



ENTRE O QUILOMBO E A EDUCAÇÃO INFANTIL: O (NÃO) LUGAR DAS CRIANÇAS QUILOMBOLAS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Elaine de Paula¹Roseli Nazário²

RESUMO

Este texto contempla algumas reflexões sobre as incursões feitas em dois quilombos catarinenses como parte de uma pesquisa junto do programa de doutoramento em educação. A motivação central foi a de compreender as relações educativas e o lugar ocupado pelas crianças de quatro a seis anos de idade, moradoras de comunidades quilombolas, como sujeitos principais da pesquisa. Entretanto, o recorte que trouxemos para este artigo diz respeito ao lugar ou *não-lugar*, como diz Auge (1994), atribuído às crianças quilombolas no âmbito da legislação brasileira, fazendo referência às leis que tratam da educação nacional. É possível afirmar que, passados 20 anos da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases que reconheceu, entre outras conquistas, o caráter educativo de creches e pré-escolas, ainda estamos distantes de garantir uma legislação que demarque as especificidades das diferentes infâncias brasileiras. Também procuramos indicar a importância de conhecermos as formas de expressão ou de sociabilidade das crianças dessas comunidades, por entender que este conhecimento pode suscitar outras maneiras de pensar a educação institucionalizada.

Palavras-chave: Criança Quilombola. Quilombo. Lugar. Legislação Brasileira.

BETWEEN THE *QUILOMBO* AND THE CHILD EDUCATION: THE (NO) PLACE OF THE *QUILOMBOLAS* CHILDREN IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL POLITICS.

ABSTRACT

The following text contemplates some reflections about incursions made in two *quilombos* from Santa Catarina as part of a research with the Doctoral Program in Education. The central motivation was to comprehend the educational relations and the place occupied by children from 4 to 6 years old, inhabitants of *quilombolas* communities, as the research's main subjects. Nevertheless, the clipping we brought to this article refers to the place or no-place, as Augé (1994) says, attributed to the *quilombolas* children within the Brazilian legislation, making reference to the laws which manage the national education. It is possible to affirm that, after 20 years from the promulgation of the Law of Guidelines and Bases which recognized, among other achievements, the educative character of day cares and kindergartens, we are still far from ensuring a legislation that delimits the specificities from different childhoods brazilian. I also seek to indicate the importance of knowing forms of expression or sociability of children from these communities, because I perceive this knowledge can evoke other ways of thinking the institutionalized education.

Key-words: Quilombola Child. Quilombo. Place. Brazilian Legislation.

¹ Professora da Educação Infantil no Município de Florianópolis. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: <naniidepaula@hotmail.com>.

² Professora titular do Curso de Pedagogia do Instituto Federal Catarinense. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: <rose.nazario@gmail.com>.



ENTRE EL QUILOMBO Y LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA: LA (NO) LUGAR LOS NIÑOS CIMARRONES EN LA POLÍTICA EDUCATIVA BRASILEÑA

RESUMEN

Este texto incluye algunas reflexiones sobre los avances realizados en dos quilombos Santa Catarina como parte de una investigación del programa de doctorado en la educación. La motivación principal era entender las relaciones educativas y el lugar ocupado por niños de entre cuatro y seis años de edad, residentes de las comunidades quilombolas, como los principales temas de investigación. Sin embargo, el recorte que trajimos a este artículo se refiere al lugar o no lugar, como dice Auge (1994) atribuye a los niños cimarrones bajo la ley brasileña, haciendo referencia a las leyes que se ocupan de la educación nacional. Es posible decir que, después de 20 años de la promulgación de la Ley de Directrices y Marco que se reconoció, entre otros logros, el carácter educativo de los jardines de infantes y preescolares, estamos todavía lejos de la legislación seguro que demarcan las especificidades de los diferentes infancias brasileños. También trato de indicar la importancia de conocer las formas de expresión y la sociabilidad de los niños de estas comunidades, entendiendo que este conocimiento puede dar lugar a otras formas de pensar la educación institucionalizada.

