



“ELES NÃO SABEM QUANTO CUSTA FAZER UM SACO DE FARINHA!”: O PONTO DE VISTA DE UM MENINO QUILOMBOLA QUE TEM UMA ROÇA DE MANDIOCA – AS ESPECIFICIDADES DE UM MODO DE EDUCAR¹

Maria do Socorro Rayol Amoras Sanches²
Universidade Federal do Pará - UFPA
amoras.sanches@gmail.com

Introdução

Por meio da análise sobre a relação entre um menino quilombola que “tem” uma *roça* de mandioca e sua mãe e sua avó, este artigo examina situações de transferência e entendimentos de saberes em um processo educativo intergeracional. Esta análise parcial é parte integrante de uma pesquisa de doutoramento que busca identificar epistemologias de crianças de populações quilombolas a partir de um estudo antropológico da *relação saber da escola - saber da família na educação das crianças do Quilombo do Abacatal-PA*, e está especialmente atento à maneira como as crianças imprimem uma dinâmica nas suas práticas sociais ao fazerem suas escolhas.

A problemática deste estudo está fundamentada no debate instalado no âmbito das políticas educacionais no Brasil por meio das Leis 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, ao possibilitarem o questionamento acerca do lugar que ocupam as epistemologias do legado africano – considerando o seu entrecruzamento no encontro com os saberes e práticas de outros povos – no conjunto dos chamados conhecimentos sistematizados.

Muito se tem discutido acerca de propostas educacionais voltadas ao reconhecimento da diversidade social e cultural do contexto amazônico no âmbito das políticas educacionais, mas é questionável se tais propostas sustentam-se em um processo de escuta atenta dos anseios expressos pelos pontos de vista dos agentes envolvidos em diferentes espaços socioculturais, bem como do sentido que imprimem à educação e à escola. Neste sentido, a intenção maior é situar conhecimentos que estão na base dos saberes e práticas dos processos formativos das

¹ Trabalho apresentado no XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, realizado entre os dias 07 e 10 de agosto de 2011, Salvador, Bahia, Brasil. GT 38: *Crianças e infâncias luso-afro-brasileiras: olhares transnacionais e diversidades em diálogo*.

² Aluna do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFPA/Doutorado, concentração em Antropologia.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

crianças das populações quilombolas, de maneira que se possibilite compreender como elas, no caso, as do Quilombo do Abacatal, desenvolvem um modo próprio de ver e conhecer o mundo.

O exercício aqui proposto, portanto, pretende se somar às investidas interdisciplinares que pesquisadores das Ciências Sociais em diversos países vêm fazendo para situar as crianças como interlocutoras privilegiadas de pesquisas referentes à diversidade contida na multiplicidade das infâncias. Sendo um posicionamento epistemológico, no sentido de compreender como essas entendem a dinamicidade do mundo social que as rodeia e moldam as suas circunstâncias de vida, considerando a capacidade e a habilidade que demonstram para transformar relações e modificar o mundo.

Um fim de tarde e o início de um texto

Sexta-feira à tarde, dia de trabalho na Casa de Farinha do Quilombo do Abacatal. Um grupo de famílias se reúne para finalizar o preparo dos derivados da mandioca: farinha, tucupí e goma de tapioca, que serão vendidos na feira do agricultor rural, no sábado, pela manhã, localizada no centro urbano de Ananindeua-PA. Os trabalhos começam na segunda-feira e são finalizados na sexta. A maioria das famílias que trabalha na casa de farinha apenas compra a mandioca de outros grupos de famílias, que fazem somente o cultivo. Mas Felipe quebrou esta regra. Ele é um menino que tem uma *roça* de mandioca e vende a produção para seu padrasto. Naquele dia, levou-me para conhecer a Casa de Farinha. Lá, estavam, entre outros parentes, sua mãe e seus irmãos menores, enchendo sacos com goma de tapioca. Sentei-me ao lado de sua mãe e, no intervalo entre um saco e outro preparado, falava-me da defesa que faz da inserção dos jovens e das crianças nos trabalhos da agricultura e na feitura dos derivados da mandioca junto aos seus familiares. *Levo meus filhos pra a feira e levo pra a roça, quero que eles aprendam a dar valor no trabalho da agricultura, que vejam o quanto fazemos sacrifícios. Também mando para a escola. Quando eles crescerem, terão o conhecimento da agricultura e também da escola. É assim que aprendem a dar valor nesse trabalho, que requer muito empenho e dedicação... saberão de onde puxa o sustento deles. Tem umas pessoas aqui que não dão mais valor, mas querem as coisas e não podem comprar. É por isso que esse menino já tem uma roça*, aponta para Felipe. No final da tarde, quando sua mãe, que também é presidente da Associação dos Moradores, terminava de ensacar os últimos quilos de goma, dois cabos eleitorais da cidade abordaram-na a fim de convencê-la a pedir os votos dos moradores para uma candidata à deputada estadual. A mulher, enfaticamente, dizia: *as pessoas daqui não acreditam mais nos políticos, porque nas campanhas prometem engajamento nas nossas reivindicações e depois, terminado o período eleitoral, somem. Por isso mesmo não tenho cara pra isso*. Mas os homens não desistiram e ofereceram um carro que a conduziria até a reunião com a candidata e pediram-lhe, ao pé do ouvido, que levasse um litro de tucupí, um saco de goma de tapioca e um pouco de farinha para oferecer á candidata. *Se é só pra conversar eu vou*, diz a mulher. Todos que ali trabalhavam, sutilmente, observavam a conversa e nada disseram. *Eles não sabem quanto custa fazer um saco de*



