

PROTAGONISMO DA INFÂNCIA NOS SABERES E FAZERES DO QUILOMBO SAMBAÍBA, CAETITÉ-BA, BRASIL

Luciete de Cássia Souza Lima Bastos¹

Resumo: Este texto discute parte da pesquisa de doutorado ligada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais durante os anos de 2014 a 2018. Trata-se de um estudo interdisciplinar que busca compreender como as crianças protagonizam os saberes e fazeres, transformando o cotidiano numa atividade lúdica e de aprendizagem para o fortalecimento da cultura do território quilombola, assim como a construção de sua identidade. Para tanto, foi realizada uma etnográfica durante oito meses de estadia perene e dois anos de permanência intermitente. Contribuíram para esta reflexão os teóricos: Brandão (1985), Botega (2006), Clifford (2002), Cohn (2005,2013), De Oliveira (1998,2006, 2010), Estrela (2006), Geertz (1999, 2014), O'dwyer (2007), Peirano (2017), Rocha &Tosta (2013) e Souza (2015).

Palavras-chaves: Crianças; quilombo; etnografia; educação; cultura.

INFANCY PROTAGONISM ON THE KNOWLEDGE AND ACTIVITIES FROM THE SAMBAÍDA QUILOMBO, CAETITÉ-BA, BRAZIL

Abstract: This text discusses part of the doctoral research linked to the Postgraduate Program in Education of the Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, during 2014 and 2018. It is an interdisciplinary study that aims at understanding how children feature knowledge and actions, transforming the daily life into a playful and learning activity for the strengthening of the culture of the quilombola territory, as well as the construction of identity. For this purpose, an ethnography was performed during eight months of an uninterrupted stay and two years of intermittent permanence. Theorists that contributed to this analysis: Brandão (1985), Botega (2006), Clifford (2002), Cohn (2005,2013), De Oliveira (1998,2006, 2010), Estrela (2006), Geertz (1999, 2014), O'dwyer (2007), Peirano (2017), Rocha &Tosta (2013) and Souza (2015).

Key-words: children; quilombo; ethnography, education; culture.

LE PROTAGONISME DE L'ENFANCE EN MATIÈRES DE SAVOIRS ET DANS LES PRATIQUES DE LA COMMUNAUTÉ MARRON DE SAMBAÍDA, CAETITÉ-BA, BRÉSIL

Résumé Le présent texte porte sur une partie d'un travail de recherche doctoral mené au sein du Programme d'Études des Deuxième et Troisième Cycles Universitaires en Education de la Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais pendant la période 2014-2018. Il s'agit d'une étude interdisciplinaire réalisée dans l'objectif de cerner comment les enfants de la communauté marron de Sambaíba, Caetité - BA, Brésil, se distinguent de par leurs savoirs et tiennent des rôles protagonistes dans les pratiques de leur milieu, en rendant leurs activités quotidiennes ludiques et instructives afin de promouvoir leur culture et de renforcer la construction de leur identité. Pour ce faire, une étude ethnographique a été conduite durant huit mois de séjour continu et deux ans de séjour intermittent dans la communauté. Les travaux de Brandão (1985),

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e mestra em Teoria Literária pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia(UNEB). *E-mail:* lucietebastos9@gmail.com

Botega (2006), Clifford (2002), Cohn (2005,2013), De Oliveira (1998,2006, 2010), Estrela (2006), Geertz (1999, 2014), O'dwyer (2007), Peirano (2017), Rocha &Tosta (2013), Souza (2015).

Mots-clés: enfants; marron; ethnographie; education; culture.

PROTAGONISMO DE LA INFANCIA EN LOS SABERES Y HACERES DEL QUILOMBO SAMBAÍRA, CAETITÉ-BA, BRASIL

Resumen: Este texto se describe parte de la pesquisa del doctorado vinculada al Programa de Graduados en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais durante los años de 2014 a 2018. Se trata de un estudio interdisciplinario que busca comprender cómo los niños protagonizan los saberes y haceres, transformando el cotidiano en una actividad lúdica y de aprendizaje para el fortalecimiento de la cultura del territorio quilombola, así como la construcción de su identidad. Para tanto, fue realizada una etnográfica durante ocho meses de estandía perenne y dos años de permanencia intermitente. Contribuyeron para esta reflexión los teóricos: Brandão (1985), Botega (2006), Clifford (2002), Cohn (2005,2013), De Oliveira (1998, 2006, 2010), Estrela (2006), Geertz (1999, 2014), O'dwyer (2007), Peirano (2017), Rocha &Tosta (2013) y Souza (2015).

Palabras clave: Niños; quilombo; etnografía; educación; cultura.

PARA COMEÇO DE CONVERSA: UM ESTUDO COM AS CRIANÇAS

A pesquisa com crianças exige desafios constantes, porque se trata de um tema complexo e ainda em construção, embora nos últimos tempos venha se firmando como categoria analítica, por isso mesmo é preciso rever e refletir conceitos cristalizados e concepções já ultrapassadas.

A criança não é um ser passivo, desprovido de vontade, um recipiente vazio, onde se deposita os conhecimentos que o adulto deseja inculcar. Os pedagogos contemporâneos criticam essa posição unívoca, segundo a qual o adulto é sempre quem educa e a criança é sempre aquela que aprende, incapaz de ensinar alguma coisa àquele, incompetente para pensar por si mesma, incapacitada para criar e agir por conta própria; assim como os sociólogos e antropólogos da infância criticam o pensamento daqueles que defendem ser a criança incapaz de promover uma “cultura de pares” segundo a qual promovem relações e permuta de conhecimento seja entre colegas de faixa etária similar, seja com adultos com quem convive.

Hoje, as ciências Humanas e Sociais colocam-se contra qualquer pensamento que retira da criança seus direitos, pois confiam na competência de a criança produzir conhecimento, de ela ser capaz de falar por si mesma e em sua capacidade de expor suas ideias e desejos. Trata-se, pois, de concepções que consideram a participação da criança na elaboração de formas de entender a realidade que a cerca, de significar e ressignificar



o seu contexto nas relações que estabelece com seus pares e com outras gerações com as quais convive. Dar visibilidade e protagonismo à criança é um compromisso das pesquisas mais recentes, pois ela é também um sujeito capaz de aprender e ensinar, como os demais seres humanos durante sua existência.

Nessa perspectiva, é preciso reconhecer e considerar a especificidade da infância e dos saberes, com o objetivo de captar a lógica desse “Outro”, diferente do adulto que, simultaneamente, educa/aprende, buscando superar os estereótipos que lhe são impostos e conhecer as singularidades de um determinado universo social e cultural diferenciado no qual essa criança vive.

Pela complexidade que o tema criança e suas infâncias envolve, buscar entendê-lo sob uma única perspectiva teórica, ou uma única área do conhecimento, revelou-se impossível. O próprio tema exigiu um olhar múltiplo para o sujeito da pesquisa e para os outros que com ele se relacionam, sempre em interação. Daí adveio a necessidade de trazer para o debate as contribuições das Ciências Sociais e Humanas, em particular da Antropologia e da Educação, pois entendemos que, somente um diálogo que perpassasse o conhecimento holístico do homem seja capaz de abarcar, com maior êxito, a investigação a que nos propusemos realizar.

Claro é que o recorte feito não contempla todo o percurso realizado, tampouco responde aos questionamentos que nos impusemos ao iniciar a pesquisa, por que ela se encontra em construção, mas esperamos conseguir dar visibilidade à importância do estudo para as pesquisas que margeiam esta temática, assim como aquelas que transitam por suas veias, a fim de subsidiar possíveis trilhas que o tema criança e suas infâncias podem suscitar.

DIALOGANDO COM A TEORIA

Em razão de este artigo ser parte de uma pesquisa maior é preciso dizer do que se trata a pesquisa em sua totalidade. Nela, buscamos compreender como se constroí a identidade das crianças quilombolas de Sambaíba a partir da representação que elas têm de si mesmas (educação na família, na comunidade, na escola quilombola) e das interações que estabelecem na escola fora do quilombo (escola nucleada).²

² Escola nucleada é um modelo de organização que consiste em reunir várias escolas ou salas ditas “isoladas” e multisseriadas, agrupando-as em uma única escola nos distritos ou comunidades que reúnam maior número de pequenas comunidades em seu entorno. Implantado nas séries iniciais do Ensino

Para melhor compreender os avanços na pesquisa sobre crianças quilombolas, fizemos um levantamento quantitativo e breve análise da produção acadêmica registrada no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Dentre as pesquisas cadastradas, selecionamos aquelas que trouxeram os termos: criança/quilombo/educação, em particular, e uma ou mais palavras da relação: infância, cultura, ludicidade e etnografia, dentro do recorte temporário de dez anos de pesquisa.

