2001, 2005), Munanga (1996, 1998, 1999, 2004, 2008), Gomes (2001, 2007), André (2008), Oliveira (2001, 2005, 2012), entre outros que pesquisam essa temática. O método utilizado é o Estudo de Caso do tipo

etnográfico, que orientou os trabalhos no processo de produção dos dados, utilizando como instrumentos a observação participante e entrevistas semiestruturadas, aqui denominadas de conversas, além de fotografias, desenhos e relatos orais. O estudo realizado possibilitou compreender como as ideologias racistas se construíram e se naturalizaram ao longo da história da população negra no Brasil e como isso continua afetando negativamente a constituição identitária do sujeito criança negra. Consta, ainda, que outras histórias estão sendo construídas a partir da luta das comunidades quilombolas pela regularização de seus territórios e pelo reconhecimento de seu patrimônio cultural, o que, de certa maneira, vem esboçando outras possibilidades de experiências fundamentais para a constituição dessa criança negra quilombola. A convivência e o diálogo com essas crianças apontam a necessidade de se reverem as importâncias e desimportâncias que damos às coisas e sinalizam para outras novas possibilidades de constituição identitária de si que poderão, se potencializar se forem compreendidas as importâncias das mediações nesse processo de transformação do modo de ser e estar sujeito negro em nossa sociedade.

Constructo pertencente: Quilombola AND Infância; Quilombola AND Criança.

Autor: Leite, Giselia Maria Coelho

Título: Políticas Públicas E Olhares Sobre A Diferença: a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de Lagoa Trindade, Jequitibá, Minas Gerais

Ano: 2009

Nível: Mestrado Acadêmico

Instituição: Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais

Resumo: Essa dissertação teve como objetivo analisar dois eixos relacionados entre si: a questão das políticas públicas referentes ao trato com as diferenças e a forma como são institucionalizadas pela escola, assim como o processo de construção identitária das crianças moradoras do povoado de Lagoa Trindade, certificado pela Fundação Cultural Palmares como remanescente de quilombos. As crianças foram sujeitos privilegiados do trabalho, sendo que o estudo tomou por base uma concepção de criança enquanto sujeito histórico, portadora de leituras próprias, com capacidade para reinventar significados e sentidos. A pesquisa procurou ouvi-las e observá-las em seu contexto e processos educativos dentro e fora da instituição escolar, de uma forma lúdica que favorecesse a interação com seu universo. Foi realizado um estudo de

caso, considerando a relação entre esses eixos de análise e os processos de socialização e formação identitária dessas crianças, levando em conta as expressões de auto-estima, identidade étnico-racial, de pertença, da história, da memória e da pluralidade cultural, enquanto processos importantes nessa análise. Ao buscar entender a perspectiva das crianças sobre o lugar onde moram, as análises da escola, comunidade e políticas públicas estão imbricadas no sentido de instigar os debates sobre o trato com as diferenças e a vivência das crianças. A pesquisa procurou problematizar a complexa discussão sobre culturas e diferenças, privilegiando o olhar da criança quilombola e descobriu vieses contraditórios nos olhares da criança sobre si mesma e a negação em alguns momentos da sua corporeidade negra. Os resultados mostram que a escola precisa ficar atenta ao seu entorno e às peculiaridades presentes na comunidade onde está inserida.

Constructo pertencente: Quilombola AND Criança; "Comunidade Quilombola" AND Criança; Quilombola AND "Educação Infantil".