farinha!, comentou o menino comigo, em tom aborrecido, presenciando a cena. (Diário de campo, 2010).

Quanto custa fazer um saco de farinha?

*O menino escava o tempo, revolve a terra e prepara sua
plantação, com a mão na “enxada cautelosa e tateante na
terra escura”.*

*Eu escavo minhas verdades e revolvo as incertezas, para
(re)colher algumas idéias de como as crianças descrevem e
compreendem o mundo, como se fosse a “mão do oleiro na
argila do vaso”.³*

*(... quando vi pela primeira vez o menino e sua roça. Diário de
campo, 2010)*

Felipe é um menino⁴ de dezesseis anos, de pele clara, olhos esverdeados, cabelos lisos castanhos e repicados na altura da cabeça, com as pontas pintadas de louro⁵. Mora com a avó desde quando “largou o seio”, aos três anos, e é o neto mais velho. Foi encaminhado pela mãe aos cuidados da avó quando nasceu sua primeira filha com um segundo marido. Ela, a avó, é separada do marido e mora com duas filhas e os filhos destas. Ele chama a avó de mãe e o avô

³ As frases aspeadas são fragmentos retirados da obra *Rua de mão única*, de Walter Benjamin (1993), que me inspiram a pensar nos conhecimentos (nossas epistemologias) que mobilizamos – o menino e eu – para ancorar nossos pontos de vista. Assim, tento inventariar meus achados, assinalando no terreno de hoje.

⁴ A categoria menino está sendo utilizada em acordo com o pensamento dos nativos. Para eles, tanto menino quanto menina designa uma periodização da vida relacionada aos cuidados e à proteção. Isto significa que só se sai da infância aos dezoito anos, quando já podem “tomar conta de si”. Porém, algumas relações de dependência podem continuar depois desta idade, como a econômica, quando não se envolvem com o trabalho da agricultura ou do extrativismo, ou da cidade, ou só estudam. Com o casamento antes dos dezoito anos, ou quando têm filhos sem casar, meninas e meninos deixam de ser percebidos como crianças. Contudo, podem continuar sendo chamados de menino e de menina, envolvendo afeto, ironia, brincadeira, dependendo das situações. Uma categoria, portanto, que está sendo pensada neste estudo como uma construção social, valendo-me também de Ariès (1981) para compreender a sua historicidade.

⁵ Trago os traços físicos do menino para serem pensados em acordo com Alfredo Wagner B. Almeida (2011), quando discute “Identidades em Evanescência”, que pressupõe a emergência de novos sujeitos na garantia do território e na constituição de uma identidade em movimento. Um modo como cada grupo constrói socialmente seu território de uma maneira própria e com propriedades intrínsecas a partir de suas escolhas. Sendo esta, portanto, uma interpretação que desconstrói a “frigorificação” das identidades. (Palestra proferida no dia 25 de março de 2011, na UFPA/Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas – NCADR – UFPA. Integrada à programação do Seminário “A Cultura na Construção e Defesa dos Territórios Tradicionais: legislação e políticas públicas para a proteção dos conhecimentos tradicionais numa sociedade pluri-étnica”, organizado em parceria com a Universidade Estadual do Amazonas, Museu Paraense Emílio Goeldi e Embrapa). Uma questão que também pode ser pensada a partir das reflexões de O’Dwyer (2002, p.18) acerca da noção de raça atrelada à características morfológicas, há tempos banida das ciências sociais: “Contemporaneamente, portanto, o termo quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea”.



de pai. A mãe e o padrasto são chamados pelo nome. Todas as manhãs, o menino acorda cedo e prepara-se para ir à escola junto com seus irmãos menores, que moram com sua mãe, numa outra casa. A escola fica em um conjunto habitacional, na área urbana do município de Ananindeua-PA, a sete quilômetros do Quilombo e a dezesseis da capital do estado. Quando o ônibus escolar está com problemas mecânicos, ou quando a estrada está intrafegável no período chuvoso, faz o percurso a pé, mas, muitas das vezes, o lamaçal deixa-os durante dias impedidos de frequentar as aulas. Antes, usavam bicicletas, mas as perderam para assaltantes.