A seguir apresentamos o resultado encontrado em forma de quadro:

Quadro 1. Identificação das teses e dissertações sobre criança/quilombo/educação no banco de dados da CAPES/ IBICT

Nome do Pesquisador	Título da Pesquisa	Locus da pesquisa	Nível M/D	Ano de defesa	Instituição de Ensino Superior	Fonte
Gisely Pereira Botega	Relações raciais nos contextos educativos: implicações na constituição do autoconceito das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz do Município de Paulo Lopes/SC	Paulo Lopes-SC	M	2006	Universidade Federal de Florianópolis-SC	CAPE S
Maria dos Anjos Lina dos Santos	Memória e Educação na Comunidade Quilombola de Mata Cavalo	Nossa Senhora do Livramento - MT	M	2007	Universidade Federal de Mato-Grosso UFMT	IBICT
Cláudia C. F. Carvalho	Ser no brincar, o brincar de ser o grupo: um estudo sobre a noção de pertença na comunidade negra do Mutuca, em Nossa Senhora do Livramento - MT	Nossa Senhora do Livramento - MT	M	2008	Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT	CAPE S
Dinalva Macedo	O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e	Bom Jesus da Lapa - BA	M	2008	Universidade do Estado	CAPE S

Fundamental nos estados do Sul e do Sudeste do Brasil, na década de 70, tendo como base o modelo norte-americano. Nas regiões Norte e Nordeste a implantação foi feita após a LDB 9394/96.



	do adolescente quilombola: um olhar reflexivo sobre a auto-estima				da Bahia – UNEB	
Ana Cristina C. Santos	Escola, família e comunidade quilombola na afirmação da identidade étnica da criança negra	União dos Palmares – AL	M	2008	Universidade federal de Alagoas – UFAL	CAPE S
Arilma M. A. Spindola	A cultura da criança quilombola: leitura referenciada em estudos, relatos orais e imagens	Jaraguari – MS	M	2008	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS	CAPE S
Claudia Cristina Ferreira Carvalho	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	Cuiabá-MT	M	2008	Universidade Federal do Mato Grosso	CAPE S
Edimara Gonçalves Soares	Do Quilombo à Escola: os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas.	Curitiba- PR	M	2008	Universidade Federal do Paraná-UFPR	CAPE S
Suely Dulce Castilho	Culturas, famílias e educação na comunidade negra rural de Mata Cavalo – MT	São Paulo- SP	D	2008	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	IBICT
Gisélia M. C. Leite	Políticas Públicas e olhares sobre a diferença: a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de Lagoa Trindade (Jequitibá-MG)	Jequitibá-MG	M	2009	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG	CAPE S
Maria Walburga dos Santos	Saberes da terra: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico)	Iporanga – SP	D	2010	Universidade de São Paulo – USP	CAPE S/ IBICT
Madalena	Educação Escolar e	Belém-PA	M	2011	Universi	CAPE



Correa Pavão	Construção Identitária na Comunidade Quilombola de Abacatal – Pa				dade do estado do Pará-UEPA	S
Viviane Marinho Luiz	O quilombo Ivaporunduva a partir do enunciado de suas crianças: participação infantil no cotidiano da vida em comunidade	Ivaporunduva - SP	M	2012	Univers. Metodista de Piracicaba – SP-UNIMEP	CAPE S
Tânia Mota Chisté	Aqui é Minha Raiz: O Processo de Constituição Identitária da Criança Negra na Comunidade Quilombola De Araçatiba /ES	Araçatiba /ES	M	2012	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	CAPE S
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	Garopaba - SC	D	2014	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	CAPE S
Patrícia Gomes Rufino Andrade	A educação do negro na comunidade de Monte Alegre -ES; em suas práticas de visibilidade da cultura popular negra.	Cáceres-MT	M	2014	Universidade do estado de Mato Grosso	CAPE S
Maria Lúcia Anacleto de Souza	“Ser quilombola” : identidade, território e educação na cultura infantil	Campinas-SP	D	2015	Universidade Estadual de Campinas-SP UNICAMP	CAPE S
Shirley Pimentel de Souza	Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular	Salvador - BA	M	2015	Universidade Federal da Bahia UFBA	CAPE S
Patrícia Maria de Souza Santana	Modos de ser Criança no Quilombo Mato do Tição- Jaboticatubas-MG	Belo Horizonte-MG	D	2015	Universidade Federal de Minas Gerais	CAPE S

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com dados da CAPES e IBICT



O quadro demonstra que entre os anos de 2006 e de 2015 apenas doze pesquisas tiveram a criança quilombola como sujeito de investigação. Essas pesquisas ocorreram em diferentes partes do Brasil e em diferentes instituições, havendo uma predominância nas instituições públicas, principalmente as federais. A temática gira em torno do pertencimento, da constituição do autoconceito e da autoestima, violências silenciadas, políticas públicas e diferença, o lúdico, participação no cotidiano e relatos orais, educação infantil, território e a constituição da identidade quilombola.

O ápice da produção acadêmica ocorreu no ano de 2008, com a produção de cinco dissertações de mestrado. Informação que possibilitou constatar o aumento significativo da produção acadêmica nessa direção. Uma das hipóteses desse aumento pode ter sido em decorrência do lançamento do Programa Brasil Quilombola, em 2004, pela Secretaria Especial para a Promoção da Igualdade Racial, que propiciou maior visibilidade à causa quilombola em âmbito nacional. Entretanto, o aumento ocorrido em 2008 não se confirmou nos anos seguintes em nível de mestrado. E a primeira tese de doutoramento encontrada sobre o tema data de 2009, portanto, é ainda recente o interesse dos pesquisadores pelas culturas das crianças e suas infâncias nesse espaço.

A partir da data mencionada, mais quatro teses foram defendidas, trazendo a criança quilombola como tema da pesquisa, o que não configurou um aumento significativo do interesse científico na(s) infância(s) quilombola(s). A busca realizada limitou-se aos cursos de especialização *estricto senso*, o resultado a que chegamos foi o de que apenas quatro textos foram produzidos no nordeste, dentre eles, três na Bahia sendo duas na capital, Salvador, e uma na Região do Velho Chico. Quanto a estudar as crianças sob a perspectiva de sua identidade e protagonismo nos saberes e fazeres do quilombo, assim como sob as formas de enfrentamento das discriminações sofridas em espaços fora do território é um tema singular proposto pela tese que defendemos.

Fato é que os estudos sobre as crianças ainda continuam a provocar interesse, entretanto são os estudos *com* as crianças que buscam consolidar o protagonismo das infâncias para a compreensão do mundo. Nos estudos antropológicos com as crianças, por exemplo, buscamos discutir os limites e possibilidades que uma “antropologia da infância” nos permite traçar a partir de 1920.

Dessa data sobressai o nome da pesquisadora Clarice Cohn (2013) pelo mapeamento feito nas décadas que compreende de 1920 a 1940, cuja investigação aponta duas escolas como referência: a norte-americana de cultura e personalidade, no

âmbito dos estudos do antropólogo Franz Boas que, embora mais crítico que teórico, influenciou gerações de alunos a elaborações conceituais e teóricas e a britânica estrutural-funcionalista. À segunda, fundada pelo antropólogo britânico Radcliffe-Brown, ao qual interessa as práticas e o processo de socialização dos indivíduos. Nessa perspectiva as sociedades são compreendidas como um sistema de papéis e relações sociais que se dispõem ao pesquisador para observação, descrição e análise. Assim, cada geração assume o papel de seu antecessor, apropriando-se do status que aquele ocupava na sociedade.

Assim como Cohn, nos opomos aos primeiros pela excessiva relação com a psicologia tanto quanto pela primordial relevância conferida ao processo de socialização dos indivíduos e práticas sociais nos segundos. Trata-se, pois, da reprodução e adequação de papéis sociais. As crianças eram vistas apenas como receptáculo de papéis que devem assumir e desempenhar na engrenagem social. Nossa proposição corrobora com a afirmação de Marcia Lúcia Anacleto de Souza de que os pequenos eram idealizados “(...) na mesma dimensão psicologizante e sociológica de vazio, tábula rasa, imaturidade e incapacidade, em que a sociedade, representada nos adultos, inscreve os valores, os modos de ver e de agir necessários para a coesão social”. (Souza, 2015, p. 32)

Tanto os investimentos de Boas, quanto de R. Brown foram importantes na medida em que concluíram que as experiências dos sujeitos, inclusive as crianças, não são biológicas, mas construídas e, portanto, históricas, sociais e culturais, viabilizando novas metodologias de estudos *com* crianças e não apenas *sobre* elas. No Quilombo, as crianças não são vistas pelos adultos como incapazes ou desprovidas de conteúdo, a elas é dado participar de decisões e atividades que em outros meios sociais não lhes são próprios como, por exemplo, o descasque de mandioca, a participação em funerais, a aceitação da ausência dos pais por longo períodos, a participação em reuniões de associação, em festas e leilões, dentre outras atividades.