Autor: Luiz, Viviane Marinho

Título: O Quilombo Ivaporunduva a partir do enunciado de suas crianças: Participação infantil no cotidiano da vida em comunidade

Ano: 2012

Nível: Mestrado Acadêmico

Instituição: Universidade Metodista De Piracicaba

Resumo: O presente trabalho tem como objeto de pesquisa a Comunidade Negra Quilombo Ivaporunduva localizada na região do Vale do Ribeira entre os estados de São Paulo e Paraná - a partir dos enunciados de suas crianças, buscando compreender através de seus enunciados como significam sua história e a história de seu povo, bem como são significados seus conhecimentos pelos narradores adultos da comunidade. A metodologia adotada foi acompanhar o cotidiano desta comunidade e de suas crianças estabelecendo relações entre seus enunciados e o processo educativo desenvolvido por seus membros adultos. As crianças conhecem fatos da história do Quilombo Ivaporunduva, sentem-se membros da comunidade, falam do que ouvem de seus membros adultos, e que não querem a construção da barragem. Apropriam-se das palavras de seus pais e avós. Falam que querem estudar na cidade, mas que vão voltar. Seus conhecimentos são menos escolarizados e mais constituídos nas relações com os mais velhos. No

Quilombo de Ivaporunduva, a história cultural está fundamentada na tradição oral, que ocorre nas interações intra e entre famílias e comunidades quilombolas irmãs.

Link: Não disponível

Constructo pertencente: Quilombola AND Infância; Quilombola AND Criança

Autor: Macedo, Dinalva De Jesus Santana

Título: O Currículo Escolar E A Construção Da Identidade Étnico-Racial Da Criança E Do Adolescente Quilombola: Um Olhar Reflexivo Sobre A Auto-Estima

Ano: 2008

Nível: Mestrado Acadêmico

Instituição: Universidade Do Estado Da Bahia

Resumo: Esta dissertação é o resultado de um estudo realizado sobre a influência do currículo escolar na construção da identidade étnico-racial dos/as educandos/as, em uma escola municipal situada na comunidade negra rural quilombola Araçá/Cariacá, no município de Bom Jesus da Lapa, na região do Médio São Francisco, no estado da Bahia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa etnográfica, pensada a partir da minha participação como professora formadora no Projeto de Capacitação e Acompanhamento de Professores dos Quilombos de Mangal/Barro Vermelho e Araçá/Cariacá. A partir dessa relação é que se construiu o objeto de estudo. Nesse sentido, buscou questionar: de que forma o currículo escolar influencia no processo de construção da identidade étnico-racial e da auto-estima da criança e do adolescente quilombola? Para a investigação, utilizamos a observação participante, entrevistas semi-estruturadas, diário de campo, uma técnica com os/as alunos/as intitulada Conversando através do espelho, reuniões, análise da proposta pedagógica da escola, conversas informais e história oral. Para analisar os dados coletados, utilizamos alguns elementos da técnica de análise de conteúdo na modalidade temática. Os resultados revelam que a escola demonstra desejo e preocupação para trabalhar com a história e a cultura da comunidade, porém não consegue questionar e transgredir o currículo oficial, para ir além dos conteúdos tradicionalmente valorizados pelos estabelecimentos de ensino. Assim, a escola não atende às especificidades étnica e cultural dos/as alunos/as e tende a propagar um currículo monocultural e hegemônico, o que dificulta o processo de construção da identidade étnico-racial e da auto-estima desses/as educandos/as. A escola encontra dificuldades para o rompimento dessas

práticas discriminatórias e excludentes, que silenciam as culturas historicamente marginalizadas do processo educacional. As possíveis causas relacionadas com essas dificuldades são: a falta de material didático-pedagógico e de pesquisa para trabalhar com a diversidade étnico e cultural, a falta de formação inicial e continuada para trabalhar com a educação das relações étnico-raciais, a resistência dos/as alunos/as aos conteúdos que tratam de questões relacionadas às populações negras e a dificuldade e/ou resistência das professoras em trabalhar com a questão racial. Cabe ressaltar que já aparecem na escola iniciativas individuais e pontuais de trabalho sobre a história da comunidade e a questão da identidade quilombola dos/as educandos/as, que podem influenciar positivamente em seus processos identitários, bem como na formação de uma auto-estima positiva. Diante disso, esta pesquisa aponta para a necessidade de redefinir concepções de educação, currículo e ações, para buscar a afirmação da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola, bem como a gestação de uma escola plural e emancipatória.