À tarde, o menino vai trabalhar na sua *roça* acompanhado da avó. *Venho pra roça com a minha mãe [a avó] desde os oito anos, depois com uns onze, doze anos eu já tinha uma roça, mas, assim, bem pequena, porque eu era menor e não dava conta, agora já tenho uma de vinte metros quadrados, também, né, já estou maior, mas a mamãe [a avó] continua vindo comigo, diz-me. Sua avó também faz menção a essa parceria: Veja, estou ajudando muito esse menino. Vou todo dia na roça, porque não posso deixar ele sozinho, é só um menino. Com o pouco que ele ganha, compra umas roupinhas e me ajuda com umas coisinhas. Mas, eu prefiro que ele aprenda a ter responsabilidade por meio da roça, tenho muito medo dele se envolver com o que não deve quando vai pra escola na cidade.* Entre cuidados e proteção, onde educação e trabalho estão relacionados, Felipe se percebe desde bem pequeno participando da dinamização da vida no Quilombo.

Como um menino já tem uma *roça*? Estranhei. O meu olhar adultocêntrico me fez vê-lo como um adulto até entender o que se passava nessa relação. A minha lógica era de que, nas comunidades rurais, as crianças e os jovens apenas ajudavam os mais velhos na agricultura e acabava de presenciar o mais velho se colocando como ajudante de um menino de pouca idade. Em outros tempos, nesse lugar e alhures, apenas com o casamento se poderia obter um lote de terra para plantar⁶. Mas, no Abacatal, as necessidades foram mudando tais relações. Felipe lembra que aos onze, doze anos, quando começou a possuir uma roça, sabia que era da avó, pois ainda faltava muito para ser adulto. Mas diz que a imaginava e a possuía como sua. Hoje, vive outra fase dessa “dádiva” que permanece ligada às relações de

⁶ Defino meu estranhamento como um olhar naturalizado do “rural”, pois queria enxergá-lo com base em categorias essencialistas, autorreferenciadas e recorrentes na classificação e na definição de espaços, relações sociais ou modos de vida, ou seja, concebendo-o como um lugar cristalizado. A investigação de campo e de literatura possibilitou-me compreender o “rural” como um conceito em construção, que é formado por relações sociais que variam em função dos contextos e das posições dos sujeitos em relação (BOURDIEU, 2010). Isto implica falar em “novas atividades” para esse contexto em estudo, aquelas não comumente reconhecidas como tipicamente de adultos, como o trabalho na *roça*, porém, considerando a estratégia que as envolvem.



dependência: não é um adulto, não casou, não teve filhos, não trabalha na cidade e conta com a ajuda da avó, por isso, a *roça*, ainda é, em parte, desta, mas ele a imagina e a possui como sendo totalmente sua.

A terra lhe foi “dada” pela mãe quando percebeu que, devido ao contato com crianças e jovens da cidade, o filho passou a desejar objetos que não tinha recursos financeiros para adquirir. Entre esses, o menino desejou uma sandália da marca *Kenner*⁷. Quando começou a trabalhar na roça maior, com os pedaços de pau retirados na capina, fez sua primeira fornada de carvão e vendeu-a e com o dinheiro comprou a sandália. A venda da mandioca tem lhe oferecido a possibilidade de comprar algumas roupas, materiais escolares, perfumes e ajudar um pouco a mãe e a avó. Para a mãe do menino, essa é uma forma de fazê-lo compreender que pode obter tais objetos, mas desde que seja fruto do trabalho honesto e, dessa maneira, no seu entender, aprende a dar valor ao trabalho da agricultura⁸.

Assim, quando vi o menino e sua *roça*, percebi que ele escavava o tempo e revolvía o terreno do presente, imaginando ter sido (e ser) dono de uma plantação. Ainda que não compreenda as mediações que envolvem a relação entre o cultivo da mandioca nesse lugar e as forças antagônicas, a sua lógica de pensamento – *Eles não sabem quanto custa fazer um saco de farinha!* – permite-o observar o mundo adulto e posicionar-se (ITURRA, 2002, p.

⁷ A saída das crianças para cursar o ensino fundamental, a partir do quinto ano nas escolas da cidade, tem possibilitado o contato com espaços de diversão dos jovens e objetos que integram novas necessidades a elas, como: casas de festas, aparelhos celulares, calçados, roupas e acessórios de determinadas marcas, certos tipos de alimentos industrializados, entre outras. Lá, eles se informam sobre modas, tendências, estilos e costumes, de maneira a incorporar novos hábitos e códigos que lhes serão importantes como elementos de distinção dentro da comunidade. Como também observou Sahlins (1997, p. 117), com base nas investigações de Richard e Mary Salisbury, sobre a adaptação dos Siane da Nova Guiné à cidade: “Além das virtudes materiais dos bens estrangeiros, os objetos e experiências do mundo exterior são incorporados nas comunidades natais como poderes culturais”.