Palabras clave: Cimarrones Niño. Quilombo. Lugar. Legislación Brasileña.

Tratamos aqui de reflexões realizadas por ocasião de uma pesquisa empírica, parte do doutoramento em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, cuja tese foi defendida em 2014.

A pesquisa³ tinha por foco compreender as relações educativas entre crianças e entre crianças e adultos. O trabalho de campo foi realizado em dois quilombos e em duas salas de educação infantil da rede pública municipal da cidade de Garopaba, Santa Catarina. Para tanto, foi selecionado um grupo de sete crianças quilombolas⁴ (três meninas e quatro meninos) com idades entre quatro e seis anos. Na educação infantil participou ainda um grupo de vinte crianças.

Dada a amplitude do propósito, no presente texto haveremos de limitar a algumas considerações sobre as comunidades quilombolas, em especial sobre o 'lugar' destinado às crianças e seus jeitos de ser e de viver. Faremos ainda, referência à atual conjuntura educacional brasileira, em especial, aludindo à legislação que afeta a crianças com até seis anos de idade e que impacta também as meninas e os meninos quilombolas nos contextos institucionalizados de educação infantil.

³ Tese de doutorado defendida em 2014 (PAULA, 2014). Referência, ao final deste texto.

⁴ As crianças, centro das reflexões e indagações da pesquisa de doutorado, são crianças quilombolas, negras, moradoras de dois quilombos catarinenses e pertencentes a famílias com ascendência africana e com uma história marcada por uma trajetória de luta contra a exploração do escravismo e do racismo.

Breve perspectiva conceitual sobre quilombo

Antes de falar especificamente sobre as crianças nos quilombos⁵, em particular daquelas em que a pesquisa foi realizada, entendemos ser necessário conceituar o termo⁶, por ele entendendo comunidades remanescentes de quilombo.

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

De acordo com o mesmo autor, o quilombo, no Brasil, marca sua presença durante todo o período escravista e em praticamente todo o território nacional. Depreende-se disso que, enquanto existiu escravidão, também houve revolta de parte do negro escravizado. O quilombo, portanto, tem representado uma das formas de protesto e de resistência às condições desumanas a ele impostas.

Embora a origem do termo “quilombo” remonte ao Brasil Colônia, e sua existência concreta nasça com os primeiros focos de resistência dos negros africanos e seus descendentes, o desconhecimento da existência desse tipo de refúgio por mais de quatro séculos na sociedade brasileira não é de todo irreal. A utilização do termo ressurgiu muito recentemente, principalmente com a organização dos movimentos negros. Desde então, os quilombos passam a ter visibilidade com suas reivindicações e alcançam uma dimensão política. A consequência foi conseguir sua ‘inclusão’ na Constituição Federal de 1988.

Segundo Eliane O’Dwyer,

[...] 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

⁵ Os quilombos em que a pesquisa foi realizada estão situados em Garopaba- Santa Catarina: Quilombo Morro do Fortunato e Quilombo Aldeia.

⁶ É contemplado na pesquisa de doutorado o histórico dos quilombos a partir de diferentes perspectivas e autores.

terras, sendo-lhes garantida a titulação definitiva pelo Estado brasileiro (2002, p. 1, grifo do autor).

Ainda de acordo com a mesma antropóloga, comunidades quilombolas consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus característicos modos de vida e na consolidação de um território próprio (O'DWYER, 2002, p. 10-11).

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

Esse processo de construção exige também a ressignificação do termo e do próprio quilombo na atualidade. Embora o termo sobreviva no imaginário coletivo como organização homogênea, isolada e só identificada por instâncias externas, há que se rever tais premissas. De fato, admitir uma comunidade quilombola e sua identidade social significa dar ao termo o sentido de “[...] grupos que se auto-reconhecem a partir de noções de pertencimentos construídas e legitimadas no interior dos próprios grupos [...]” (LEITE, 2008, p. 91).

