

Infância e relações étnico-raciais. Percursos pelos trabalhos da ANPEd – GT 21 e 07

Childhood and ethnic-racial relations. Routes through the ANPEd research - GT 21 and 07

Jader Janer Moreira Lopes¹

Julvan Moreira de Oliveira²

Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, Juiz de Fora-MG, Brasil

Resumo

Este trabalho procura refletir sobre os estudos e pesquisas que aproximam infância e relações étnico-raciais apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, especificamente nos Grupo de Trabalho 21 (Educação e Relações Étnico-Raciais) e 07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos). O recorte temporal que orientou a busca nesses espaços, acessados de forma virtual, foi a promulgação e implementação da Lei nº 10.639/03. A nova legislação criada alterou os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica e introduzindo o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. A pesquisa apontou que, apesar de um aumento significativo nos últimos anos de estudos tanto no campo da infância quanto no campo das relações étnico-raciais, ainda são escassos os números de trabalhos que se encontram nos liames desses temas. Após análise, foi possível, ainda, agrupar em três categorias os textos encontrados, a saber: trabalhos que relacionam a questão étnico-racial com a literatura infantil e

1 Graduado em Geografia. Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFF e UFJF. Coordenador do Grupo de pesquisa em Geografia da Infância. *E-mail*: jjaner@pq.cnpq.br

2 Licenciado em Filosofia. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora; Membro do GT 21 da ANPEd (Educação e Relações Étnico-raciais) e da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN); Líder do Grupo de Pesquisa Antropologia, Imaginário e Educação (ANIME). *E-mail*: julvan.moreira@ufjf.edu.br

infanto-juvenil, os que estudam as relações étnico-raciais na educação infantil, e os que abordam a educação infantil em comunidades tradicionais, como as quilombolas.

Palavras-chave: Infância e relações étnico-raciais, Pesquisas, ANPED.

Abstract

The paper reflects on studies and research on Childhood and Ethnic-Racial Relations presented at the Annual Meetings of the National Association of Graduate Studies and Research in Education – ANPED, specifically by the Working Groups 21 (Education and Ethnic-Racial Relations) and 07 (Education of Children 0-6 years old). The timeframe was the promulgation and implementation of law no. 10,639/03. The papers were accessed virtually. The new legislation amended Articles 26-A and 79-B of the National Education Bases and Guidelines Law (9394/96), by making the Teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture compulsory in Basic Education and by establishing November 20th as the National Day of Black Consciousness. The research found that, despite a significant increase of studies both in the field of childhood as in the field of ethnic-racial relations in recent years, they are still rare. After the analysis, the texts found were grouped together into three classes, namely: papers relating the ethnic-racial issue to children's and young people's literature, the ones that study the ethnic-racial relations in early childhood education, and the ones that address early childhood education in traditional communities, such as quilombolas.

Key-words: Childhood and ethnic-racial relations, Research, ANPED.

Introdução

A produção da modernidade geralmente nos é apresentada a partir de uma expansão de base geográfica e histórica, que muitas vezes parece se limitar às suas dimensões econômicas, militares e físicas, deixando de fora diversos aspectos que envolveram o projeto colonial (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2004, 2005; LANDER, 2005 e outros) levado a cabo a partir do século XVI.

A invenção de um mundo (e não “do mundo”, apesar de essa ser uma das estratégias do plano universal que, a partir desse período, se instaura) é inseparável da invenção da Europa e do pensamento colonial que daí emerge, com extensões que vão muito além de territórios conquistados, dos povos e etnias dizimadas, de culturas desestruturadas, de implantação de um modelo econômico como único caminho possível. Esse diagrama de expansão abarca outras feições e, entre elas, destacamos a que Mignolo (2004) reconhece como a do “[...] saber e do ser” como da produção de uma ciência e uma forma de olhar o humano que não se desvincula da colonialidade, como aparece em suas palavras (idem, p. 668):

(...) a cumplicidade entre a modernidade e o conhecimento, auto-definida como um ponto de chegada planetário, foi ao mesmo tempo colonialidade enquanto negação epistêmica planetária.(...) O que está em jogo aqui, portanto, não é apenas a “ciência” como conhecimento e prática, mas toda a idéia de ciência no mundo moderno/colonial, a celebração da ciência na perspectiva da modernidade e a revelação, até a pouco silenciada, da opressão epistêmica que, em nome da modernidade, foi exercida enquanto forma particular da colonialidade.

Nesse ínterim, pode-se incluir também a infância e toda a sistematização de conhecimentos que envolveram a mirada para as crianças presentes em diversos espaços da superfície terrestre.