Ao conceber o avanço da teoria antropológica a partir dos anos 1960, Clarice Cohn ratifica tanto a importância dos conceitos de agência e de estrutura, quanto o de sociedade e de cultura, discutindo-os, o que possibilita alargar, sobremaneira, o olhar sobre a criança. Revê o sistema de simbolização compartilhado como formado pelos sujeitos a partir de suas relações e interações, não mais como algo preexistente. Essa

capacidade de agência permite conceber as crianças como criadoras de seu próprio sistema simbólico e visão de mundo e não mais como um depositário de papéis:

Ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição. Seres sociais plenos, ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre elas. (Cohn, 2005, p.21).

Como Cohn em relação aos indígenas, levar a sério o discurso das crianças de Sambaíba, tentando não constituir uma relação de poder (adulto/criança, branco/negro, pesquisadora/alunos, cidade/campo) para conseguir apreender o mundo social dos pequenos quilombolas tornou-se imperativo.

Nossas pesquisas vêm corroborando com os estudos da antropóloga britânica Christina Toren (1993), pois com ela concordamos que o estudo da criança é importante na medida em que ela expressa o que pensa e de forma distinta, o que nem sempre ocorre com os adultos. Não se fala aqui sobre uma cisão entre os mundos adulto e infantil, mas de uma relativa autonomia, em que as crianças se expressam a seu modo, elas não sabem menos que os adultos, sabem outras coisas sobre o mundo, sabem de forma diferente, porque é particular o modo como observam e compreendem o mundo.

A contraposição entre a educação formal/escolarizada e a tradição informal/oral é uma das formas de impor a diferença entre as sociedades, assim sendo, “apreciações culturais sobre as capacidades de aprendizagem e as competências são diversas e devem ser levadas em conta” (Cohn, 2005, p.40) quando comparadas sociedades com culturas distintas. É preciso ter em conta que conceber o que vem a ser criança passa, necessariamente, pela compreensão de que ela é um ser pleno que aprende/ensina enquanto se torna um ser adulto.

Desta perspectiva, a etnografia mostrou ser o melhor meio para compreender a infância em seus próprios termos, possibilitando “uma observação direta, delas e de seus afazeres, e uma compreensão de seu ponto de vista sobre o mundo em que se inserem”. (Cohn, 2005, p.09). A etnografia é mais que uma metodologia de pesquisa ou uma prática de campo é a “própria teoria vivida” (Rocha e Tosta, 2013).³

QUILOMBO: GARANTIAS E CONQUISTAS A PARTIR DO SÉCULO XX

³ Sobre etnografia ler: Damatta (2000), Brandão (1985), Oliveira (1993), Clifford (2002), Peirano (1995, 2008), Rocha e Tosta (2013), Tosta (2014) e Geertz (2014).



A história registrou diferentes nomenclaturas para essas comunidades, a exemplo de Terra de Pretos,⁴ Terras de Santo,⁵ Mocambo⁶ ou Quilombo, seus habitantes quilombolas ou Calhambolas em decorrência das diferentes origens de formação ou das intenções de burlar o sistema escravista e se preservarem das perseguições e preconceitos. Qualquer que seja a nomenclatura recebida, o conceito de quilombo atravessou séculos, traduzido na ideia de fuga, esconderijo e resistência, até chegar aos nossos dias como fortalecimento da luta e resistência das pessoas para a manutenção e revitalização de seus modos de vida que caracterizam e consolidam um território peculiar.

Segundo a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), “(...) a identidade desses grupos também não se define pelo tamanho e número de seus membros, mas pela experiência vivida, e as versões compartilhadas de sua trajetória comum e da continuidade enquanto grupo” (ABA, 1995, p.2). Considerados, portanto, pela antropologia como grupos étnicos, cuja organização e costumes conferem identidade e pertencimento; através de normas e outros meios empregados para indicar exclusão ou afiliação ao grupo. A Fundação Cultural Palmares conceitua quilombolas como sendo: “(...) descendentes de africanos escravizados que mantêm tradições culturais, de subsistência e religiosas ao longo dos séculos”.

Moura conceitua quilombos contemporâneos como

(...) comunidades negras rurais habitadas por descendentes de africanos escravizados, que mantêm laços de parentesco e vivem, em sua maioria, de culturas de subsistência, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo. Os habitantes dessas comunidades valorizam as tradições culturais dos antepassados, religiosas ou não, recriando-as no presente. Possuem uma história comum e têm normas de pertencimento explícitas, com consciência de sua identidade. (Moura, 2007, p. 9)

O conceito de Moura parece melhor contemplar a ideia de quilombo contemporâneo. Entretanto, é necessário considerar algumas ressalvas e acréscimos como, por exemplo, o fato de os quilombos constituírem comunidades rurais ou urbanas; serem descendentes de africanos que foram colonizados, mas também de

⁴ Auto definição utilizada pelas comunidades negras rurais, em particular no Maranhão e Pernambuco. (Almeida, 2002, p.38)

⁵ Nome atribuído pela Igreja católica às terras doadas, sob condição da construção de uma Igreja (Reis e Silva, 1989).

⁶ Atribuída às comunidades negras ribeirinhas do baixo Amazonas (Funes, Samara, 1995, p.147).



outros descendentes como brancos excluídos socialmente e índios; possuírem características físicas semelhantes, com laço de parentesco, sobreviverem em grande parte da cultura de subsistência, mas também de aposentadorias, políticas públicas como o programa Bolsa Família dentre outras mais, em terra doada, comprada ou ocupada secularmente pelo grupo. São também conhecidas por comunidades remanescentes de quilombos, terras de preto, terras de santo, ou santíssimo, conforme doação ou contexto onde se localizam.

As concepções reduzidas que se tinham das comunidades rurais negras justificam-se pela invisibilidade que lhes foram impostas pela história escrita pelos brancos que, indiferentes aos bárbaros efeitos causados pela escravidão e ausência de políticas públicas reparatórias, teimou/teima em visibilizá-los. Foi desse contexto que emergiu a população rural no palco dos movimentos sociais, que deslanchou em legislação como segmento específico com necessidades próprias.

Conforme escreveram os pesquisadores Schmitt; Turatti; Carvalho (2002, p.2), o nome quilombo se impôs, como um segmento específico no palco dos movimentos sociais, no contexto da elaboração da constituição de 1988, em razão da luta política em torno das reivindicações da população negra rural, expropriadas de suas terras, apoiadas pela produção científica ainda atada a exegeses restritivas e pouco flexíveis.

Nesse contexto, as ações governamentais, que se tornaram leis nesse processo de reconhecimento e reparação social dos danos causados a essa população por anos de escravidão e posteriormente de exclusão, assumem importância, como o disposto no Art.68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. (Brasil, 1988)

A promulgação do mencionado artigo gerou discussões na academia, o que levou à revisão dos conceitos tradicionais de quilombos registrados na historiografia e também nos relatórios antropológicos. Dentre as muitas contribuições dos pesquisadores das Ciências Sociais, citamos: Sahlins (1990), Eriksen (1998), Poutignat & Streiff-Fenart (1998), Geertz (1999), Barth (2000), Cardoso de Oliveira (2006) e O’Dwyer (2007), segundo os quais as diferenças culturais adquiriram um caráter étnico conforme as diferenças culturais percebidas como relevantes socialmente para os próprios atores e não apenas como modo de vida exclusivo de um determinado grupo.



Para Cardoso Oliveira (1998, p.273-4), os laudos antropológicos e/ou relatórios de identificação⁷ de comunidades negras rurais, para efeito do artigo em voga (Art.68/1988), não podem desconsiderar o conceito de grupo étnico, com todas as implicações dele advindas. A afiliação étnica se constroi, portanto, com base na origem comum e nas orientações de ações coletivas, para a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelas comunidades remanescentes de quilombos de que trata o artigo.

A delegação de poderes ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 2003, para condução dos processos de demarcação e titulação dos territórios quilombolas constitui outra importante ação governamental. Apesar dos avanços, constatamos que as comunidades remanescentes ainda recebem um tratamento de descaso, caracterizado por ações fragmentárias que afeta o direcionamento de uma política para o equacionamento dos seus problemas fundamentais: a demarcação e titulação dos territórios ocupados. (Anjos, 2006, p.348)

O problema agrava-se pela falta de informação sistematizada, estimativas inconsistentes, divergentes e insuficientes, pelas disputas e os conflitos institucionais por espaço para a condução dos problemas de interesses dos remanescentes. Segundo a Fundação Cultural Palmares (FCP), em 2013, foram certificadas 2.408 comunidades quilombolas e, conforme o INCRA, no mesmo ano, emitidos em favor de 217 comunidades quilombolas apenas 154 títulos de posse territorial, configurando enorme abismo entre o número de comunidades certificadas e aquelas que conseguiram o título de propriedade. De 154 em 2013, o número de títulos emitidos passou a 220 até agosto de 2017, regularizando, conforme indicativos do INCRA, “(...) 754.811,0708 hectares em benefício de 152 territórios, 294 comunidades e 15.910 famílias quilombolas”, ampliando em 77 o número de comunidades beneficiadas.