Mas, afinal, quem são as crianças quilombolas?

‘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 epigrafe 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? Quais interrogações os campos científicos têm feito com relação aos grupos geracionais de pouca idade? 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 podem fazer 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 de pesquisas que demandam políticas públicas (ainda que discretas, na atualidade, para a infância). Têm-se dado especial atenção às investigações com

e sobre as crianças⁷, que resulta da discussão em torno de novos aspectos teóricos e metodológicos necessários à reconstrução de caminhos que levem em conta o que as crianças têm a dizer sobre o universo que a 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: 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 em contextos em que as crianças se inserem poderão influenciar uma conjuntura mais ampla, como a composição de políticas públicas que as favoreçam?

Enfim, não temos a pretensão de responder a todas as questões acima anunciadas no espaço exíguo desse texto. Mas, é importante pautá-las como forma de reflexão, principalmente por se viver em uma sociedade desigual, como a brasileira, de condições de extrema pobreza⁸ para a maioria da população. Logo, não é difícil perceber que as crianças são, em grande medida, afetadas por essa condição. Segundo Sônia Kramer (2003, p.84), “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”.

Regina Leite Garcia (2002, p. 9) também adverte

⁷ 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.

⁸ Os organismos internacionais, entre os quais a ONU e a Unicef, têm levantado, reiteradamente, esses dados sobre o Brasil. De acordo com Miguel Arroyo (2012), vinte milhões de crianças e adolescentes no Brasil vivem abaixo da linha da pobreza.

[...] 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.

A pergunta que naturalmente ocorre é sobre o significado de ser criança em ‘diferentes’ contextos sociais e culturais. As crianças quilombolas, por exemplo, ‘enquadrarse’ no que foi descrito acima? Ou simplesmente inexistem para as estatísticas, para as políticas e para os organismos internacionais?

É necessário apontar as contradições de nossa sociedade. Se por um lado, ‘reconhece’ a necessidade de realizar estudos sobre a infância e se vale de diferentes áreas de conhecimento para dialogar com a heterogeneidade constituinte das infâncias - classe social, gênero, raça e etnia -, por outro e paradoxalmente, lhes aplica um agravo de exclusão. Referimo-nos 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).

Enfim, se as infâncias quilombolas são ocultadas ou invisibilizadas pela história por pertencerem 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. Isto nos leva a propor algumas indagações. Há como fazer de todas as crianças adultas precoces (seja esse processo provocado pela mídia ou mesmo pelo trabalho)? Não haverá meninos e meninas que rompam com as amarras impingidas pela estrutura política e econômica? Estariam todas elas condenadas a apenas ‘revisitar’ esporadicamente sua infância (já que não se lhes permite ser crianças em sua infância)?

Que as crianças ajam no cotidiano e subvertam a realidade também não se pode negar. No entanto, há nesse fato alguns ‘entraves’, como: suas vidas estão atreladas à vida dos adultos, e estes, por sua vez, estão submetidos a condições de exploração econômica, social e política que marca a história da sociedade brasileira.

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, afinal, quem são elas? Como vivem? Afirmamos que essas crianças não vivem a dupla alienação da infância lembrada por Ana Lúcia Goulart de Faria (2003, p. 72): “[...] 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 [...]”.

As infâncias quilombolas não vivem atadas a um computador, porque esses aparelhos nem sempre existem em suas casas; não são vidradas pela 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, nos quilombos, os adultos são os únicos responsáveis por sua proteção e pela provisão.

Recorremos novamente a Faria para adequar suas palavras aos quilombos em que 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” (2003, p. 72).