Ao afirmar que “[...] no princípio era Ariès”, Heywood (2004) faz referência ao livro clássico do francês intitulado *História Social da Criança e da Família* (ARIÈS, 1981), editado no Brasil no final da década de 70, do século XX, mas que já circulava em alguns países da Europa anos antes. Heywood alude à proposta desse autor ao asseverar que, durante a Idade Média e no início dos tempos modernos, não se poderia falar ainda de uma

particularização da infância nas sociedades europeias, mas somente num sentimento que ele nomeou de paparicação.

Para Ariès, “[...] não havia trajes específicos, nem diversões diferenciadas; temas, hoje, considerados ‘proibidos’ para as crianças, como sexo, não encontravam objeção; não havia também preocupação com a marcação da idade; e a aprendizagem ocorria no próprio cotidiano” (LOPES; VASCONCELLOS, 2005).

A infância surgiria a partir de um conjunto de transformações que vão desde as mudanças econômicas, políticas e religiosas, da reorganização do espaço urbano, do surgimento de instituições, de uma nova configuração das famílias, entre outras, até a emergência dos saberes da ciência, que a tornariam um conceito científico e com padrões comuns de se conceber todas as crianças, independentes de seus espaços e tempos.

Assim, podemos afirmar que se a modernidade construiu uma imagem do “homem” como sendo a do europeu ocidental (DURAND, 2004), ela também constituirá uma imagem de infância que estará em acordo com os pressupostos que se tornariam hegemônicos, universalizando um modelo de ser criança, em detrimento de muitos outros.

Porém, para longe de sua aparente estabilidade e da pretensão expressa por Ariès (*op. cit.*) sobre a invenção europeia da infância, existe uma multiplicidade de experiências e vivências de crianças nos espaços e tempos que coloca em xeque a condição desse processo.

Ao ponderar-se sobre o próprio sentido de infância construído a partir do século XVII, pode-se assegurar que essa é uma ideia apropriada por alguns como verdadeira, mas não para todos, ou “[...] seja, a mesma noção de infância apresenta diferentes apropriações de acordo com os interesses de quem a utiliza, e a sua pretensa universalidade só existe quando necessária, o que

coloca a infância em uma constante condição de território”, como bem nos apontam Lopes e Vasconcellos, 2005:

É nessa perspectiva que podemos falar em território de infância, pois a construção da noção de infância em cada sociedade envolve sempre um conjunto de negociações, de embates, de aproximações e rupturas que implica a ação das crianças, dos adultos, das instituições, dos diversos agentes sociais presentes em um grupo, que fazem da infância seu espaço de atuação e representação (p. 39).

As crianças estão aí, as crianças sempre estiveram aí. Infâncias se presentificam, embatem-se, aproximam-se e diverge-se. Muitas delas invisibilizadas na academia, nas instituições escolares se materializam em outros espaços e cotidianos. A proposta de universalidade, explicitada no pensamento de Ariès (*op.cit.*) para as crianças no mundo que se desenha a partir do século VII, é tensionada por uma abundância de infâncias que variam de localidade para localidade e constituem uma diversidade de marcas sociais.

E, nesse embate, reconhece-se que não se pode negligenciar a contribuição do ideário e do imaginário cultural africano ao pensamento (OLIVEIRA, 2013) e as infâncias que circulam entre nós. Nesse sentido, na esteira dos territórios de infância, foi promulgada a Lei nº 10.639/03, que alterou os artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), tornando obrigatório o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica e introduzindo o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, com intuito de visibilizar a presença africana na constituição humana, histórica e geográfica do país.

Foi buscando compreender a materialidade da infância num dos mais significativos espaços de pesquisas brasileiro, o da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação/ANPED, mais especificamente os Grupos de Trabalhos sobre Educação e

Relações Étnico-Raciais (GT 21) e Educação de Crianças de 0 a 6 (GT 07), que fizemos um levantamento das pesquisas que se dedicaram à Infância e Relações Étnico-raciais apresentadas nos últimos 10 anos nesses dois ambientes virtuais. Em nossa caminhada por esse material, foi possível observar uma quase ausência de trabalhos nessa temática.

Apesar do crescente número de pesquisas entre Educação e Relações Étnico-raciais, especialmente no GT 21, só conseguimos identificar oito (8) textos que relacionavam a questão com a infância. A quase ausência de trabalhos pode ser reflexo da concepção que se construiu no Ocidente, calcada numa infância do “não-ser” (KOHAN, 2003), posição excludente que se deu às crianças. O homem branco, adulto, hetero, é tido como o modelo e toda construção é feita a partir de sua perspectiva e que se espraia para o modelo de criança e de infância (a)guardada.