Link: Não disponível

Constructo pertencente: Quilombola AND Criança; "Comunidade Quilombola" AND Criança.

Autor: Nascimento, Olindina Serafim

Título: Educação Escolar Quilombola: memória vivência e saberes das comunidades Quilombolas do Sapê do Norte, Escola de São Jorge

Ano: 2011

Nível: Mestrado Acadêmico

Instituição: Universidade Federal Do Espírito Santo

Resumo: Esta dissertação é o resultado da pesquisa realizada na Comunidade de São Jorge no Território do Sapê do Norte (São Mateus) e tem como finalidade mostrar que a incorporação dos saberes /fazeres dos mais velhos no cotidiano escolar pode contribuir não apenas para a perpetuação desses saberes na vida da comunidade como também no fortalecimento da auto – estima de jovens e crianças que habitam aquele território. Outros objetivos são: continuar a luta pela implantação da Lei 10.639/03, na dinâmica das relações étnico-raciais, na vivência escolar. O universo da pesquisa foi formado pelo estudo realizado com quilombolas cuja faixa etária está entre 50 e 90 anos, professoras das escolas quilombolas e jovens cujos parentes foram entrevistados. Toma como referencial teórico as contribuições de Pollak (1989), Benjamim (1993), Bosi (1998) e Halbwachs (2004) para fazer emergir

as histórias não validadas, não contadas, não ouvidas e silenciadas dos moradores das Comunidades Quilombolas do Sapê do Norte. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica e qualitativa, pois compartilham das memórias dos mais velhos das comunidades do território de São Jorge em São Mateus (ES), ambas atravessadas pela naturalização da discriminação e do preconceito que permeiam as comunidades negras. Discutir que a construção da memória e da identidade social são marcos para compreender a memória como patrimônio e direito na comunidade e de São Jorge são parte do reconhecimento de outras formas de transmissão de saber e educação nos grupos tradicionais como os quilombolas. O resultado aponta que os quilombolas desejam respeito e diálogo sobre o que são e para onde querem chegar. E que os mesmos são possuidores únicos de uma cultura e sabedoria aberta ao diálogo, mas não à manipulação.

Constructo pertencente: Quilombola AND "Educação Infantil"

Autor: Oliveira, Ademar Dias De

Título: A representação dos(as) negros(as) no currículo pedagógico implantado numa escola localizada em área remanescente de Quilombo do Vale do Ribeira - SP

Ano: 2012

Nível: Mestrado Acadêmico

Instituição: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo

Resumo: A representação dos(as) negros(as) no currículo pedagógico implantado numa escola localizada em área remanescente de quilombo do Vale do Ribeira - SP A presente pesquisa surgiu em decorrência de minhas inquietações sobre as formas como os(as) negros(as) são representados(as) nas ações pedagógicas da escola pública, especificamente no contexto quilombola. A partir desta preocupação desenvolvi um estudo na Escola de Educação infantil (EMEF), localizada na comunidade remanescente do Quilombo Poça, no município de Eldorado, Vale do Ribeira-SP. O objetivo geral foi compreender como a unidade de ensino aborda temas ligados à representação simbólica dos negros(as) no espaço escolar, nos livros didáticos e nas relações e ilustrações inter-raciais presentes na instituição. O trabalho de campo contou com o apoio da associação de moradores e funcionários da escola. Desse modo foram realizadas observações no cotidiano da comunidade, entrevista com moradores, análises de conteúdos desenvolvidos na escola, discurso dos professores e diretoria. Neste processo eu percebi que os resultados obtidos

confirmam a hipótese levantada e responde o problema que norteou os levantamentos desses dados: O currículo atual não atende as demandas rurais e muito menos quilombola; os conteúdos, imagens e representações utilizadas, eventos, estão distantes de uma perspectiva crítica, histórica e atual. É notável a omissão institucional sobre o tema, que parece não parecer problema. Concluiu recomendando que sejam ampliadas as discussões voltadas à questão racial e quilombola. Os órgãos competentes, juntamente com a comunidade, precisam pensar, elaborar e implantar um currículo que contemple a realidade concreta do público ao qual se destina a educação.