⁸ Firth (1974, p. 107) também ajuda-nos a compreender o processo de aproximação de uma comunidade camponesa com a cidade: “Pode haver uma atração definida para o camponês em ligar-se ao sistema industrial. Em muitos casos, pode-se falar no ímã do industrialismo. A experiência urbana por si só é quase sempre um chamariz. Significa diversões mais variadas, maior liberdade pessoal com relação aos laços domésticos, e uma sofisticação relativa a muitos assuntos que o habitante rural ignora. [...] Esse tipo de demanda tem operado desde as épocas mais remotas alcançadas pelos registros históricos. O camponês da Indonésia de hoje recorre ao mundo exterior para obter a sua louça diária e a maior parte de sua roupa. Mas seus antepassados, segundo observou William Dampier há 25 anos passados, já se mostravam ansiosos por um comércio em condições semelhantes”. É importante também pensar estes exemplos em consonância com as diversas formas de inserção dos jovens e das crianças na sociedade de consumo em que vivemos, pois observo que tanto as crianças e jovens do Quilombo do Abacatal, no norte da Amazônia, quanto os da favela da Zona Norte carioca, no sudeste do país, desejam para si uma sandália *Kenner*, como mostra Piccolo (2010, p. 123) nos estudos sobre projetos sociais voltados para jovens residentes nessa favela. Os jovens adquiriam a sandália mesmo custando mais da metade da bolsa que recebiam. Deste modo, reflito que diversas problemáticas sociais que envolvem o consumo afetam grande parte das crianças e dos jovens brasileiros urbanos e influenciam, também, com formas e conteúdos específicos, os diversos segmentos de crianças e jovens rurais, pois uma linha muito tênue os separa e os junta ao mesmo tempo.



135). Penso na sua exclamação, tento situar seu posicionamento e reflito que muito deve custar fazer um saco de farinha em um lugar de enraizamento agrícola, espaço preservado com muita luta pelo trabalho de um grupo majoritariamente negro, dedicado por longo tempo, exclusivamente, às atividades agroextrativistas, que tem origem na ocupação da Amazônia nos séculos XVIII e XIX, com participação de homens e mulheres escravizados de ascendência africana na organização da agricultura comercial e sempre sob as ameaças de opositores: o mercado e o poder do Estado.

Hoje, a feição rural do quilombo está modificada devido à forma como se deu a sua relação conflituosa com a metrópole, passando por embates armados com os invasores de suas terras e de outros que se apresentavam como donos, vindo, na atualidade, a perder grande parte delas; longos processos judiciais para legalizá-las, mas que, ao final, também tiveram o terreno suprimido; dificuldades de inserção dos produtos agrícolas no mercado; falta de incentivos agrícolas à pequena agricultura, por parte dos órgãos competentes, pois as famílias têm consciência de que não é mais possível trabalhar com um solo enfraquecido, com técnicas e ferramentas obsoletas; ingressos no trabalho precário na cidade com longas jornadas; processos de urbanização, públicos e privados, das cidades adjacentes que desconsideraram a existência do quilombo. São, portanto, mudanças nas suas dinâmicas socioespaciais e econômicas que sempre estiveram relacionadas com a expansão urbana (ACEVEDO; CASTRO, 2004), uma relação que, a cada dia, está mais estreita, configurando situações de tensão e permanentes ameaças.

São situações que provocam, paulatinamente, o afastamento do trabalho da *roça* por parte de muitas famílias e a inserção no trabalho precário na cidade. Os mais velhos reclamam dos mais novos que, quando começam a ficar mais tempo na cidade, passam a não dar importância necessária à agricultura⁹. São questões, portanto, reveladoras de uma série de escolhas que esses grupos familiares têm feito, as quais pressupõem estratégias ante as ameaças externas. É importante observar que, mesmo, para essas famílias, não sendo o cultivo da mandioca meio exclusivo de sobrevivência, a relação simbólica entre terra e sustento

⁹ As reflexões de Stropasolas (2007, p. 288-289) são esclarecedoras deste aspecto: “A recusa por parte dos jovens em assumir a profissão de agricultor (a) é explicada, entre outros fatores, pela percepção de inferioridade desse papel no contexto da sociedade”. Para o autor, também se deve considerar “relações ambíguas e muitas vezes conflituosas de solidariedade, subordinação e autonomia que perpassam as relações de parentesco e de sociabilidade dos jovens”.



persiste: todos param no dia 25 de julho para celebrar o “bom cultivo” na “Festa do Agricultor”, sendo uma marca a preservar.