Após uma análise do material levantado, foi possível subdividir três categorias, são elas: trabalhos que relacionam a questão étnico-racial com a literatura infantil e infanto-juvenil; trabalhos que estudam as relações étnico-raciais na educação infantil e os trabalhos que estudam a educação infantil em comunidades tradicionais, como as quilombolas, como abordaremos a seguir.

O Imaginário sobre o negro e a negra na Literatura Infantil

A temática da literatura infantil e relações étnico-raciais só foi abordada por Araújo (2011). A autora realizou um estado da arte sobre o tema, dividindo os trabalhos em dois momentos.

No primeiro, Araújo (*ibidem*) identifica estudos que demonstram o racismo presente nos conteúdos e nas ilustrações das obras de literatura infantil, identificando essas obras nas décadas de 1980 e 1990.

Em seguida, a autora aponta a valorização da diversidade nas obras de literatura infantil, surgidas principalmente pela:

(...) discussão sobre desigualdades raciais nas décadas de 1980 e 1990, as manifestações do movimento negro, as pesquisas sobre desigualdades estruturais, as críticas ao mito da democracia racial, o funcionamento de órgãos de combate à discriminação ligados a diversas esferas de governo parecem ter repercutido de forma branda e selecionada no discurso midiático (SILVA *apud* ARAÚJO, p. 4).

Para a autora, durante muitos anos as imagens das personagens negras estavam excluídas das ilustrações e, quando eram incluídas, representavam papéis negativos, inferiores e quase sempre com uma imagem não humana.

Segundo Sousa (2003, p. 10):

Em decorrência da situação sócio-histórica-simbólica da população negra, a maioria dos livros, se comparados com outros que abordam personagens não negras, apresentam imagens depreciativas, com ausência de imagens metafóricas e que dificilmente permitem aos leitores contemplarem a riqueza da pluralidade cultural. Há uma tendência em associar as personagens negras ao medo nas caracterizações e situações vividas, além de colocá-las em cenários relacionados às más condições sociais e à pobreza.

Nos últimos anos, com as ações e reivindicações das entidades do movimento negro, e principalmente após a Lei nº 10.639/03, surgiram obras de literatura infantil reafirmando a negritude, identificando personagens que assumem sua negritude. No entanto, para Sousa (*ibidem*), muitas dessas obras possuem uma linguagem que compromete a qualidade da obra literária, adquirindo um caráter de livro didático ou de história.

Araújo (*op. cit.*) identificará, portanto, nos últimos anos, uma literatura infanto-juvenil que trará ilustrações sobre a

cultura afro-brasileira e africana que possibilitara à criança obter a compreensão de sua cultura, despertando nela a construção de sua identidade.

Para Araújo (*ibidem*), as obras de Oliveira (2003), Kaercher (2006), França (2006), Ferreira (2008), Pestana (2008) e Venâncio (2009) surgem como instrumentos que auxiliam os educadores na sensibilização das crianças, já que estamos numa realidade brasileira em que o preconceito racial está presente desde os primeiros dias de vida da criança.

Oliveira (2000) demonstrará que as representações do negro como mal nas mitologias ocidentais, principalmente as imagens nictomórficas, teriomórficas e catamórficas, contribuíram para reforçar o etnocentrismo. Reconhecendo que nossa sociedade tem forte influência do imaginário cristão, e que há uma forte vinculação da fé, da religiosidade com o processo pedagógico ocidental, as imagens que remetem à ideia de queda, de pecado, do demônio, do terror são representadas em sua maioria pela cor negra, ressalta que de forma latente esse imaginário carregado desses atributos ligados ao mal, à desgraça e à morte são reforçados pela educação, impondo aos negros, devido à cor de sua pele, esses estereótipos.

As obras desses autores rompem com esses estereótipos negativos em relação às personagens negras, resgatando sua identidade e valorizando-os ao os apresentarem com funções sociais que valorizam a matriz africana, rompendo com os modelos que desqualificavam as narrativas de origem africana.

Nessas obras, as personagens negras serão também principais, ganhando força simbólica nos livros de literatura infantil e infanto-juvenil.

Além desse trabalho apresentado na ANPED, que analisa as obras de literatura infantil, aconteceu um minicurso na 30^a Reunião Nacional, em 2007, organizado pelo GT 21, que pensou as

“Relações Raciais (Negros e Brancos) na Literatura Infanto-juvenil e em Livros Didáticos: pesquisas brasileiras”, ministrado por Paulo Vinicius Baptista da Silva.