Constructo pertencente: Quilombola AND "Educação Infantil"

Autor: Ramos, Rosamaria Sarti De Lima

Título: A questão da escolaridade nas comunidades quilombolas do Vale do Ribeira

Ano: 2009

Nível: Mestrado Acadêmico

Instituição: Universidade Metodista De Piracicaba

Resumo: Esta pesquisa foi realizada na região do Vale do Ribeira, sul do Estado de São Paulo, que abriga um grande número de comunidades quilombolas. As comunidades escolhidas para a pesquisa foram: Ivaporunduva, a mais antiga comunidade do Vale, Nhunguara, a que possui maior extensão territorial, e Sapatu, onde há o maior número de famílias. Constituiu-se em uma pesquisa bibliográfica, de campo e de cunho etnográfico. Os objetivos desta pesquisa são: identificar as causas prováveis do analfabetismo e o nível de escolaridade desses moradores; conhecer o significado de escola para esses quilombolas e quais as perspectivas que mantêm em relação à escolaridade como prática social; tornar conhecidas estas comunidades, seus valores culturais e suas lutas e oferecer subsídios para estudos posteriores. Foi feito um resgate da história do negro no Brasil destacando a questão da discriminação racial, seus valores culturais e suas lutas. Este trabalho aborda a história da educação do negro no Brasil, o que autores como Saviani, Paulo Freire e outros afirmam sobre a escolaridade e políticas públicas de ação afirmativas que envolvem diretamente os afro-descendentes brasileiros. A partir da análise das falas desses moradores, observam-se algumas ênfases: a escola é vista como possibilidade para a ascensão social, o desejo que os jovens frequentem a universidade; e que a universidade contemple o negro e sua história.

Constructo pertencente: Quilombola AND Infância; "Comunidade Quilombola" AND Infância; Quilombola AND Criança.
Autor: Santos, Ana Cristina Conceição
Título: Escola, Família E Comunidade Quilombola Na Afirmação Da Identidade Ética Da Criança Negra
Ano: 2008
Nível: Mestrado Acadêmico
Instituição: Universidade Federal De Alagoas
Resumo: Esta pesquisa foi realizado na comunidade quilombola de Muquém, no Estado de Alagoas, com objetivo de identificar como se constrói e se afirma a identidade étnica da criança negra na inter-relação escola, família e comunidade quilombola. Utilizou-se abordagem de pesquisa qualitativa, tendo como metodologia a observação participante. A coleta de dados envolveu entrevistas não padronizadas com oito crianças e suas mães, com a professora e quilombolas de Muquém. Foi realizado a análise da disciplina Cultura Palmarina e de quatro atividades ministradas em sala de aula. Na análise e sistematização dos dados constatou-se como as facetas do racismo e sua reprodução em todo âmbito social (família, escola, comunidade) dificulta a construção identitária positiva das crianças negras quilombolas da comunidade pesquisada.
Constructo pertencente: Quilombola AND Criança; "Comunidade Quilombola" AND Criança; Quilombola AND "Educação Infantil".
Autor: Silva, Elson Alves Da
Título: A educação diferenciada para o fortalecimento da identidade quilombola: estudo nas comunidades remanescentes de quilombos do Vale do Ribeira
Ano: 2011
Nível: Mestrado Acadêmico
Instituição: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo
Resumo: Este projeto de pesquisa tem por objetivo estudar o processo de Educação Diferenciada na Escola Estadual Quilombola E.E.Maria Antonia Chules Princesa localizada no Vale do Ribeira município de Eldorado-SP. A escola atende a uma população de aproximadamente 420 alunos distribuídos entre Educação Infantil, Fundamental e Médio que vivem em seis comunidades quilombolas ao seu redor. A Escola foi fundada em 2004 e é uma conquista dos Quilombos de Ivaporunduva,