Podemos dizer que houve um aumento no número de titulações, porém não podemos afirmar que tenha sido expressivo, considerando uma média de 19,25 comunidades por ano. Há que se considerar que a situação de vulnerabilidade dessas comunidades está, diretamente, relacionada aos conflitos por posse de terra, com a precariedade do acesso: a estradas de terra de longa distância e pouco conservadas, à falta de infraestrutura básica, necessária para uma vida digna, como: água potável,

⁷ O Decreto Federal nº 4887, promulgado em 2003, não prevê a elaboração de estudos antropológicos no processo de identificação territorial das comunidades remanescentes de quilombos pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário - MDA e pelo INCRA.



saneamento básico e saúde. Assim, quanto mais lenta for a burocracia, mais agravante se torna o problema.

Ademais, os reflexos da situação de irregularidade fundiária da grande maioria dos territórios quilombolas afetam a escola, pois as crianças dessas comunidades participam, ativamente, da vida comunitária lado a lado com os adultos. Um dos maiores desafios dos educadores que formam alunos em comunidades quilombolas é a valorização da tradição oral numa sociedade europeizada, cuja prioridade é a língua escrita.

Embora nosso propósito, neste texto, não seja tratar de problemas relacionados à educação institucionalizada, faremos breve consideração às conquistas legais do povo negro a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 9394/1996 que aborda questões correlatas à cultura em seu Art. 26, inciso 4º: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1996), pela relação implícita com os saberes fazeres das comunidades tradicionais. Tornando possível, dessa forma, a construção de políticas educacionais para as relações etnicorraciais, uma vez que não dá para falar em educação para esta população, sem pensar no legado cultural e histórico dos afrodescendentes, principalmente os quilombolas.

Após muitos anos de luta e reivindicações dos movimentos negros e quilombolas, como forma de reparação pelos “danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista” (Brasil, 2004, p. 11), em 2003, a Lei 10.639 altera a LDB 9394/96 e consolida a obrigatoriedade do ensino de História de África e dos africanos no Brasil, como forma de reparar a ausência desses conteúdos no cotidiano escolar e a pouca profundidade com que o tema sempre foi tratado nos livros didáticos ofertados pelo estado nas instituições públicas do país.

O que surgiu como uma possibilidade de reparação tornou-se um entrave, porque a insegurança dos então representantes das Secretarias Municipais de Educação, em relação a como aplicar a lei levou a tentativas frustrantes e a sempre adiar a sua efetivação plena. Ademais o desinteresse da maioria em fazê-la vigorar contribuiu para a letargia nas ações propostas. Algumas iniciativas esparsas e ações individuais, através do esforço de professores ligados a movimentos negros, ou comprometidos com a luta em favor da diversidade e contra a discriminação têm vingado êxito, mas são poucos e



espalhados pelo território nacional. De modo geral, o que temos são experimentos inconscientes, superficiais, folclorizados, realizados com pouco conhecimento, em espaços institucionalizados e em datas comemorativas. Principalmente no quilombo, por se tratar de um território de ancestralidade africana, é urgente a efetivação da lei.

A partir do século XX muitas outras conquistas se efetivaram em razão de manifestações e contribuições provenientes da participação de representantes de organizações e entidades civis negras/não negras, governamentais/não governamentais, pesquisadores e movimento negro e quilombola, organismos nacionais/internacionais que não cabe nesse curto texto discutir.

ONDE VIVEM ESSAS CRIANÇAS COM SUAS FAMÍLIAS?

A região denominada Território de Identidade Sertão Produtivo iniciou seu processo atual de concepção social, político-administrativa e cultural em fins do século XVII e início do século XVIII, coincidindo com a ocupação econômica dos municípios do Alto Sertão da Bahia. Embora, originariamente, o sistema tenha se estabelecido em latifúndios; hoje, o arcabouço fundiário do Sertão Produtivo baseia-se em minifúndios.

O povoamento do Alto Sertão Baiano deu-se em razão de duas atividades que impulsionaram a colonização. Primeiro, o estabelecimento das fazendas de gado no vale do rio São Francisco; segundo, a exploração de diamantes e ouro. O desenvolvimento de ambas as atividades exigiu grande número de escravos, primeiros núcleos populacionais da região. Desafiando o isolamento do restante do país e as dificuldades do meio agreste, os municípios constituíram-se lugares de resistência.

Desde o seu nascimento, o território coeso às “ilhas de civilidade”, teve como característica marcante a desigualdade social. Formada por maioria analfabeta, desprovida de recursos econômicos, explorada pelos patrões e castigada pelas longas estiagens que levavam/levam à perda de plantações e de animais, além da falta de perspectivas fizeram do sertanejo um “migrante fugitivo” para cidades grandes, em particular para São Paulo, criando um tipo característico da região: o “sampauleiro”.⁸

Embora os fatores de ordem econômica sejam importantes motivadores dos deslocamentos do sertão para São Paulo nesse período, a pesquisadora do tema Ely

⁸O sampauleiro era o indivíduo que, embora possuísse a propriedade da terra não dispunha de recursos para torná-la produtiva; era uma vítima da seca inclemente, ou da violência dos coronéis; o filho rejeitado ou rebelde, o fugitivo da lei ou da rígida moral sertaneja; os endividados; a moça violentada; a mãe solteira, o aventureiro, o jagunço sem chefe. (Estrela, p.15)



Estrela (2003) constata que, para além desse impulso migratório, evidenciou-se o importante papel desempenhado pelas representações sociais elaboradas e reelaboradas em torno do centro sul – em especial São Paulo. Assim pensando, a partida desses jovens para a maior capital do país era vista como uma “espécie de rito de passagem”. Para ser reconhecido como pessoa, ser “gente”, tornar-se cidadão, era necessário conhecer o “outro lado do mundo”, viver outras experiências, conquistar recursos financeiros e voltar “marcado pela experiência da travessia”. Essa viagem para São Paulo representava a afirmação social e sinalizava que o jovem estava pronto para a maturidade. (Estrela, 2003, *passim*)

Nos dias atuais, um contingente enorme de jovens e adultos, sazonalmente, sai do Sertão Produtivo para o corte de cana-de-acúcar e também para a colheita de laranjas nos estados de São Paulo, Mato Grosso e Minas Gerais. Desprovidos de qualificação profissional, esses homens submetem-se a duras condições de trabalho, moradia e alimentação precárias, compondo o que nominamos de escravidão dos tempos modernos.

O Município de Caetité foi, por muito tempo, o centro político, econômico e cultural da região, a terra de Anísio Teixeira,⁹ fundada em 1810, é separada da capital, Salvador, por 757 quilômetros de asfalto. Possui quatro distritos: Brejinho das Ametistas (24 km); Caldeiras (63 km); Maniaçu (28 km) e Pajeú (26km). O Distrito de Caldeiras concentra, assim como o estado da Bahia, o maior número de Comunidades de Remanescentes de Quilombos (CRQs). Em todo município de Caetité, existem 24 comunidades identificadas que se reconhecem como remanescentes quilombolas. Sambaíba encontra-se dentre as 13 que foram certificadas pelos órgãos competentes: FCP¹⁰ e INCRA.

Dentre essas comunidades, apenas Sambaíba possui infraestrutura organizada. Situa-se a 63 km da sede, fazendo divisa com os Municípios de Igaporã, Riacho de Santana e Tanque Novo. O acesso a ela se dá em parte por asfalto e em parte por estrada de terra, pouco conservada. Também é a possuir em seu território, após a reorganização

⁹ **Anísio Spínola Teixeira**, nasceu em Caetité-Bahia em 12 de julho de 1900. Bacharel em Direito, Anísio assumiu, em 1924, a Direção da Instrução Pública, num período em que o sistema educacional estava em tempos de constituição, era o final da década de 20. No decorrer de suas viagens à Europa, é influenciado por John Dewey e se torna precursor e dinamizador de suas teorias no Brasil. (Saviani, 2007)

¹⁰ Instituição criada em 22 de agosto de 1988, fruto de dois movimentos convergentes de um momento histórico, expressos pelos movimentos negros em suas variadas matizes, e pelo novo ordenamento político e jurídico do país, materializado na Constituinte de 1988.



das escolas municipais em escolas nucleadas, uma instituição de Educação Básica, razão pela qual foi a escolhida para a pesquisa de doutoramento.