Experiências étnico-raciais na educação infantil

O outro conjunto de trabalhos desenvolverá suas reflexões considerando a multiplicidade de possibilidades de crianças, opondo-se à universalidade da mesma. Ou seja, se levará em consideração o contexto sociocultural na construção da identidade.

Assim, os trabalhos de Amaral (2011); Queiroz; Passos (2012); Silva (2013) e Richter; Barbosa (2013) apresentam a construção social na Educação Infantil, compreendendo esta e a família como sendo os primeiros contatos da criança com o processo de socialização.

Essas pesquisas reafirmam o que já fora apresentado por Cavalleiro (2003), ou seja, de que as desigualdades existentes no Brasil privilegiam na educação muito mais os homens brancos das regiões sudeste e sul, enquanto as mulheres negras, especialmente das regiões norte e nordeste, são as de menor escolaridade, o que interfere numa educação que supere o racismo presente na sociedade.

Por outro lado, a expansão do ensino público no Brasil possibilitou que as mulheres negras e os homens negros pudessem obter a educação básica, superando aos poucos o processo de formação da identidade marcada pelo tratamento discriminador entre brancos e negros que ocorre na sociedade brasileira.

Reconhecemos que as políticas públicas no contexto escolar e suas interferências na colaboração da construção de um currículo menos etnocêntrico presente no cotidiano escolar, possibilitam compreender os novos projetos pedagógicos, inclusive da Educação Infantil, sobre o perfil de profissionais que implementam

projetos com a temática étnico-racial, apesar das dificuldades de se construir uma prática pedagógica que efetivamente dê conta da diversidade no âmbito do sistema de ensino (SILVA, 2001).

Como aponta Amaral (*op. cit.*, p. 2):

A infância é uma construção social, que possui diferenças diacrônicas, ou seja, historicamente construídas e transformadas no decorrer dos anos. E, também, diferenças sincrônicas, o que revela que, em um mesmo tempo, as formas de compreender as infâncias podem ser distintas, conforme a localização geográfica, as religiões, a etnia, a classe social, o gênero, enfim, são muitas as variáveis que interferem na maneira de representar a infância. Cabe destacar que essas variáveis sofrem constantes modificações, assim podemos dizer que existem muitas “infâncias”.

Nesse sentido, Richter e Barbosa (2013, p. 9) põem a questão da identidade sendo fundamentais no processo de educação, reconhecendo que a linguagem, principalmente a “[...] língua materna, a voz, a oralidade como a melodia que constitui a infância”, possui uma função central nessa construção.

Richter e Barbosa (*ibidem*, p. 15) defendem:

(...) uma pedagogia anticolonialista, uma pedagogia que enfrente as ambiguidades da infância. Uma pedagogia que considere a oralidade; o tempo e a memória; a história e a narrativa; o pensamento mágico; a ciência e a imaginação, como mediadores para colocar universos em conexão (...) desafio de procura incessante de uma identidade plural.

Os aportes teóricos dos autores pesquisados nos mostram que algumas categorias são fundamentais para a compreensão desse intercâmbio entre relações étnico-raciais e educação infantil: o reconhecimento da existência de grupos étnicos de descendência africana presentes no Brasil, que possuem elementos culturais comuns que se constituem na cultura negra ou afro-brasileira;

a construção de nosso ser no processo relacional com o outro, o diferente, que podemos denominar como sendo a nossa identidade; e a compreensão de que essa identidade se dá num “[...] trajeto antropológico, ou seja, a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (DURAND, 1997, p. 41), compreendida por nós como sendo a cultura.

Esses trabalhos, ao buscarem os elementos constitutivos das trajetórias, das construções sociais, procurando compreender as especificidades culturais locais ou particulares, refletem sobre como os processos educativos podem contribuir no processo de afirmação da identidade étnica do negro.

A Educação Infantil em espaços afrodiaspóricos e indígenas

A terceira vertente de trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd com relação à temática das relações étnico-raciais e infância trata especificamente de trabalhos sobre a Educação Infantil em espaços tradicionais da comunidade afro-brasileira e indígena.

Neste sentido que os trabalhos de Fernandes (2012) e Santos (2012) irão abordar experiências educativas com crianças quilombolas.

Esses estudos nos mostram a importância de se reconstruir a história dos quilombos, envolvendo algumas particularidades: a alfabetização de seus membros; a posse de bens e de recursos; e a propriedade da terra.