São Pedro, Galvão, Nhungura, Sapatú e André Lopes comunidade onde está sediada a Escola. A pesquisa aborda inicialmente a luta empreendida pelas lideranças quilombolas no decorrer de seis anos. Analisa os embates de lideranças com representantes da Secretaria de Educação no município de Eldorado, exigindo uma escola diferenciada para o atendimento das crianças e jovens das comunidades quilombolas. Em seguida apresenta as características da Escola Quilombola em seu caráter diferencial de atendimento, identificando a atuação dos professores e da participação da comunidade nas adequações do currículo tradicional. A pesquisa tem como fontes os registros da pesquisa de campo, fontes e entrevistas com lideranças e questionários aplicados aos professores. Trabalha com os conceitos de Comunidades Remanescentes de Quilombos, currículo em sua dimensão plural, seguindo Ivor Goodson, Michael Apple e Jean Claude Forquim. Fundamenta-se para análise das entrevistas nas relações entre memória oral e história.

Link: Não disponível

Constructo pertencente: Quilombola AND Infância; Quilombola AND Criança

Autor: Soares, Edimara Goncalves

Título: Do Quilombo à Escola: os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas

Ano: 2008

Nível: Mestrado Acadêmico

Instituição: Universidade Federal Do Paraná

Resumo: Esta pesquisa foi realizada com sujeitos que transitam por espaços sociais distintos: Quilombo e Escola, ambos entendidos como espaços que ocorrem a construção da identidade das crianças negras quilombolas. O objetivo da pesquisa é buscar uma, dentre as possíveis compressões dos significados de ser criança negra e quilombola na Escola e no Quilombo. Também é objetivo deste estudo reconhecer manifestações do fenômeno do Auto-ódio desses sujeitos, como tentativas de defesa, conscientes ou não, ao preconceito vivido, que por sua vez redundam em ataque, dado que constituem uma “ferida identitária” (Baibich, 2001, p.08). Assim, o objetivo central da pesquisa consiste em saber o que a Escola faz com a identidade fragilizada das crianças vítimas do preconceito ao quadrado. A opção metodológica demandada pelo objeto de estudo desta pesquisa foi a pesquisa qualitativa, considerando que era preciso imergir na subjetividade dos

sujeitos, buscando captar os sentidos e significados das situações vividas por eles/as. Percebemos que o sentimento de negação ao Quilombo está diretamente relacionado com as violências racistas sociais, pois, dizer se quilombola é assumir uma pertença duplamente desprezada, é assumir-se desvalorizado, inferiorizado. As crianças adentram o espaço escolar carregando essa identidade fragilizada, e são constantemente perseguidas e atacadas em suas características inerentes. A Escola ignora o sofrimento dessas crianças diante da inferioridade que lhes é imputada pelos Outros. Assim, mediante suas falas e seus olhos cheios de lágrimas as crianças nos revelam que carregam uma identidade que não vive, mas sim, sobrevive. Mostram que esta sobrevivência é nutrida com as forças do mais profundo desejo de abandonar a condição de ser, visto que essa é talvez a única, e também a última e trágica estratégia encontrada como mecanismo de defesa, diante da cruel e dolorida perseguição a pertença étnica -negra e quilombola-.

Link: Não disponível

Constructo pertencente: Quilombola AND Infância; Quilombola AND Criança

Autor: Soares, Edimara Goncalves

Título: Educação Escolar Quilombola: Quando A Política Pública Diferenciada É Indiferente