A comunidade de Sambaíba existe há mais de 200 anos e foi fundada por um grupo de escravos fugitivos da Fazenda Mucambo que se apossou da terra, fez suas moradas de taipa e produziu a subsistência com os recursos que tiravam da natureza. A comunidade se formou com a união parental, prática que permanece até nossos dias.

O nome da comunidade originou-se de uma árvore comum na região, suas folhas ásperas eram indicadas para lavar panelas de barro, seu caule para a confecção de gamelas. Asseguram, entretanto, que o melhor da planta são suas propriedades medicinais, ela é rica e poderosa como estimulante, depurativo e no tratamento de doenças venéreas, mas somente a flor cura contra tosse, bronquite e resfriado.

O quilombo possui apenas uma rua, cujas casas se dispõem lado a lado, mas sem simetria. O lugarejo é humilde, poucas casas são construídas de blocos e cobertas por telhas de cerâmica, a maioria só possui reboco na fachada. As cisternas, que colhem água das chuvas, garantem água nas torneiras, mas a maioria das residências não possui banheiro. Mais ou menos no meio da comunidade foi edificada a escola e a sala da associação de moradores, na maioria jovem e crianças.

A dificuldade é imensa em razão da aridez da terra, da instabilidade das precipitações pluviométricas, da falta de trabalho e da baixa escolaridade. Com todas as dificuldades que enfrentam, é a fé e a união que os mantém lutando. A maioria é católica praticante, raros são evangélicos. Em nenhum momento houve afirmação, ou insinuação, de qualquer tipo de prática ritualística, ou crença em santos de Umbanda, ou do Candomblé. Entretanto, com um olhar mais atento identificamos, no pescoço dos irmãos, líderes espirituais católicos e condutores das novenas, um colar de contas brancas e azuis, evidente referência a Oxalá, Orixá maior dos cultos negros. Um deles indicado pela população local como benzedor.

Não é difícil perceber que os problemas dessa comunidade não são poucos e requerem atenção do gestor municipal e da sociedade. Embora existam as políticas públicas como o Programa Bolsa Família, do governo federal, há mais de vinte anos que nenhuma benfeitoria foi realizada na comunidade.

Na roda de conversa com as crianças pudemos constatar que o conhecimento das ervas cultivadas nos quintais das casas é de propriedade tanto dos avós quanto dos



quilombolinhas.¹¹ Eles sabem para que servem e quando devem usá-las, aprenderam no dia a dia do quilombo, porque lá não há médicos, não há um posto de saúde, não há serviço de enfermagem. Compreendem que o trabalho do agente de saúde é controlar o crescimento das crianças para que não morram antes da hora e monitorar certos doentes da comunidade, inclusive citam o nome das doenças e quem é monitorado. E comentam, com naturalidade, como se a doença e a morte fossem parte de suas vidas. Narram detalhes de enterros, fazendo comentários pertinentes à existência humana, trazendo a morte na velhice como consequência natural da vida.

APRENDER BRINCANDO E BRINCAR TRABALHANDO

Em tempo da fatura da mandioca, a feitura da farinha e do polvilho arrebanha muita gente para o mutirão, disseram. Pudemos comprovar em 2016, juntaram-se ao pé do senhor Joel¹² para o descasque da mandioca que ele e sua família numerosa colheram. São adultos, moços, velhos e meninos e diversas idades que se juntam para a feitura da farinha e da tapioca ou “pruvio” como chamam. Numa atividade coletiva de parentes, duas famílias e suas descendências.

Herdaram dos antigos a labuta da farinha desde os tempos de... ninguém se lembra mais de quando foi. Mas foi. Por isso, estão aqui a fazer quase do mesmo jeito que se fazia então. Uma tarefa que passou do avô ao neto e que vem seguindo adiante. A roda gira para o mesmo lado, adiante, levando três gerações do senhor Joel. São mulheres e crianças sentadas no chão, com faca em punho. Vão descascando a raiz e jogando num “bacião” feito de pneu descartado, substituto de grandes gamelas de madeira, que já não se encontram mais. A desmata levou para longe as árvores mais robustas. O solo seco. As árvores frágeis e pequenas, com copas ralas sustentadas em tronco fino não vinga gamela. A maioria prefere jogar no chão mesmo, sobre uma lona de plástico preto, no centro da roda. Num ritmo acelerado e cadenciado.

Eu, no meio daquelas pessoas em círculo, era mesmo “uma estranha no ninho”.¹³ As mulheres de cabeça baixa silentes, os homens deixando o tempo seguir como se eu fosse um espectro. Algumas crianças miúdas sentadinhas no colo da mãe, ora brincando

¹¹ O termo não é aqui utilizado de forma pejorativa, mas carinhosa.

¹² Joel Francisco de Oliveira, casado com a senhora Amezinda Maria de Jesus ambos com idade aproximada de cinquenta e cinco anos.

¹³ Do livro de Ken Kesey, *Um estranho no ninho*, publicado em 1962, adaptado para o cinema e lançado no Brasil em 1976, estrelado por Jack Nicholson. A analogia não se faz em razão da loucura, mas do estranhamento entre nós. Disponível em: < www.cantodosclassicos.com > Acesso em: 29.08.2017.

com um pedacinho da casca, ora observando a mãe na tarefa. Poucas, ainda bebês, quietinhas mamando no colo das mães que trabalhavam como se os bebês fossem a continuidade do próprio corpo. Ao lado das mães, no descasque da mandioca, algumas maiores, beirando os cinco anos para mais, executavam a lida com as raízes, no exercício da transformação do tubérculo, parecia uma brincadeira para elas, conversavam e riam entre si.

Esta cena alertou-me para o fato de que se meu intento era investigar a construção da identidade das crianças de Sambaíba essa construção passava, necessariamente, por compreender o que e como as crianças aprendiam nesses espaços cotidianos, antes de chegarem à escola. Uma aprendizagem oral, livre, sem pretensões, sem regras claras, sem obrigação, sem tempo determinado, sem instruções, sem um adulto determinando o que era certo, ou errado.

Nessa temporada da mandioca, a meninada faz como as mães um vai e vem corriqueiro entre a casa do senhor Joel, a própria casa e a escola. De quando em vez, uma criança maiorzinha para o trabalho apanha um menino que está a chorar, escanchar na cintura e sai com ele a caminhar, o menininho assim aconchegado para o choro de imediato como se compreendesse a intenção de acalanto do outro pequeno e se entendem nesse diálogo silencioso.

Os homens adultos não participam da descasca. Cuidam da moagem, tarefa muito perigosa e também do transporte. A torragem e a venda do produto é tarefa dividida entre ambos os sexos. As mulheres não só descascam, lavam a massa e espremem para separar a parte que será farinha, daquela que se tornará polvilho. O pó misturado à água volta ao tanque e se assenta no fundo durante a lavagem, para mais tarde, ser escoada e espremida e o pó ser espalhado numa lona sob o sol e virar polvilho. Também cuidam de retirar as impurezas do “pruvio” durante a secagem e ajudam na torragem da farinha nos fornos.

Queria que o leitor lá estivesse para ver a beleza do tapete alvo secando ao sol. Nem a neve dos Alpes tem maior formosura. O sol descarrega raios sobre aquele tapete branco que reluz aos olhos desacostumados. Espalhados no solo quilombola só por gosto de deitar no seco. Pó fino que aguça vontade ao beiju cheiroso que vai depois nascer dali.

Na casa de farinha improvisada, o trabalho continua, o fogo é atizado à lenha sob a laje de pedra unida com barro e aquecido pelas labaredas. Sobre ele uma das



mulheres despeja a massa já espremida e esfarelada. Aquele que estiver no comando do forno, espalha os grânulos sobre a superfície quente da pedra e vai arrastando com um rodo de madeira, de um lado para o outro, até torrar. Daquela dança, a farinha vai nascendo. Quando em vez, com a ponta dos dedos ajuntados, a mulher de seu Joel apanha um cadinho e joga à boca que mastiga, sentindo pelo bocado se está no ponto, ou ainda falta, à moda de um enólogo a cuidar da qualidade da produção do vinho. Um processo que passa de geração para geração. Quando a farinha, assentada à língua, indica o ponto, ela balança a cabeça e, discretamente, esboça um sorriso, mas é o brilho do olhar dela que chancela a transformação finalizada. Em seguida, a farinha é varrida para o canto do forno e ensacada.

No dia posterior, o ritual é repetido até que a mandioca daquela safra termine para ser reiniciada na safra seguinte. Essa prática vem de muito longe, dizem. Uma sabedoria aprendida com o pai e este com avô/avó, bisavô/bisavó e tataravô/tataravó, são gerações de aprendizagem que vêm se perdendo com o êxodo dos mais jovens que veem, nessa atividade, um “atraso de vida”, mas nem todos concordam.