Essas particularidades estão interligadas no cotidiano dos quilombolas que terão relação com os aspectos do trabalho, da religiosidade e, principalmente da educação, pois é através da transmissão cultural dos saberes tradicionais realizada pelas antigas

gerações para as novas e a adesão destas às práticas socioculturais que marcará a construção das identidades.

Fernandes (*op. cit.*, p. 4), ao analisar a prática educativa no quilombo de Boitaraca, sul da Bahia, apresenta-nos uma cena cotidiana:

Na comunidade, quando o crepúsculo revela-se em encanto e magnitude sinalizando para o final de um dia, começam os prenúncios para mais um serão – noites em Boitaraca – onde a ancianidade manifesta-se para contar as mais belas histórias do seu povo. É um momento único, todas as crianças, em um círculo, sentados numa esteira, atentos aos *akpalôs*, juntam-se para a captura de cada gesto, de cada música cantada, cada olhar, cada momento, os quais se eternizam, e são guardados na memória, e dela não saem, pois, como diz um provérbio africano: “A mão do ancião pode tremer, mas a sua voz costuma acertar no alvo.” Em Boitaraca, a figura do ancião não é vista como aquele que já perdeu a força, aquele que não tem mais o que crescer a sua comunidade, contrariando aos princípios de progresso da sociedade capitalista, uma vez que nesta sociedade, o idoso não possui mais a função social de ser o portador e o transmissor do saber, e sim, de um ser improdutivo, por não se encaixar aos moldes de produção e de lucro.

Essa herança constitui-se num amálgama de práticas socioculturais que são vivenciadas pelos mais velhos e transmitidas às suas crianças. São experiências inovadoras e transformadoras das tradições na formação das identidades.

Essa vivência no grupo pode ser considerada uma construção conjunta e mitopoética do anti-racismo, nas suas expressões de práxis pedagógica articulada à ancestralidade e que a toma, juntamente com a oralidade e a comunidade, paradigma de pertencimento à dinâmica das comunidades de tradição africanas no Brasil.

Santos (*op. cit.*, p. 6) identificou “[...] quarenta e sete jogos e brincadeiras; trinta e dois brinquedos, instrumentos de lazer;

vinte e dois registros de situações lúdicas (divertimentos) e quatro tipos principais de narrativas. Totalizam cento e cinco registros com vários desdobramentos” presentes na comunidade remanescente de quilombo Iporanga, no sul de São Paulo.

Reconhecemos a importância das expressões culturais do lúdico, atento para as diversas formas em que se dão as transmissões de conhecimento às crianças, levando em consideração a função que exerce as brincadeiras, as músicas e as danças nesse processo de formação identitária das novas gerações.

Sabemos que a transmissão e a aprendizagem através das brincadeiras, num grupo onde as diversas gerações se relacionam a partir da perspectiva ancestral, que comunga aprender junto com o outro, criando e recriando, tem uma importância fundamental.

E, como afirma Santos (*ibidem*, p. 14):

O que se aprende com as manifestações lúdicas no interior de uma comunidade quilombola vai além das descrições. Elas carregam o cotidiano, a tradição, a história, a cultura e não se separam da própria vida: são constantes, desde o acordar e o trajeto para a roça, para a escola, para a cidade até o anoitecer, com as narrativas, os causos, o fogão à lenha, a fogueira. Expressões de saberes que para além da escola, fazem circular cultura e história, alimentam o processo educativo da própria comunidade.

A educação quilombola é compreendida como o processo educativo que articula ensino e aprendizagem no interior das comunidades remanescentes de quilombo (SILVA, 2013) e que vem sendo valorizada principalmente a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História Afro-brasileira e Africana, enquanto parte constituinte de políticas de ações afirmativas voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negras (ALVES; GOMES, 2013).

Embora estejamos considerando os trabalhos sobre o recorte étnico-racial negro, identificamos um trabalho sobre a educação infantil em comunidades indígenas, que consideramos importante para essa análise das relações étnico-raciais e infância.

Silva (2013) apresenta contribuições dos estudos antropológicos que relacionam os processos de aprendizagem, as práticas sociais e a educação das crianças nas sociedades indígenas.

Nas comunidades indígenas, a participação se dá como uma forma de aprendizado, ou o “aprender fazendo”. Essa educação está presente, então, no espaço da casa, no trabalho na roça, etc.