Ser criança quilombola não significa viver a infância apenas como uma fase cronológica da vida ou enquadrada numa ordem jurídica estabelecida. As crianças garantem seus direitos no cotidiano, em 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, se expressa no tempo-espço [...]” (SILVA, 2012, p. 231). As infâncias assim caracterizadas superam isto ou aquilo; constroem suas experiências com base naquilo que elas descobrem, imaginam e inventam em seu dia a dia⁹.

No quilombo as crianças mantêm uma grande rede de relações, vivenciando aprendizagens e socializações em diferentes momentos e lugares, com adultos, adolescentes e, especialmente, com seus pares. Estão em diferentes espaços: na cachoeira, no riacho, no

⁹ Não somos ingênuas e, neste caso, tampouco românticas; compreendemos, principalmente após a incursão nos campos de pesquisa, que as crianças quilombolas vivenciam uma certa precariedade de condições materiais de subsistência nas comunidades em que vivem. Da mesma forma que nas instituições de educação infantil, experienciam violência simbólica, e se dão conta, mesmo que muitas vezes camuflada pelo discurso da igualdade. Há algumas pesquisas que levantam dados como os que esta constatou em campo: Paixão (2003); Cavalleiro (2000).

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, circulam, interagem, se socializam e aprendem, mesmo quando o 'outro', não tem a intenção de ensinar.

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

E por que ir ao encontro das crianças nos quilombos?

Procuramos levantar, no presente texto, aspectos do cotidiano das crianças nas comunidades quilombolas investigadas por nos permitirem conhecer seus jeitos de ser, saber, experienciar e brincar. São aspectos que ampliam nossa compreensão em torno da relação entre educação e cultura, e que nos levam a perceber que as relações educativas extrapolam o espaço institucional da educação formal, 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 humanas. A educação institucionalizada significa um fragmento dessa educação.

Entendemos que as formas de expressão ou de sociabilidade das crianças das comunidades podem suscitar outras maneiras de pensar a educação institucionalizada. Somente a partir desses contextos poderá ser possível ressaltar as singularidades das comunidades a que pertencem e pensar formas de qualificar as relações (entre crianças, e destas com os adultos), empreendidas nos espaços educativos de educação institucionalizada: creches e pré-escolas¹⁰.

Sendo assim, a opção pelos sujeitos da pesquisa - crianças moradoras dos quilombos - foi determinado 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, muito embora não se possa omitir alguns avanços na

¹⁰ Aqui vale uma observação. A despeito de construir hipóteses tendo também como referência as comunidades onde as crianças moravam, deixamos claro que o lugar de partida para construir a pesquisa foi o campo da educação; centro de referência e de atuação profissional destas pesquisadoras e é para onde convergem estas reflexões.

políticas educacionais do final do século XX que impactam, ou deveriam impactar, as crianças quilombolas atendidas também na educação infantil .

O *não-lugar*¹¹ das crianças quilombolas na legislação brasileira.

O atendimento em creches e pré-escolas como direito das crianças se consolida, no contexto brasileiro, a partir da Constituição de 1988, ao reconhecer a educação das crianças com menos de seis anos como um dever do Estado.

Em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90 (BRASIL, 1990), que reproduz os dispositivos constitucionais e defende a proteção integral das crianças.

A educação das crianças em espaços de convívio coletivo se afirma com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), que cunha a expressão educação infantil (creche para as crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos) e a define como etapa inicial da educação básica, inserindo, definitivamente, essa etapa no sistema educacional brasileiro.

A LDB de 1996 trouxe avanços para o campo educacional, tais como, direito das crianças de estar na educação infantil e dever do Estado de ofertar; desenvolvimento integral; superação de concepções essencialmente assistencialistas e compensatórias; formação específica de professores, dentre outros avanços. Contudo, nos últimos anos essa lei vem sofrendo algumas alterações, tais como, a obrigatoriedade de matrícula das crianças a partir de quatro anos na educação Infantil¹²; inserção das crianças com seis anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental (consequência da ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos).