Nesse desejo de prosperidade aos filhos, todos os pais se assemelham. Mesmo assim, esse saber guardado, ensinado/aprendido por gerações, não corre o risco de desaparecer no quilombo, pois o mutirão que presenciamos era composto por três gerações do senhor Joel, que conhece todo o processo de fabricação rudimentar da farinha. A maior parte da produção fica mesmo na família para garantir o sustento dos filhos, o pouco que excede o consumo familiar é comercializado entre os vizinhos.

Trata-se da origem de um saber cultural tradicional que mistura a cultura indígena e os conhecimentos culinários africanos. Ainda que tenha origem latino-americana, a mandioca foi assimilada por portugueses e africanos, passando a fazer parte da alimentação dos povos afro-brasileiros. Foi introduzida em África ainda no Período Colonial e podemos dizer que ela, atualmente, passou a ser o terceiro produto mais consumido pela população, depois do milho e do arroz e garante alimentação e renda a trezentos milhões de pessoas. Além de rica fonte de energia e nutrição, sua tolerância à seca e solos pouco férteis tornou possível sua produção em solo africano. Esse intercâmbio cultural da mandioca transformou a vida de milhares de crianças africanas, assim como alguns produtos da culinária africana enriqueceu e fortificou o cardápio brasileiro. Há, nessa aquisição de costume, um percurso de anos de transformação cultural que as relações sociais vão promovendo.

Essa divisão social do trabalho no quilombo não é recente remete-se à tradição do lugar, muito similar ao dos antepassados africanos. Em África esta divisão é rudimentar e se diferencia entre ambos os sexos. Nas sociedades agrárias banto, por exemplo, a divisão se dava nos seguintes termos: o homem caça por ser perigoso e as mulheres cuidam da casa, dos filhos e da agricultura. Com o tempo as mulheres começam a assumir uma importância cada vez maior e mais significativa na luta pela sobrevivência. Conforme escreveu o pesquisador, “(...) no tempo em que amamentava os filhinhos (...) em vez de os levarem ao colo, como é costume em outras nações, seguram-nos às costas com um pano (...) (Cavazzi, 1965, p.125), evidenciando-se, assim, o choque cultural entre os povos africanos e os europeus.

Do mesmo modo que no território banto, no Quilombo Sambaíba, os homens participam marginalmente do processo agrícola, cabe-lhe a responsabilidade da limpeza do terreno, derrubada dos matos e participação na colheita. Às mulheres cabe, o cuidado e manutenção das sementeiras, o plantio da semente, o cuidado com a plantação, muitas vezes o transporte e o preparo dos alimentos. Embora fossem tarefas muito pesadas e exclusivamente femininas, não podemos nos esquecer de que as mulheres africanas recebiam das crianças uma importante ajuda. Segundo estudioso, as crianças ajudavam as mães de muitas formas, fosse na proteção contra animais, fosse carpindo os matos; “ (...) não só participavam, na medida de suas forças, de todo ciclo agrícola, como recebem, assim, a ciência agrônômica de que suas mães eram depositárias. (Maestri Filho, 1979, p.51)

É bem provável que venha desse costume antigo africano aliviar a carga de trabalho depositada sobre as mulheres do quilombo com a ajuda das crianças, mas o mais importante, entretanto, é o exercício de saberes que brota daquela atividade cotidiana. Essa aprendizagem do cultivo e derivados da mandioca veio de gerações, inicialmente, africanos escravizados e, posteriormente, afro-brasileiros adquirida com os indígenas e passada por gerações até hoje. Essa prática de trabalho coletivo, assim como a participação das crianças nas tarefas femininas é uma herança africana impossível de ser contestada. Conforme me disseram em Sambaíba sempre foi assim “Eu dava adjutório à minha mãe e ela à mãe dela. É o costume nosso aqui em Sambaíba”.¹⁴

¹⁴ Dona Belarmina Maria de Jesus, conhecida por Bela, senhora de 88 anos, nascida em Sambaíba, mãe, avó, tia e madrinha de diversos moradores locais.



Meninos e meninas de diferentes idades e sexo participam, com suas mães de diferentes tarefas no quilombo. No intervalo da escola, meninos e meninas tomam conta dos irmãos menores, para que as mães possam preparar a comida, lavar as roupas, cuidar da casa, cuidar das plantações e dos bichos. Com os irmãos pequenos escanchados na cintura, meninos e meninas, indiscriminadamente, prosseguem suas vidas, ora brincando, ora desenvolvendo outra atividade concomitantemente à tarefa de babás.

No descasque da mandioca, observamos que crianças, de três a cinco anos, também seguravam uma faca e faziam à sua maneira o movimento de descasque da mandioca. Perguntei se elas não tinham receio de que seus filhos se cortassem, ou que caíssem sobre a faca, uma vez que elas, à semelhança de crianças de outras infâncias são dinâmicas, não param quietas, indo de um lugar para o outro, inclusive saltando sobre a pilha de mandioca no centro da roda com a faca em punho. Responderam: “Não, as facas delas não têm ponta.” Fim da explicação. De fato, a maioria eram facas de mesa com serras e pontas arredondadas, mas a utilização de facas ponteagudas por algumas delas ficou evidenciado. O que, diferentemente de nossa cultura, não amedrontava suas mães. Acreditamos que em razão de as crianças participarem, desde muito cedo, de diferentes tarefas realizadas por adultos no quilombo.

Segundo pesquisador, “é preciso considerar a infância como uma condição da criança”. (Kuhlmann, 1998, p. 31) Assim sendo, as experiências vividas por ela, em diferentes momentos da vida, são mais do que uma representação dos adultos, ou nesse caso, uma imitação da mãe. Eles executam aquela tarefa como se estivessem brincando, percebo o prazer em sua execução, não há obrigação na lida, eles fazem a seu modo o descasque, conversam e riem entre si, parecendo que fazem parte de um contexto recorte dentro do contexto maior, me veio a imagem de um subconjunto na matemática em que os elementos do subconjunto pertencem a si mesmos, mas também pertencem ao grupo maior. Param e recomeçam quando lhes convém, ademais nem os pais são recompensados pela tarefa executada, dirá, então as crianças, tudo é feito em nome da cooperação.

A infância possui uma realidade que é só da criança em que compartilha com as demais crianças seu modo de viver, isto dentro de um contexto social maior com o qual ora interage, ora ignora. Para Kuhlmann (1998), na vida das crianças, a infância não é apenas um mundo imaginário, trata-se da interação da criança com o mundo real, pois é



através dessa interação que elas se desenvolvem, participam do processo sociocultural e histórico, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, as relações sociais são parte integrante de suas vidas e de seu desenvolvimento. Neste sentido, “(...) é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. (Kuhlmann, 1998, p. 31)

Nessa linha de pensamento, é muito difícil afirmar que uma determinada criança teve, ou não infância. Mesmo por que, o que estaríamos considerando como parâmetro para determinar essa infância? melhor seria, então, questionar como é/foi a infância de determinada criança. Essas crianças quilombolas têm infância, mas não se trata de uma infância idealizada, um faz de conta apenas, trata-se de uma infância concreta, histórica e social, construída conforme o contexto em que vivem. Ela é uma criança quilombola e, como tal, constroi a sua infância em interação com sua realidade. Elas brincam como qualquer criança com o que tem no contexto como, por exemplo, de amarelinha, balanço, bicicleta, boi de canga, boneca de pano, cantiga de roda, carrinho industrializado e de sementes, casinha, chicotinho queimado, cinco Marias, ciranda, cozinhado, piruetas nas árvores, futebol, jogar versos, estilingue, derrubar obstáculos, pega pega, esconde esconde, pular corda, roda, subir em árvores, currupio, bambolê, bichos, bolas, celular, corneta, artista de TV. Mas também fazem das tarefas do cotidiano um extensão de suas brincadeiras, levar e trazer recados, olhar as crianças para as mães, espalhar as sementes nas covas, tapar o buraco com os pés, espantar os passarinhos para que não comam as sementes, carregar e descarregar coisas, tratar de animais, transportar objetos e descascar mandioca, dentre tantas outras tarefas.

As condições do lugar são precárias, portanto pensar em brinquedos produzidos para elas é limitar a algumas dessas crianças. Por isso, elas criam com o que tem latas, vasilhames, cordões, pedaço de pau, pedras, arames, barbantes, tampas de garrafa, sementes, palha, sabugo, sucatas, enfim aproveitam tudo que é descartado pelos pais para suas brincadeiras. A criança, assim, tem uma produção simbólica diferenciada, na qual o mundo adulto torna-se fonte de sua experiência social e o material de suas formas de expressão. A experiência vivida com os adultos torna-se motivo não para reprodução, mas para ponto de partida para elaboração de uma nova experiência simbólica que tem como referência os saberes da infância produzidos pelo que conhecem e movidos pelos seus interesses e desejos.