Ao relatar sobre esse aprendizado no cotidiano de uma aldeia Xabriabá, Silva (*ibidem*, p. 7) nos diz que:

A intensa circulação das crianças pela aldeia atestava um aspecto importante sobre a infância de suas crianças que é a presença e participação delas em todas as atividades do grupo. Das reuniões na casa da comunidade às cerimônias religiosas, nas festas, nos casamentos, nas atividades domésticas de seu grupo familiar voltadas para manutenção da casa e para o cultivo e preparo de alimentos. Não havia entre os Xakriabá uma distinção entre espaços voltados exclusivamente para adultos e aqueles voltados para as crianças. De situações mais informais até as mais estruturadas e formalizadas de aprendizado, estes diversos momentos da vida social que propiciavam o encontro entre adultos e crianças suscitavam por sua vez uma diversidade de situações de comunicação e aprendizagem. Essa maior liberdade de acesso aos lugares e às conversas e atividades realizadas por adultos constitui não só uma parte importante e necessária de sua formação como também uma forma importante de troca entre os grupos familiares e de sociabilidade entre as famílias promovida por essa circulação das crianças.

Reconhecemos, assim, a existência de um conhecimento cujas bases de continuidade estão assentadas na pertença a uma tradição cultural, embora dispostas em localidades distintas, e que

desvelam as expressões simbólicas do grupo étnico-racial e as raízes míticas culturais existentes e que se manifestam nas diferentes formas em que se dão as transmissões do conhecimento.

A invisibilidade de crianças negras e indígenas e suas infâncias

Essa ausência de estudos sobre a criança negra e indígena é fruto do paradigma da modernidade em que os não sujeitos ficavam invisibilizados. As epistemologias ocidentais marcam mesmos os pesquisadores comprometidos com os movimentos sociais, determinando que, nas pesquisas levantadas, a criança não tem voz, sendo ela objeto de estudo do adulto, pois “[...] pouco se sabe sobre as culturas infantis, porque pouco se ouve e se pergunta às crianças” (QUINTEIRO, 2002, p. 21).

Sabe-se que mesmo o termo “infância” é antes uma categoria colonial. Sob essa denominação, há crianças de grupos étnicos muito diferentes. Se pensarmos as crianças das comunidades indígenas atuais, perceberemos que são crianças de comunidades culturalmente diferentes, mas também politicamente dominadas.

Muitos estudos sobre as culturas indígenas e afro-brasileiras são de autores que não pertencem a esses dois grupos culturais, tratando-se de experiências vistas de fora, por mais que transpareçam um profundo respeito para com a criança.

Não podemos esquecer que os primeiros contatos entre os colonizadores e os povos das culturas africanas e indígenas se deram conjuntamente ao padroado, e que o trabalho de evangelização sistematizado contribuiu para afastar indígenas e africanos de suas religiões e cultura, com a aculturação desses povos a um cristianismo, sendo as fronteiras entre evangelização e colonização nem sempre fáceis de demarcar, mas que se fez presente no processo civilizatório implementado pelo governo português para

assimilar as populações locais e colocá-las a serviço do sistema de domínio e exploração em que se converteu o sistema colonial português no Brasil.

A incidência desse processo de assimilação sobre os povos indígenas e africanos esteve presente na dinâmica colonial, deixando suas marcas ainda hoje no modo de vivenciar a educação infantil e escolar. Longe de ser um processo isento da marca colonial, a educação junto a essas populações vai significar justamente a possibilidade de assimilação do modelo de vida colonial por parte das populações locais, para poderem ser aceitas nesse sistema e participar dos seus benefícios.

Compreendemos que as Leis nºs 10.639/03 e 11.645/08 auxiliarão para que surjam estudos na interface da infância e relações étnico-raciais, assumindo o olhar das crianças, principalmente negras e indígenas, no seio de suas comunidades, reconhecendo que essas crianças pertencem a culturas que estão marcadas pelas consequências dos séculos do colonialismo, pela pobreza, mas que também carregam marcas de suas lutas e conquistas por liberdade e por seus sonhos e anseios de paz.

O papel da educação infantil em meio a populações negras e indígenas é de singular importância para a vivência dos valores de suas culturas, de suas formas de ser e estar no mundo.

É preciso pensar uma Educação Infantil que contemple as experiências nas/das comunidades indígenas e afro-brasileiras, que revele o protagonismo das crianças dessas comunidades, que permita com que suas paisagens, seus territórios, seus lugares sejam valorizados como meio natural e cultural, materializando valores, tradições, localidades, hábitos, costumes, vivências e encontros. Etno-saberes que possam conflitar com dimensões epistemológicas marcadas por um pensamento importando de um único centro de convergência e divergência.