Sobre as alterações acima citadas, defendemos que elas não pendam para uma antecipação do modelo e dos conteúdos escolares, mas sim, para a ampliação do direito das crianças a uma educação comprometida com as bases da formação humana e de apropriação

¹¹ 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 super modernidade e se caracterizam pela velocidade de tempo e consumo (AUGE, 1994).

¹² A lei 12.796/2013 é consequência da Emenda Constitucional 59 de 2009, que faz mudanças na Constituição de 1988, dentre elas, a obrigatoriedade de matrícula das crianças a partir dos quatro anos de idade na educação infantil.

cultural por meio de experiências educativas que tenham como base as interações e as brincadeiras, como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

As Diretrizes, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, estabelecem princípios e procedimentos com o objetivo de nortear as políticas públicas da área da educação infantil, assim como orientar o planejamento, a execução e avaliação das propostas pedagógicas e da ação docente junto das crianças de zero a cinco anos de idade.

É neste documento - em que estão explicitadas concepções de criança, de educação infantil, de currículo - que se encontra uma especificidade mais direta referente às crianças quilombolas e sobre as quais trataremos mais adiante.

Até então, nesta rápida passagem pela legislação brasileira, tomando como ponto de partida as duas últimas décadas do século passado, reconhecemos, sim, um avanço constitucional no que se refere aos direitos das crianças. Entretanto, vê-se um reconhecimento que não demarca a especificidade das crianças quilombolas, indígenas, ribeirinhas, ciganas. Entendemos que elas são crianças e, como tal, podem estar contempladas no conjunto das leis citadas até aqui. Porém, como bem demarcou Regina Leite Garcia (2003, p. 9), “todas são crianças... mas são tão diferentes”.

Se voltarmos a atenção ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/1990), já citada acima, veremos que não há referência sobre a população infantil quilombola na seção da Educação, por exemplo, cabendo somente tratar dessa especificidade no artigo que aborda sobre a colocação das crianças em família substituta (Art. 28 - § 6º), defendendo que, “em se tratando de criança ou adolescente indígena ou proveniente de comunidade remanescente de quilombo, é ainda obrigatório”:

- I - que sejam consideradas e respeitadas sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições, bem como suas instituições, desde que não sejam incompatíveis com os direitos fundamentais reconhecidos por esta Lei e pela Constituição Federal;
- II - que a colocação familiar ocorra prioritariamente no seio de sua comunidade ou junto a membros da mesma etnia;
- III - a intervenção e oitiva de representantes do órgão federal responsável pela política indigenista, no caso de crianças e adolescentes indígenas, e de antropólogos, perante a equipe interprofissional ou multidisciplinar que irá acompanhar o caso.

Nota-se aqui que a preocupação do legislador foi a de garantir às crianças e adolescentes de comunidades remanescentes de quilombos, assim como às indígenas, um tratamento diferenciado e que respeite suas peculiaridades, sua cultura, seus costumes.

Ao tomar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/1996) percebe-se ainda mais a ausência de especificidade no tratamento da educação das crianças quilombolas, levando em conta que elas não são citadas diretamente na letra da Lei, cabendo uma única menção, dada a partir da alteração feita pela lei 12.960 (de 27/03/2014), que define que o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas se dará somente quando “precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino” (Art. 28 – parágrafo único).

Não podemos desconsiderar, no entanto, a Lei 10.639, de 2003 e, atualmente, a redação dada pela lei 11.645/2008, que altera a LDB e institui a inclusão nos currículos da Educação Básica a temática “História e Cultura Afro Brasileira”, o que, de alguma maneira, reforça a necessidade de pensar nas singularidades desse grupo étnico racial.