Ano: 2012

Nível: Doutorado

Instituição: Universidade Federal Do Paraná

Resumo: A presente pesquisa defende a Tese de que a política educacional idealizada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no período compreendido entre 2009 e 2011, tida como exemplo nacional de modelo nacional, voltada às Comunidades Remanescentes de Quilombos¹ foi inócua, a despeito de todo o esforço empreendido para sua implementação. Essa inocuidade deve-se a ausência de ações pedagógicas de natureza sistemática e permanente no interior das Escolas, da falta de investimento nas dimensões de infra-estrutura material e administrativa bem como de uma articulação efetiva com as Instituições de Ensino Superior e com as Comunidades remanescentes dos quilombos (CRQs). O Paraná é o primeiro estado a reconhecer a necessidade, absolutamente contemporânea, de elaborar uma política pública afirmativa de educação escolar direcionada às CRQs, empreendendo vários esforços para minimizar o abismo da exclusão educacional, que marca a vida de cada criança, jovem, adulto e

idoso quilombola, o que por si só constitui um mérito inquestionável. A iniciativa do Paraná na proposição e implementação de uma política educacional voltada às CRQs é indubitavelmente o reconhecimento de que no limiar do III Milênio, ainda existe um grupo social que secularmente insiste a despeito de todas muralhas impostas, em ter acesso a um direito comum à todos os brasileiros –o direito à educação.

Constructo pertencente: Quilombola AND Infância; "Comunidade Quilombola" AND Criança; Quilombola AND Criança.

Autor: Spindola, Arilma Maria De Almeida

Título: A Cultura da Criança Quilombola: Leitura Referenciada em Estudo, Relatos Orais e Imagens

Ano: 2008

Nível: Mestrado Acadêmico

Instituição: Univ. Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul

Resumo: Esta pesquisa sobre “A cultura da criança quilombola: leitura referenciada em estudos, relatos orais e imagens”, teve por objetivo compreender os processos e produtos das culturas infantis, resgatados nos contextos de vida das crianças das comunidades afro-descendentes de Furnas do Dionísio e Furnas da Boa Sorte. Para seu desenvolvimento, partimos dos questionamentos: existem culturas infantis constituídas entre as crianças quilombolas, de Furnas do Dionísio e Furnas da Boa Sorte? Por quais processos e produtos essas culturas se expressam? As estratégias utilizadas sustentam-se nos pressupostos da investigação qualitativa, e o percurso metodológico escolhido para seu desenvolvimento foi pautado na revisão da literatura, em estudos teóricos, registros de relatos orais, fotográficos e em observações dos processos vivenciais das crianças quilombolas e seus familiares. Esta investigação, fundamenta-se nos construtos teóricos da sociologia da infância, que reconhece a criança como ator social e sujeito histórico, portador e produtor de cultura, Uma vez que as comunidades estudadas revelaram que é no relacionamento adulto/criança inseridos em seu contexto social que são estabelecidas as relações que lhes permitem construir e reconstruir seus processos culturais e educativos. O contexto da pesquisa perfaz as comunidades de Furnas do Dionísio, no município de Jaraguari, e de Furnas da Boa Sorte, em Corguinho, no Estado de Mato Grosso do Sul. Vários autores subsidiam o desenvolvimento desta pesquisa, oferecendo os elementos teóricos para as reflexões realizadas

ao longo do texto e para o desencadeamento das análises feitas com base nos dados coletados. Dentre eles, destacamos Demartini (2002), Chauí (1989) Farias (2005), Quinteiro (2002) e Galzerani (2002), Kramer (1996) e Sarmiento (1997, 2003, 2004, 2005), Jevéau (1997), Corsaro(2005), Mollo-Bouvier (1994). O estudo realizado possibilitou-nos identificar aspectos das culturas das crianças quilombolas, sujeitos do estudo. O trabalho parte do pressuposto de que o reconhecimento das manifestações e expressões culturais presentes nas brincadeiras, causos, histórias contadas, canções e danças, contribuem para a valorização e preservação do universo cultural dessas comunidades. A pesquisa permitiu-nos assimilar elementos importantes para a compreensão das diversas concepções de infância no âmbito da educação e da cultura, no cotidiano e nas relações sociais que se estabelecem em comunidades quilombolas, entre crianças de uma mesma idade, entre crianças de idades diferentes, e entre elas e os adultos. Constatamos, ainda, que as crianças vivem processos culturais vinculados aos seus familiares, muitos dos quais passados de geração para geração. No entanto, não há mecanismos sociais próprios de preservação de suas culturas, desse modo trabalhos de investigação são imprescindíveis para o registro e preservação da cultura.