Apontamos, assim, para a emergência de um sistema de educação que tenha por base o diálogo com os diversos saberes, com os currículos locais, que, sem cair nos “guetalismos”, valorize as fronteiras como possibilidades de incidência de múltiplas existências, especialmente das crianças.

Considerações finais

Como expresso nas páginas iniciais desse texto, a modernidade desenvolveu um discurso científico e produziu um ideário que deixou oculta as dinâmicas complexas vividas no cotidiano, excluindo centenas de “aparecimentos” humanos que se construíram ao longo de nossa vida na história da Terra. Esse processo não deixou de fora a infância, sistematizadas como única e universal, apagando diversas outras possibilidades de ser criança, invisibilizando existências, como a de crianças negras e de muitas outras.

A Educação e a pesquisa com crianças pequenas e suas interfaces com as questões étnico-raciais é um espaço de construção e afirmação de identidade étnica, de significativa importância para a formação humana. Estabelece-se, assim, como um território a ser considerado, afastando-se da neutralidade que essas manifestações acadêmicas portam e revelam.

Se a propagação dos modelos educativos ocidentais, que ofuscam a diversidade cultural brasileira, interfere na construção da identidade étnica de nossas crianças, considerar os saberes tradicionais locais, seja das comunidades remanescentes de quilombo, das comunidades indígenas, das comunidades rurais, é necessário para uma mudança paradigmática da educação no país.

Compreendemos que a dimensão cultural da educação tem como base seu substrato nas normas e nos valores instituídos de determinado grupo cultural e, por isso, o projeto de educação

depende do projeto de sociedade que se pretende construir. Por isso, a educação:

É o processo e o mecanismo da construção da humanidade do indivíduo, ou da pessoa (como preferirem). Enquanto processo, a educação é a pertença do indivíduo (ou da pessoa) – isto é, é o processo pelo qual, a partir de seu próprio equipamento pessoal (biofisiológico/psicológico), cada indivíduo se autoconstrói como homem. Enquanto mecanismo, a educação é pertença do grupo – é o recurso (ou o instrumento) que o grupo humano – e só ele – possui, para promover a autoconstrução de seus membros em humanidade (ou como homens) (FÉTIZON, 2002, p. 230).

E, nesse processo, muitas crianças foram (e, ainda, são) certamente os sujeitos mais excluídos pela modernidade, sofrendo por sua invisibilidade, por não serem consideradas “sujeitos”, pela afirmação geo-histórica de uma infância única. E, entre essas crianças, as negras têm suas situações ampliadas, devido aos efeitos históricos do racismo que as acompanharam e acompanham.

Nosso pressuposto é de que o substrato epistemológico de qualquer sistema educacional precisa estar assentado sobre os valores dos grupos culturais e às diversas condições socioculturais que fazem da vida humana, a sua própria humanidade. A educação, nesse sentido, deve considerar e portar as intencionalidades políticas e instituintes da sociedade que desejamos acreditar e construir.

E que tudo isso possa se revelar, não apenas na Educação e na Educação Infantil, mas também como em nossas pesquisas e trabalhos acadêmicos, afirmando um caminho diferenciado da ciência desde sua origem em território europeu e propagada e propalada para outros espaços não em suas potencialidades, mas em suas verdades e unicidades. Outros percursos possíveis para além dos já traçados nesses espaços de pesquisas (como os aqui

percorridos) podem ajudar a criar rotas e encontros com histórias e geografias pouco visitadas, mas essenciais para nossa humanidade e humanização.

Oxalá aos nossos grupos de pesquisas! Que afirmem suas fronteiras!

Referências

ALVES, Aline Neves Rodrigues; GOMES, Nilma Lino. Contribuições da Lei nº 10.639/03 no Autorreconhecimento Quilombola: um estudo de caso na comunidade de Barro Preto – MG. In: OLIVEIRA, Julvan Moreira de (org.) **Interfaces das Africanidades em Educação nas Minas Gerais**. Juiz de Fora: EdUFJF, 2013, pp. 83-102.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. Com a Palavra as Crianças: algumas reflexões sobre as relações raciais na escola. In: **34ª Reunião Anual da ANPED – Educação e Justiça Social**. Natal: RN, 2011.

ARAÚJO, Débora Cristina de. Pesquisas sobre Literatura Infanto-juvenil e Relações Raciais: um breve estado da arte. In: **34ª Reunião da ANPED - Educação e Justiça Social**. Natal, RN, 2011.

ARIËS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Veredas das Noites sem Fim**: um estudo com famílias negras de baixa renda sobre o processo de socialização e a construção do pertencimento racial. 2003. 315f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2003.

DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**: introdução à arquetipologia geral. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DURAND, Gilbert. **O Imaginário**: ensaio acerca das Ciências e da Filosofia da Imagem. Rio de Janeiro: Difel, 2004.

FERNANDES, Mile Caroline Rodrigues. A-ian-madê? Processo educacional de crianças quilombolas na escola da cidade. In: **35ª Reunião anual da ANPED - Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento**: o Brasil do Século XXI. Porto de Galinhas: ANPED, 2012.

FERREIRA, Leda Cláudia da Silva. **A Personagem do Conto Infanto-juvenil Brasileiro Contemporâneo**: uma análise a partir de obras do PNBE/2005. 2008. 162f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira). Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

FÉTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura. **Sombra e Luz**: o tempo habitado. São Paulo: Zouk, 2002.

FRANÇA, Luiz Fernando de. **Personagens negras na Literatura Infantil Brasileira**: da manutenção à desconstrução do estereótipo. 2006. 164f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2006.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância**: da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **O Mundo na Caixa**: gênero e raça no Programa Nacional de Biblioteca da Escola – 1999. 2006. 225f. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, vol. 29, nº 1. São Paulo: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003, pp. 11-26.

LANDER, Edgardo. **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. São Paulo: Clacso Livros, 2005.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da Infância**: reflexões sobre uma área de pesquisas e estudos. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 2005.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais – Projetos Globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Humanitas, 2004.

MIGNOLO, Walter. **La Idea de América Latina**. La Herida Colonial y la Decolonial. Barcelona: Gedisa, 2005.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. **Descendo à Mansão dos Mortos...** o mal nas mitologias religiosas como matriz imaginária e arquetipal do preconceito, da discriminação e do racismo em relação à cor negra. 1999. 261 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Perspectivas Epistemológicas de Matrizes Africanas e Educação. In: OLIVEIRA, Julvan Moreira de (Org.) **Interfaces das Afri-**

canidades em Educação nas Minas Gerais. Juiz de Fora: EdUFJF, 2013, pp. 41-64.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. **Negros Personagens nas Narrativas Infanto-juvenis Brasileiras: 1979-1989.** 2003. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2003.

PESTANA, Paulo Sérgio. **Exu Literário:** presença do afro-descendente nos romances infanto-juvenis *Nó na garganta de Mirna Pinsky* e *A cor da ternura de Geni Guimarães*. 2008. 119f. Dissertação (Mestrado em Letras). Curitiba: Centro Universitário Campos de Andrade, 2008.

QUEIROZ, Claudia Alexandre; PASSOS, Mailsa Carla Pinto. Sobre Maças e Sobre Mangas: notas de uma pesquisa em diálogo com crianças afro-brasileiras e com a literatura. In: **35ª Reunião Anual da ANPEd – Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do século XXI.** Porto de Galinhas, PE, 2012.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005, pp. 227-278.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia; DEMARTINI, Zeila de Brito; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma Cultura da Infância: metodologia de pesquisa com crianças.** Campinas: Autores Associados, 2002.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Entre Mía Couto e Michel Vandembroeck: outra educação da infância por inventar. In: **36ª Reunião Anual da ANPEd – Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: desafio para as políticas educacionais.** Goiânia, GO, 2013.

SANTOS, Maria Walburga dos. O lúdico em uma comunidade quilombola: inspirações para a educação das relações étnico-raciais. In: **35ª Reunião anual da ANPEd - Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI.** Porto de Galinhas: ANPEd, 2012.

SILVA, Eva Aparecida da. Educação e Comunidades Remanescentes de Quilombo. In: OLIVEIRA, Julvan Moreira de (Org.) **Interfaces das Africanidades em Educação nas Minas Gerais.** Juiz de Fora: EdUFJF, 2013, pp. 65-82.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na**

Escola. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental, 2001, pp. 151-168.

SILVA, Rogério Correia da. Participação e Aprendizagem na Educação da Criança Indígena. In: **36ª Reunião Anual da ANPEd – Sistema Nacional de Educação e Participação Popular:** desafio para as políticas educacionais. Goiânia, GO, 2013.

SOUSA, Andréia Lisboa de. **Nas Tramas das Imagens:** um olhar sobre o imaginário da/sobre a personagem negra na literatura infantil e juvenil. 2003. 301f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003.

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes. **Literatura Infanto-juvenil e Diversidade.** 2009. 257f. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.

Enviado em: 30/08/2014. Aprovado em: 10/11/2014