Para Sarmiento, mesmo sendo um sujeito ativo no processo de socialização, a criança tem uma peculiaridade, advinda de seu lugar no mundo social, “(...) mediadas por produtos culturais a ela dirigidos [ou não], a criança recebe, significa, introjeta e reproduz valores e normas tidos como expressões da verdade” (Sarmiento, 2005, p. 21, interferência nossa) Cremos, entretanto, que o processo ocorre mesmo quando a criança se apropria de objetos da cultura adulta, ou mesmo sucatas, para o fim que deseja dar e significar em suas brincadeiras, principalmente no quilombo.

Nessa dinâmica, consciente ou não, da descasca da mandioca, a destreza das mulheres, o comportamento das crianças que faziam daquele momento uma forma de brincar e aprender, ficou patente para nós um importante momento de aprendizagem. O grupo de mulheres ensinava aos filhos, sobrinhos, netos, como transformar a mandioca, indiretamente, uma forma de sobreviver da agricultura, sem metodologia planejada, sem intencionalidade, sem qualquer forma de imposição ou castigo. Outra aprendizagem é passada de mãe para filho a importância das ações coletivas no quilombo. Longe da obrigatoriedade de ensinar/aprender, apenas faziam o que sabem fazer no quilombo. Num exercício coletivo em que fazer junto é motivador da aprendizagem, do querer ser capaz de fazer para fazer parte do que é comum no grupo.

AVIDA NÃO É FÁCIL EM SAMBAÍBA: ÓRFÃOS PELA AUSÊNCIA FORÇADA

No Quilombo Sambaíba, a vida não é fácil, as famílias vivem com muito pouco e a seca traz a míngua e a miséria para algumas delas. A estiagem prolongada mata as plantações e os animais, forçando os homens e jovens a deixarem a comunidade. Muitas vezes nem conseguem plantar por falta de chuva. O processo de despovoamento da comunidade, em parte do ano, como ocorre em outros lugares do município, ainda é crescente. Os jovens abandonam os estudos, pais de família deixam as mulheres e os filhos e todos partem para o corte de cana no Sul do estado da Bahia, Paraná e São Paulo. Muitos vão para o corte de cana e/ou colheita de laranja, o quilombo vai ficando vazio de homens e rapazes. Lá, dizem “(...) é um trabalho escravizado, mas o recurso é correr pra ganhar o pão pros fio”.

Cria-se um buraco, um vão, o quilombo fica oco, onde se ouve apenas a voz das crianças. São mulheres “viúvas” e filhos “órfãos” por até oito meses consecutivos. Revezando entre as safras, ora para o corte de cana, ora para a colheita de laranjas. Eles



não escolhem, juntam as trouxas e partem sem olhar para traz. Não podem correr o risco de, no último instante, serem traídos pela coragem. Deixam mulheres de olhares perdidos, marejados de incertezas, a consolar os filhos chorosos pela partida dos pais. Ano, após ano, esse êxodo temporário e forçado abala a comunidade. Essa situação, promovida pela falta de oportunidade, investimento sustentável e ausência masculina, coloca sobre as mulheres enorme fardo que, para nós parece ser impossível suportar. As famílias ficam bastante fragilizadas e vulneráveis, o que tem resultado em alguns casos de alcoolismo e infidelidade conjugal.

A indisciplina avoluma em casa e na escola, são crianças se tornando desatentas, desinteressadas, muitas delas irreconhecíveis por aqueles que as amam. A execução das tarefas escolares é abandonada em descaso e sem vontade, tornam-se crianças distraídas, tristes e silenciosas. As mulheres vão sobrevivendo com o pouco que os homens mandam da colheita e do corte. Quando o parco dinheiro acaba, a família sobrevive com o pouco que o vizinho oferece e vai tocando a “vida” do jeito que dá até o regresso do marido.

Uma máscara estranha à infância se apodera do rosto dos pequenos que são confortados por uma mãe que também precisa de alento. Os amigos são solidários e inventam brincadeiras que só o tempo vai curando devagar. A rotina do quilombo volta e se instala. É tempo de corte de cana, todos sabem o que isso significa. Ruas vazias e silenciosas de adultos, os bares fechados, as casas e a igreja povoadas de mulheres e crianças. Numa das terras de Zumbi dos Palmares grandes e pequenos iniciam um modo singular de viver esses meses e a fazer a contagem regressiva à espera dos maridos, pais, filhos e parentes que partiram. Perto do problema de subsistência, a questão fundiária constitui um problema menor em Sambaíba.

As mulheres assumem as tarefas da família que divide com os filhos, nesse tempo não há idade, apenas falta e responsabilidade. Cabe à mãe conseguir comprar e fazer a comida e aos filhos buscar a água onde não há encanada, às meninas a lavar a louça. Durante a semana a mãe planta a semente se na casa há uma horta e a criança retira as ervas daninhas; mãe ou filhos molham as plantas, se há animais (galinha, porcos) cabe às crianças tanger e alimentar.

Sábado é dia de faxina, a família se junta para lavar a casa, trocar as roupas de cama e as capas dos sofás, lavar todas as roupas de vestir, nessa tarefa estão mães e filhas, enquanto os meninos olham os irmãos pequenos, ou recolhem lenha para o

fogão. Ninguém fica parado. À tarde, enquanto as meninas vão se arrumar, passar esmalte e trançar os cabelos para passear e/ou ver televisão, os meninos aproveitam para vadiar pelo mato e/ou jogar bola de meia.

Quando os jovens voltam do corte de cana gastam tudo o que ganharam na compra de moto e/ou em aparelho de som e passam o fim do ano e início do próximo em festas e a correr o quilombo exibindo a conquista. Nenhum tipo de segurança é adotado, o que importa mesmo é mostrar o que adquiriram, é dessa forma que os jovens sofrem acidentes resultando em fraturas graves. A motocicleta tornou-se, após o corte de cana e colheita de laranjas o meio de transporte da região, aposentando os cavalos até mesmo na lida com o gado. Essa farra do pós corte de cana acaba em pouco tempo, trazendo outra consequência ainda mais danosa: meninas grávidas muito jovens. São mais crianças, sem pais, para passarem por adversidades.

CONSTATAÇÕES INCONCLUSIVAS

Pensamos a criança como um sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva ao brincar, ao imaginar, ao fantasiar, ao desejar, ao observar e agir, buscando participar para transformar o contexto que a cerca. Nessas ações a criança aprende, mas também ensina. Ela questiona, narra, experimenta e constrói sentidos para objetos, significa a natureza e a sociedade, produzindo cultura nas interações e práticas cotidianas que vivencia.

Em todo tipo de sociedade, seja ela rural, ou urbana; em territórios indígenas, quilombolas, ou outro território étnico; em assentamentos; em instituições escolares, filantrópicas, orfanato, na rua, ou outro espaço coletivo qualquer, as crianças influenciam e são influenciadas, educam e são educadas, aprendem sobre si mesmas e sobre os outros, transformam e são transformadas. A criança considerada como um sujeito sociocultural, que age e que recebe influências educacionais, econômicas, políticas e culturais do meio em que vive, é corresponsável por processos de elaboração de significados, de organizações sociais e de variações linguísticas por meio das quais comunica e significa a sua existência e a sua identidade.

A educação, assim como a cultura, se realiza em espaços de relações sociais, por meio da permuta de aprendizagens, seja entre adultos, seja entre idosos, seja entre crianças, ou melhor, se efetiva nas relações estabelecidas em diferentes faixas etárias. Assim compreendido, é mister que ao estudar a criança e suas infâncias, o façamos

buscando compreender seus interesses, suas ações, seus desejos, suas expectativas nas relações que estabelece com seu entorno e com seus pares.

Portanto, observar as vivências das crianças quilombolas de Sambaíba implicou entender como aprendem e de que forma se constituem sujeitos culturais, permeados pela simbologia que lhes é própria. Esse processo de conhecimento passou, necessariamente, pela compreensão da cultura do grupo a que as crianças pertencem.

Não se trata, pois, de uma educação formal que se realiza na escola, mas aquela que se realiza no “mundo”¹⁵ da criança. Enquanto a escola é uma agência social, símbolo de convivência controlada, espaço delimitado, regras instituídas, tempo cronometrado; criada e organizada, tradicionalmente, para formação e transmissão de conhecimentos sistematizados, assim como para disseminar seus costumes e valores dos quais dependerão as estratégias abordadas na formação da cultura que deseja formar.

Não se trata, pois de uma aprendizagem instituída, pois não é deste tipo de aprendizagem que tratamos, mas de uma aprendizagem sociocultural que se realiza no contexto na medida em que a criança vive a experiência.