Assim como não há como negar o lugar destinado às crianças quilombolas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 5, de 17/12/2009), quando anuncia a necessidade de reconhecer as especificidades das diferentes infâncias (de crianças filhas de agricultores, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta); a apropriação das contribuições histórico-culturais dos povos constituintes da nação brasileira, dentre esses, os africanos; a valorização e reconhecimento dos contextos e modos de vida das comunidades quilombolas, enfim que se planeje a oferta de brinquedos, materiais, alimentos que respeitem as características ambientais e socioculturais das comunidades (Art, 8º - § 3º).

Não se pode olvidar ainda da importância da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB 8, de 20/11/2012). A criação dessas Diretrizes explicita o reconhecimento do direito a educação e à escola para/nas comunidades quilombolas na tentativa de garantir aos sujeitos a manutenção e a reprodução de seus modos próprios de vida, seus saberes, suas histórias, narrativas e experiências. Conforme segue no artigo Art. 6º, inciso III:

III - assegurar que as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas considerem as práticas socioculturais, políticas e

econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico.

Resta evidente o avanço proposto pelas Diretrizes no que tange a valorização das especificidades presentes nas comunidades quilombolas e no reconhecimento do protagonismo dos sujeitos. No entanto, esse reconhecimento ainda se limita à letra da lei, haja vista que sua implementação está distante da realidade, como constatado nas duas comunidades em que a pesquisa de doutorado foi realizada. Nas escolas frequentadas pelas crianças provenientes das comunidades quilombolas não se estabelecia uma articulação entre os saberes das instituição escolar e aqueles trazidos pelas crianças, tais como as formas de captação da água no quilombo, o não desperdício de água e de alimentos, a irrigação da horta, a colheita do café, o corte de banana, o cuidado com os animais, a utilização de ervas medicinais, dentre outros saberes e experiências presentes nas comunidades.

Por fim, não duvidamos dos avanços teóricos e conceituais decantados no ordenamento legal. No entanto, a garantia desses avanços precisa ser traduzida no cotidiano local das instituições. Por isso, pensar em práticas educativas em um espaço institucionalizado de educação infantil, não significa falar de uma prática qualquer, mas de uma prática pedagógica que se destine a construir uma Pedagogia da Infância¹³, que tente demarcar as especificidades do trabalho com as crianças de até seis anos de idade, reconhecendo as diferenças entre as infâncias e entre as crianças, 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 passam a ser questionadas.

Foi com base nessas perspectivas e para contribuir com o propósito de tornar as crianças parceiras no processo de construção de sua educação, que esta pesquisa procurou

¹³ 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.

aproximar-se da realidade de suas vidas. Acreditamos que, assim, agregando existência, experiência, aprendizagem e reflexão, seja possível ir além do mero esforço de reprodução das estruturas vigentes. O objetivo central da pesquisa de doutorado convergiu nesta direção, pois, com ela, se propôs compreender o *lugar* das crianças em contextos quilombolas.

Do ponto de vista que defendemos, uma pesquisa que busque desvelar o *lugar* que as crianças ocupam e compreender seus jeitos de se expressar exige, como princípio básico, partir dos próprios pontos de vista das crianças. É partir dos seus modos de pensar, falar, agir, enfim, de significar seus mundos sociais. Para tanto, acreditamos que nos deva ser permitido “invadir” seus universos e partilhar suas experiências; partilhar nossa exclusividade do adulto que *fala, escreve* e põe um *ponto final* na história.

As crianças, provavelmente, têm outras “finalidades” para suas narrativas e performances. Por isso, olhá-las e escutá-las, principalmente em contextos tão pouco conhecidos e valorizados como os contextos quilombolas, poderá ampliar nossa percepção sobre o mundo. Ampliar nossa percepção sobre a diversidade humana; levar-nos a enxergar e a indagar sobre aquilo que é banalizado, justamente porque não sabemos mais encantar o nosso olhar como as crianças o fazem, o que é imprescindível para sonhar e, sem o que, não se constroem as mudanças.