Desse modo, a relação entre terra e sustento confere aos moradores do Quilombo do Abacatal uma singularidade pela forma como esse lugar vem se constituindo e mobilizando a cultura que, por sua vez, implica uma rede de saberes, uma moral e uma ética, tecidas pelos diversos agentes nas relações intergeracionais que envolvem processos de ensino e aprendizagem¹⁰. No cultivo da mandioca, reproduzem e produzem uma rede de conhecimentos tecida por uma cosmologia própria¹¹. Nessa dinâmica, a *roça*¹², para além de uma prática de cultivo, ou de um sentido restrito de plantio de mandioca, expressa uma maneira de ser e de viver nesse lugar, que define um processo de territorialização, apreendida pelo o menino quando imagina possuir uma *roça*¹³.

Felipe em outros tempos, como mencionei anteriormente, não poderia possuir uma *roça*, trabalharia na terra junto com seus familiares até casar-se, mas, ao mostrar para a mãe suas necessidades, esta “refaz” a partilha de seu lote. *Às vezes acho que quando o filho pede as coisas e os pais sempre dizem que não pode, vai dando uma revolta neles, aí tem que ter uma solução*, observou a mãe. Para os mais velhos, *o interesse dos pequenos pelas coisas vai mudando na medida em que a cidade se aproxima*, pois se manifestam perigos para crianças e

¹⁰ Em acordo com Iturra (1994, s/p): “Normalmente, ensino e aprendizagem são processos que se acompanham um ao outro durante todo o processo educativo. Denominado ensino a prática de transferir conhecimentos provados ou acreditados pela população que educa a população que se estima conhecer as formas estruturais e processos que ligam as relações sociais com as coisas [...]. Denomino aprendizagem [...] a prática de colocar questões por parte da população que ensina, que envolvem alternativas de respostas, à população que começa a entender o funcionamento do mundo, onde a resposta a encontra o iniciado, não sendo a sua atividade substituída pelo iniciador”.

¹¹ Segundo Almeida (2008, p. 40), “Trata-se, em resumo, de um capítulo do processo de politização da natureza e da emergência de uma vívida autoconsciência cultural apoiada em conhecimentos imateriais que nutrem as unidades de cálculo do processo de produção permanente (tamanho da área de plantio, sua localização distante das margens dos cursos d’água e das nascentes, tempo de encapoeiramento, cuidados durante o preparo da área de cultivo para evitar a derrubada de determinadas espécies vegetais, uso seletivo dos recursos florestais, etc.)

¹² Mais que um modelo de relação antrópica, a chamada *roça* compreende um estilo de vida que vai desde a definição do lugar dos povoados, passando pela escolha dos terrenos agriculturáveis e dos locais de coleta, de caça e de pesca, até os rituais de passagem que asseguram a coesão social em festas religiosas, em funerais, batizados e comemorações diversas. Esta expressão expressa, ademais, uma representação particular da relação entre tempo e espaço, manifesta nos calendários agrícolas, extrativos e de festas, constituindo-se numa referência essencial que sedimenta as relações intrafamiliares e entre unidades familiares, além de assegurar laços de reciprocidade necessários para a reivindicação e defesa do território (ALMEIDA apud ALMEIDA, p. 2008, p. 39-40).

¹³ Parece-me que essa é uma estratégia dos adultos recorrente em alguns lugares nesta parte da Amazônia que vivem (ou não?) sob tais ameaças para educar seus filhos. Em conversas com a minha orientadora, a professora Diana Antonaz, que pesquisa comunidades rurais na Ilha do Marajó, disse-me ter sido convidada, por um menino de cinco anos, em uma dessas localidades, para conhecer a *roça* que a mãe havia lhe dado. Caminharam a poucos metros de sua casa e mostrou-lhe um pedaço de terra, mais ou menos um metro quadrado, com uma mudinha de feijão plantada por ele. *Veja, essa é minha roça!*, disse-lhe.



jovens; *é preciso ocupar eles com as responsabilidades*, diz a avó. Deste modo, é necessário desviá-los de uma vida incerta e a iniciação nesse trabalho permite que cresçam como *peças de bem*, sentimento sempre enfatizado por sua mãe nas nossas conversas e compreendido nesta análise como sendo a expressão de um sentido dado à relação entre educação e trabalho que, por sua vez, possibilita a reafirmação da identidade da criança ao grupo.

Presumo que a *roça*, nesse lugar, é uma medida de equilíbrio biótico, em termos de possibilidades de subsistência e reprodução social para as pessoas que ocupam esse lugar, uma forma de subsistir entre processos de estabilidades e mudanças. Assim, ao demonstrar a sua compreensão das relações que subjazem tais processos, o menino me instiga a pensar em um conjunto de conhecimentos que mobiliza no seu fazer e no direcionamento que dá ao fruto do seu trabalho, bem como, no entendimento acerca de um trabalho, outrora realizado apenas pelos adultos, sendo levado a sério por alguém de pouca idade. Digo “levado a sério” no sentido de que, mesmo sabendo não ser dono de uma *roça*, vive a experiência como se o fosse¹⁴.