Uma educação fora das paredes da escola é mais flexível, predomina a fluidez, a informalidade, a organização ocorre segundo interesse das crianças, elaboram brincadeiras mistas com meninos e meninas, com regras determinadas consoante o interesse de seus pares. Além das atividades culturais da infância, própria delas, essa educação se processa, também, em outras atividades culturais como reuniões na comunidade, trabalho, festas religiosas e sociais, onde as idades se misturam.

As crianças de Sambaíba protagonizam os seus saberes na medida em que são sujeitos sócio-históricos de seus fazeres. Elas estão em constante interação com seu meio, com ele interagindo e nele criando experiências simbólicas a partir de suas perspectivas de mundo.

O que escrevemos sobre Sambaíba é aquilo que seus moradores dizem dela, principalmente suas crianças, conseguido através das entrevistas, das rodas de conversa e do cruzamento dessas narrativas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de (Org.). *Terras de Preto no Maranhão: quebrando o mito do isolamento*. São Luís: Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN-MA) e Sociedade Maranhense de Direitos Humanos (SMDH), 2002.

¹⁵ Referência explícita a Paulo Freire em a Importância do ato de ler (2003).

ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino. *A educação do negro na comunidade de Monte Alegre-ES; em suas práticas de visibilidade da cultura popular negra*. Dissertação (Mestrado). Universidade do estado de Mato Grosso, 2014.

ANJOS, R. S. A; CYPRIANO, A. *Quilombolas: tradições e cultura da resistência*. Aori Comunicações. São Paulo: Petrobras, 2006.

BARTH, Fredrik. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. LASK, Tomke (Org.). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação como Cultura*. São Paulo: brasiliense, 1985.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, Art. 68. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm > Acesso em: 12/04/2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.
Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf > Acesso em: 12/04/2017.

BRASIL- Ministério da Educação –Secretaria de Educação a Distância MOURA, Glória. Educação Quilombola. Salto para o Futuro. Boletim 10, Jul.2007. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Educacao-quilombola.pdf>> Acesso em: 12/010/2016.

BRASIL. O Decreto Federal nº 4887, promulgado em 2003, não prevê a elaboração de estudos antropológicos no processo de identificação territorial das comunidades remanescentes de quilombos pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário - MDA e pelo INCRA. Disponível em <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/98186/decreto-4887-03> > Acesso em: 12/10/2016.

BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm > Acesso em: 12/10/2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). **Decreto n. 4887/93**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm> Acesso em: 12/10/2016.

BOTEGA, Gisely Pereira. *Relações raciais nos contextos educativos: implicações na constituição do autoconceito das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz do município de Paulo Lopes/SC*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2006.

CAVAZZI, João Antonio de Montecuccolo. *Descrição Histórica dos três reinos do Congo, Matamba e Angola*. Tradução de Pe. Graciano Maria Leguzzano. Junta de Investigação do Ultramar, Lisboa, 1965, Vol. 1 e 2.

CARVALHO, Cláudia C. F. *Ser no brincar, o brincar de ser o grupo: um estudo sobre a noção de pertença na comunidade negra do Mutuca, em Nossa Senhora do Livramento – MT*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, 2008.

CARVALHO, Patrícia Sobrinho. *A travessia Atlântica de árvores sagradas: estudo de paisagem e arqueologia em área de remanescente de quilombo em Vila Bela/ MT*. Dissertação (Arqueologia). Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo. São Paulo-USP, 2012.

CASTILHO, Suely Dulce. *Culturas, famílias e educação na comunidade negra rural de Mata Cavalô – MT*. Tese (Doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

CHISTÉ, Tânia Mota. *Aqui é Minha Raiz: O Processo de Constituição Identitária da Criança Negra na Comunidade Quilombola De Araçatiba /ES*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, 2012.

CLIFFORD, James. *A Experiência Etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro, Ed. UFRJ, 2002.

COHN, Clarice. *Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil*. *Civitas*. Porto Alegre, v. 13, n. 2, maio-ago 2013, p. 221-44.

COHN, Clarice [1971]. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DE OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

_____. *Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

_____, Roberto Cardoso. *O trabalho do antropólogo*. Unesp, 1998.

ERIKSEN, Thomas Hylland. *Common Denominators. Ethnicity, nationbuilding and compromise in Mauritius*. New York: Oxford, 1998.

ESTRELA, Ely Souza. *Os Sampauleiros: cotidiano e representações*. São Paulo: Humanitas, EDUC/FAPESB, 2003.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. Moderna, 2003.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/112288.htm > Acesso em:
10/04/2017.

FUNES, E. A. e SAMARA, Eni. *Nasci nas matas, nunca tive senhor histórico e memória os mocambos do baixo Amazonas*. Dissertação (Doutorado em Antropologia). São Paulo, FFLCH/Universidade Federal de São Paulo, 1995.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2014. (A primeira edição é de 1989 à qual não tive acesso)

_____. *Fatos e locais: fatos e leis numa perspectiva comparativa*. In. GEERTZ, Cliford. *O saber local*. Novos ensaios em antropologia interpretativa. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

KUHLMANN JR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEITE, Gisélia M. C. *Políticas Públicas e olhares sobre a diferença: a criança quilombola na instituição escolar e em outros espaços educativos de Lagoa Trindade (Jequitibá-MG)*. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG, 2009.

LUIZ, Viviane Marinho. *O quilombo Ivaporunduva a partir do enunciado de suas crianças: participação infantil no cotidiano da vida em comunidade*. Dissertação (Mestrado). Univers. Metodista de Piracicaba – SP-UNIMEP, 2012.

MACEDO, Divalva. *O currículo escolar e a construção da identidade étnico-racial da criança e do adolescente quilombola: um olhar reflexivo sobre a auto-estima*. Dissertação (mestrado) Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2008.

MAESTRI FILHO, Mário José. *Quilombos e quilombolas em terras gaúchas*. Porto Alegre. Caxias do Sul: Universidade de Caxias, 1979.

O'DWYER, Eliane Cantarino. *Terras de quilombo: identidade étnica e os caminhos do reconhecimento*. TOMO São Cristóvão - SE, nº 11 jul./dez. 2007.

PAVÃO, Madalena C. *Educação Escolar e Construção Identitária na Comunidade Quilombola de Abacatal – Pa*. Dissertação (mestrado). Universidade do estado do Pará- UEPA, 2011.

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*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2014.

PEIRANO, Mariza.G. S. *Os Antropólogos e suas Linhagens*, In: PEIRANO, Mariza. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995. Disponível em:
< http://www.marizapeirano.com.br/livros/a_favor_da_etnografia.pdf > Acesso em: 04.05.2017.

POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1998.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociações e Conflito; a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. *Antropologia & Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Temas e Educação; 10)

SAHLINS, Marshall. *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

SANTANA, Patrícia Maria Souza. *Modos de ser Criança no Quilombo Mato do Tição-Jaboaticatubas- MG*. Tese(Douorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SANTOS, Ana Cristina C. *Escola, família e comunidade quilombola na afirmação da identidade étnica da criança negra*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Alagoas-UFAL, 2008.

SANTOS, Maria dos Anjos Lina. *Memória e Educação na Comunidade Quilombola de Mata Cavalu*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Mato-Grosso-UFMT, 2007.

SANTOS, Maria Walburga dos. *Saberes da terra: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola* (estudo de caso etnográfico). Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Geração e Alteridade: interações a partir da sociologia da infância. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas-SP, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas- SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção memória da educação).

SCHMITT Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. Atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. *Ambiente & Sociedade* - Ano V – n. 10 – 1º Semestre de 2002.

SOARES, Edimara G. *Do Quilombo à Escola: os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná-UFPR, 2008.

SOUZA, Márcia Lúcia Anacleto de. *Ser quilombola: identidade, território e educação na cultura infantil*. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.

SOUZA Patrícia Mara de. *Modos de ser Criança no Quilombo Mato do Tição- Jaboticatubas-MG*. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SOUZA, Shirley Pimentel. *Educação Escolar Quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia-UFBA, Salvador, 2015.

SCHMITT, Alessandra; Maria Cecília Manzoli TURATTI; CARVALHO, Maria celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. *Ambiente & Sociedade* - Ano V – Nº 10 – 1º Semestre de 2002, p.2.

SPINOLA, Arilma M.A. *A cultura da criança quilombola: leitura referenciada em estudos, relatos orais e imagens*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, 2008.

SPINOLA, Arilma Maria de Almeida. *A cultura da criança quilombola: leitura referenciada em estudo, relatos orais e imagens*. Dissertação (Mestrado). Univers. Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, 2011.

TOREN, Cristina. *Markin History: the significance of childhood Cognition for a Comparative Anthropology of Mind*. In: *Man*28, p.461-78, 1993.

*Recebido em junho de 2018
Aprovado em setembro de 2018*