Autor: Silva, Beatriz Caitana.

Título: A construção da (in)visibilidade da infância quilombola: o papel do Estado e do movimento social.

Ano: 2011

Instituição: Universidade de Coimbra

Resumo O trabalho retoma a trajetória das concepções sobre a infância nas teorias sociais, a partir de uma abordagem interdisciplinar no sentido de deslocar as fronteiras entre as diversas ciências humanas. A proposta é compreender a visibilidade da infância quilombola a partir do reconhecimento das singularidades identitárias nas políticas públicas. A análise recai sobre os factores internos de socialização das crianças e da relação da comunidade com o Estado na definição das políticas. O trabalho parte do pressuposto de um modelo de (in) visibilidade da criança quilombola baseado: na sociologia das ausências e a infância quilombola; nos direitos humanos e os limites no que concerne a diversidade cultural no mundo; na espacialização de políticas distributivas em vez de sinergias entre redistribuição e reconhecimento; e na homogeneização das comunidades e da criança quilombola. As

crianças, também herdeiras de uma essência racial, são a expressão da manutenção e preservação dos territórios culturais dos quilombos.
Autor: Santos, Maria Walburga
Título: saberes da terra: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico).
Ano: 2010
Instituição: Universidade de São Paulo
Resumo: O trabalho de propõe a conhecer, reconhecer, registrar e refletir a respeito das formas lúdicas em contexto de comunidade quilombola, sob a perspectiva de estudo de caso apoiado em elementos etnográficos. O campo de estudos é a comunidade de Bombas, situada em Iporanga, São Paulo.
Autor: Souza, Ana Luíza.
Título: História, educação e cotidiano de um quilombo chamado Mumbuca/mg
Ano: 2006
Instituição: UNICAMP
Resumo: Esta pesquisa teve como finalidade reconstruir a história do quilombo da Mumbuca, localizado no Baixo-Vale Jequitinhonha/MG. Neste quilombo envolveu três particularidades incomuns a outros quilombos: a) a alfabetização de seus membros; b) a posse de bens e recursos; c) a propriedade da terra, adquirida por compra e devidamente registrada em 1862. A pesquisa aprofundou o possível percurso realizado pelo fundador desde o período anterior à aquisição da terra, até os dias de hoje com a espoliação desta por um fazendeiro da região. E, como se deu o processo da educação e, o cotidiano vivido pelos quilombolas fazendo um contraponto entre a primeira e a segunda metade do século XX tendo como pressuposto a modernização e a industrialização ocorrida neste período. Na trajetória do grupo é possível verificar os processos de transformação e permanência e a luta atual para reconquistar a terra perdida
Autor: Souza, Márcia Lucia Anacleto.
Ano: 2009
Instituição: UNICAMP
Resumo: Investigação sobre processos envolvidos na construção da identidade quilombola na comunidade remanescente de quilombo Brotas, situada na cidade de Itatiba, estado de São Paulo. Analisamos

como o reconhecimento da comunidade enquanto remanescente de quilombo instaurou novas dinâmicas de identificação nos moradores, considerando os processos educativos formais, informais e não-formais envolvidos. A partir de um diálogo entre antropologia e educação, apresentamos o percurso metodológico de construção do objeto de pesquisa e de inserção no campo, que possibilitaram a obtenção dos dados para a análise. Concluimos que a participação no movimento social quilombola, que instaura espaços e tempos de educação não-formal e informal, influencia na construção da identidade quilombola do grupo, contribuindo para o fortalecimento da identidade negra dos moradores e a valorização de sua trajetória até os dias atuais. Por outro lado, a educação formal e escolar tem colocado os moradores diante de situações que lhes inferiorizam, por meio do preconceito e da discriminação racial, demonstrando a dificuldade que esta instituição possui na abordagem da diversidade cultural