A maneira contundente como Felipe reage à ação dos impostores me leva também a pensar na maneira como as crianças nesse lugar se relacionam com a luta dos mais velhos pelo respeito a um trabalho que está intimamente ligado às suas apropriações simbólicas. Os grupos de famílias envolvidos com a *roça*, como dito anteriormente, têm boa representação na Associação dos Moradores, no Sindicato dos Trabalhadores Rurais e nas atividades da Congregação Católica. São os que enfrentam os governos municipal e estadual, recorrem ao Ministério Público para reivindicar direitos, políticas públicas eficazes e pela preservação da memória do lugar. Nas manifestações internas no Quilombo é comum a presença de crianças em meio aos adultos e algumas delas expressam um sentimento de pertença com a história dos avós e bisavós, *jamais negarei minhas raízes, não posso ter vergonha de morar aqui, nós temos um jeito de viver aqui e devemos ter orgulho do trabalho da roça, falo isso pra minha mãe e pra todo mundo... porque tudo isso existe desde a minha bisavó que era escrava*, enfatiza Tamires, irmã menor de Felipe.

¹⁴ Inspiro-me também nos estudos de Ângela Nunes (2003), que resultaram na sua tese de doutoramento, intitulada “*Brincando de ser criança*”: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância, em que reflete acerca das fronteiras entre brincar e trabalhar entre os Xavantes e de como essas fronteiras existem entre nós, para demarcar este aspecto como ponto que precisa ser investigado em profundidade.



Com base nos estudos de Toren (2010, p. 36), reflito sobre o sentido de “dar” a *roça* a um menino, juntamente, com a defesa desse trabalho feita por Felipe e sua irmã, e suponho que constitui uma forma de dádiva que estabelece uma “relação qualitativa entre os sujeitos da transação”, constitui uma abertura de um espaço de negociação, de comunicação intergeracional, que não invisibiliza tensões e conflitos. Neste contexto, a dádiva é parte da emergência de estratégias na educação dos mais novos para a organização do Quilombo, relevando-se que eles também interferem diretamente no processo educativo, conforme indicado neste artigo. “O menino e sua roça”, penso ser, portanto, a afirmação de uma forma política com base epistemológica que integra “natureza e cultura” na educação da geração mais nova, no sentido de garantir um modo de vida que fala por seus interesses e escolhas.

Felipe sinaliza que a mandioca é um bem bom para pensar

Tem que saber muitas coisas para colocar uma roça. Primeiro, tem que conhecer a terra, saber roçar o terreno, queimar, limpar o mato seco e destocar. Depois a terra é preparada para receber o plantio. Até ficar no ponto de arrancar a mandioca, tem que cuidar muito. Tem que tirar as pragas e capinar. Tem que saber também o tempo bom de plantar e de arrancar. É muita coisa, mas dá lucro, dá resultado... É melhor que roubar... têm muitos do meu top que preferem isso... Na escola é tudo mais difícil de aprender. Esses são os conhecimentos necessários transmitidos pela avó ao menino e que lhes garantiram receber um pedaço de terra e participar das transações comerciais junto aos adultos. Um processo de interação entre mãe-filho-avó-neto na transferência de saberes e entendimentos que permitiu ao menino, com a sua lógica de pensamento, integrar-se ao mundo do adulto, desenvolver um saber epistemológico próprio e modificar relações (ITURRA, 2002, p. 135).

Quando Felipe passa a “possuir” uma *roça* de mandioca, com todas as mediações anteriormente mencionadas, compreendo como um processo de socialização pensado dentro de uma perspectiva histórica, na qual está implícita a ideia de mudança ou transformação social, sendo o inverso de uma possibilidade de se apenas treinar a criança para a vida adulta. Deste modo, a ideia de socialização perscrutada neste estudo não é um processo previsível e meramente reprodutor do mundo do adulto (TOREN, 1993). As reflexões de Clarice Cohn (2005, p. 35) esclarecem tal posicionamento ao explicitar que as crianças possuem autonomia cultural em relação aos adultos, mas devemos pensar na perspectiva de autonomia cultural relativa, pois “Os sistemas que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com



os adultos”. Assim, quando a avó se coloca na condição de ajudante do menino e, mesmo este não perdendo o lugar de aprendiz, assume um papel ativo nessa relação dialógica. Neste caso, é muito mais que mero receptor de conhecimento, é ativo na construção de sentidos e de conhecimentos no processo educativo¹⁵.