Considerações finais

Ao tecer as últimas considerações nesse texto, em que o objetivo foi o de levantar reflexões sobre as formas de expressão e de sociabilidade das crianças quilombolas em dois contextos sociais: quilombo e educação infantil, assim como o de compreender o lugar atribuído a elas no âmbito da legislação brasileira, especialmente, nas leis que tratam da educação nacional nas duas últimas décadas, foi possível apontar avanços, tanto no que concerne ao anúncio da existência de outras infâncias, quanto no reconhecimento do princípio da diversidade como base das relações educativas.

O mote desse princípio, o da diversidade, é o de reconhecer, e pôr em relação, a coexistência das múltiplas culturas com o 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 a educação infantil reflete-se no cotidiano das crianças.

O reconhecimento das comunidades quilombolas e, em especial, das crianças moradoras dos quilombos nos dispositivos legais também determina a construção de suas identidades e alteridade frente a outros grupos sociais, pois esse aspecto é parte substancial dessa construção à medida que reforça sua condição, dando-lhes legitimidade e visibilidade.

Insistimos que não basta reconhecer ou constar a existência das comunidades quilombolas e deixá-las subsumidas ao plano teórico. Há que se colocar em diálogo os saberes e experiências provenientes das múltiplas realidades e organizações culturais existente no Brasil. É necessário, portanto, levar em conta uma política educacional comprometida com as diferenças e com a diversidade humana com propostas que se traduzam na prática e no cotidiano das crianças.

Iniciemos, pois, por admitir nosso grande “desconhecimento” sobre as crianças quilombolas e abraçar a hipótese de que toda tentativa de as enquadrar em uma normatização com referências fixas e unidirecionais aniquila sua capacidade criativa e impede nossa possibilidade de enxergar outras formas de pensar sobre os mundos infantis e sobre as infâncias. Compreendemos que as formas de expressão ou de sociabilidade nos contextos em que vivem podem suscitar outras maneiras de refletir sobre as relações educativas em contextos institucionalizados, por exemplo. Devemos, pois, assumir nossas incertezas e nos posicionar na perspectiva de diálogo aberto com as diversas realidades vividas pelas diferentes crianças. A efetivação da legislação educacional já existente pode muito bem auxiliar nesse mister!

Referências

ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto da. **Corpo e Infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

AUGE, Marc. **Não-Lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papyrus, 1994.

BRASIL, Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 198

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**/Secretaria de Educação Básica. Brasília. Brasília: MEC,SEB, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: contexto, 2007.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

CORSARO, Willian. A reprodução interpretativa no brincar no ‘faz-de-conta’ das crianças. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.11, 2002.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. **O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil**. In: _____; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 2003.

GARCIA, Regina Leite. **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LEITE, Ilka Boaventura. Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas. **Revista Etnográfica**, v. IV (2), 2000. Núcleo de Estudos sobre Identidade e Relações Interétnicas. Universidade Federal de Santa Catarina.

_____. **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.

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.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência e escravismo**. São Paulo: Ática, 1993.

NUNES, Ângela; CARVALHO, Maria Rosário. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância. In: **Anais do Encontro da ANPOCS**, N. 31. Caxambu, 2007.

O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.). **Identidade Étnica e Territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

PAIXÃO, J. P. Marcelo. **Desenvolvimento humano e relações raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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. 2014. Tese (Doutorado) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis.

QVORTRUP, Jens. A tentação da diversidade e seus riscos. **Educação e Sociedade**, v. 31, out./dez. 2011.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A Pesquisa em Educação Infantil**. Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis, UFSC, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância**: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças**: contextos e identidades. BRAGA: CESC: Universidade do Minho, 1997 (p. 32-73) Disponível em <https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, Maurício Roberto. **Trama doce-amarga**: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica. Ijuí: Ed.Unijuí; São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. **Corpo e Infância**: exercícios tenso de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

RECEBIDO EM 24 DE ABRIL DE 2017.

APROVADO EM 26 DE ABRIL DE 2017.