Sendo, portanto, o inverso das situações de insucesso vividas por Felipe na escola da cidade, que resultam na emergência de baixa autoestima pelo sentimento de incapacidade diante dos conhecimentos curriculares pensados pelos eruditos e das diversas formas de discriminação ali expressadas em relação à forma como vive no Quilombo, que, por sua vez, podem provocar nas crianças o menosprezo à epistemologia apreendida na interação familiar. Digo isso também pensando em outro trecho de conversa quando Felipe diz: *trabalho na roça porque não tem outra opção e não posso ficar sem fazer nada. Estou pensando em ser soldador numa empresa, que aceita meninos estagiários*. Parece-me evidente que, mesmo já pensando em outras perspectivas de trabalho que, para ele, podem ser menos árduas e menos passíveis de serem alvos de preconceitos e discriminação, conserva em si a ideia de que “ficar sem fazer nada” denota uma existência improdutiva e de descontinuidade das obrigações.

As questões até aqui levantadas remetem-me às minhas experiências profissionais com a educação de crianças das séries iniciais da educação básica e percebo que muito se tem discutido sobre propostas educacionais voltadas ao reconhecimento da diversidade social e cultural do contexto das crianças desta região no âmbito das políticas educacionais. Porém, é questionável até que ponto tais propostas reconhecem nos seus currículos epistemologias dos povos que aqui habitam, consideram como princípios os anseios expressos pelos pontos de vista dos sujeitos envolvidos em diferentes espaços socioculturais a partir do sentido que imprimem aos conteúdos dos chamados conhecimentos sistematizados, bem como, à educação e à escola e de como possibilitam em suas metodologias espaços para os diversos “jeitos de aprender”¹⁶.

¹⁵ Neste ponto recorro às reflexões de Iturra (1994, s/p) para dizer que as minhas observações levam-me a dizer que a vida cotidiana das famílias envolvidas com o cultivo da *roça* no Quilombo do Abacatal e que integram suas crianças neste trabalho pressupõe que o “[...] processo educativo é funcional à incorporação dos mais novos nos afazeres do grupo, uma incorporação interessada por parte dos adultos que estão empenhados em ter permanentemente outras inteligências que colaborem com eles”, capacitados, ética e moralmente posicionados. Contudo, é importante ressaltar, no caso de Felipe, que ele aprende tais conhecimentos e assume responsabilidades porque também tem seus interesses e planos.

¹⁶ Tomo esta expressão de uma menina de nove anos que, durante uma conversa, disse-me que tinha um jeito de aprender e queria saber qual era o meu. Uma questão que discuto em artigo intitulado “Etnografia *com* crianças como encontro *intergeracional*”, que será apresentado no X Congresso de Antropologia Social, na Argentina-



São questões que me instigam a refletir a respeito do lugar que os saberes e práticas das crianças das comunidades tradicionais, no caso os das crianças do Quilombo do Abacatal – onde pensar e fazer estão imbricados – ocupam no conjunto de conhecimentos veiculados pela escola. As reflexões são pertinentes porque põem em evidência a lógica de certos processos formativos que estão na base dos saberes e práticas das crianças quilombolas frente a outras etnias, sendo, deste modo, possível compreender o porquê de, hoje, a luta maior dessas populações residir no reconhecimento das diversas formas de subsistir nesses lugares, para que direitos sejam garantidos e políticas sejam planejadas e implementadas em acordo com as suas necessidades.

A garantia de direitos também passa pela denúncia das condições de acesso e permanência das crianças quilombolas no sistema educacional que, por sua vez, tem evidenciado uma série de entraves que reforçam desigualdades de diversas formas. Observo, no Quilombo do Abacatal, alguns adultos reclamarem do silêncio da escola com as suas questões: *ela [a escola] poderia promover um trabalho de valorização da história do lugar para que as crianças e os jovens se orgulhassem da história de luta e resistência das pessoas que foram responsáveis pela existência de todos que moram aqui*, questiona a mãe de Felipe. Para o menino, a escola é um lugar de invisibilidade, pois *eles [os professores] nunca perguntam quem somos, de onde viemos e como vivemos. É... eles não se interessam. Lá tem muita violência e não vão se importar com a gente*¹⁷.

Os questionamentos são ecos dos movimentos sociais brasileiros que, a partir da década de 80 do século XX, passaram a se envolver com a defesa dos saberes do legado africano. Até a década atual, problematizam a ausência desses saberes nos currículos escolares e reivindicam que sejam contemplados, oficialmente, conteúdos que garantam a visibilidade da questão dos negros no cotidiano escolar, ancorados nas reflexões acerca de

nov/dez. de 2011. *GT 05: La dimensión etaria desde la antropología: configuraciones de niñez, niñas/os, juventud y jóvenes*.

¹⁷ Cabe aqui uma reflexão acerca das estruturas de dominação que são reproduzidas pela escola, provocando uma estigmatização sentida por esses grupos sociais. Para Bourdieu (2010), uma espécie de “violência simbólica”. Bourdieu (2007, p. 50), a partir dos seus estudos sobre a escola francesa, também nos auxilia a pensar na condição da criança rural que frequenta a escola urbana no solo brasileiro, ao apontar que “as crianças das classes camponesa e operária [...] por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar no ensino secundário”. Em se tratando de relações étnico-raciais, no âmbito da escola, para a criança negra, as dificuldades são bem mais acirradas (COELHO e SOARES, 2010).



quais são as epistemologias destes povos, para que a escola seja lugar de perspectivas para negros e negras. Um lugar, portanto, de valorização dos signos de sua identidade.

Tais constatações obrigaram o Estado a elaborar políticas públicas de combate às desigualdades sociais e educacionais dessas populações. Em 9 de janeiro de 2003, as Leis nº 10.639 e 11.645, de 2008, alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras. No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas (ROMÃO, 2005). A partir deste ordenamento, cabe ao Brasil interrogar-se sobre quais são os conhecimentos que estão na base dos saberes e práticas desses povos e como os mesmos estão situados frente a tantas outras etnias que habitam o espaço brasileiro.

O que está em pauta nesses preceitos legais, segundo as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais/MEC-2006, é o vislumbre de um processo educativo formal que contemple perspectiva de dar sentido aos conteúdos, à aprendizagem, ao conhecimento. Está expresso nessas Orientações que, para os quilombolas, os vínculos entre educar e formar são ancestrais, não são atributos exclusivos da escola; ancestralidade é tudo que antecede ao que os quilombolas são, por isso, ela forma¹⁸. Seu entendimento é de que o cotidiano quilombola, a exemplo de outros grupos étnico-raciais e sociais, é a emergência da práxis porque o pensar e o fazer se corporificam:

Na forma de visões (pensamentos, idéias) que orientam um portar-se diante do mundo; No modo de vida e mais especificamente na forma de trabalho como atividade prática que não isola o pensar do fazer, resultando em um manter-se no mundo; Enfim, como processo educativo que confere aos sujeitos um localizador no mundo observando as suas especificidades de raça, gênero, faixa etária e classe social (MEC, 2005, p. 141).

Observei, junto às crianças do Quilombo do Abacatal, que separam o “saber da escola” e “saber da família”. O primeiro, compreendem como “conhecimentos dos estudos”, aqueles que servirão para obterem uma profissão no futuro. O segundo, diz respeito aos afazeres cotidianos e a um modo de se relacionar com a natureza e com as pessoas. Em outro momento, constatei que as professoras e familiares das crianças fazem a seguinte divisão: as

¹⁸ Porém, segundo Almeida (2008, p. 184), é preciso superar as ideias homogeneizantes de ancestralidade que se ligam à concepção de tradição relacionada ao tempo passado, pois “Além de ser do tempo presente o ‘tradicional’ é social e politicamente construído”.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

professoras referem-se ao “saber sistematizado e saber da família” e “conhecimento científico e conhecimento da cultura”. Para elas, os primeiros são veiculados pela escola, os quais denominam de “conteúdos das disciplinas”, e os segundos correspondem aos ensinamentos que a criança recebe da família em casa, como “as boas maneiras, o comportamento aceitável e as orientações religiosas”. Os familiares referem-se ao “saber da escola e o saber de casa”, os primeiros, para eles, são aqueles necessários para a criança ser “alguém na vida”, isto é, ter uma emprego quando forem adultas, enquanto o segundo, definem-no como necessário para a criança ser “pessoa de bem”.

Os documentos orientados pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também fazem uma separação entre o saber da escola e o saber produzido fora do seu contexto, qual seja: “saber que o aluno aprende na escola e saber que o aluno traz para a escola” (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN/MEC, 1998). Esta separação se reproduz nessas falas e precisam ser investigados e analisados seus sentidos. Para isso, são oportunas as reflexões de Toren (2006, p. 453) ao dizer que “o conhecimento é transformado na medida mesmo em que é conservado”. Deste modo, “o mundo habitado sustenta todas as nossas descrições historicamente constituídas, sempre e inevitavelmente parciais, se fazem objetivas de maneiras diversas”. Assim sendo, cabe a este estudo, em andamento, responder: que descrições a escola e as famílias do Abacatal conservam na vida das crianças e como essas imprimem uma dinâmica nas suas práticas sociais, ou seja, como transformam essas descrições na medida em que as conservam?

Considerações (in)conclusas: para continuar escavando

As questões aqui apresentadas, acerca de um estudo que investiga epistemologias de crianças quilombolas, na relação *saber da escola – saber da família*, reafirmam a premissa de um percurso metodológico que não pode eximir-se da necessidade de escavar o passado no presente e puxar a ponta de fio que liga a África ao Brasil e enlaça as populações tradicionais da Amazônia brasileira, para compreender a forma como se dá o processo educativo nos dias atuais pelos quilombolas do Abacatal, superando idéias homogeneizantes de ancestralidade. Contudo, o desafio maior é alcançar tal objetivo tomando o contexto sociocultural, espaço de produção de sentidos, onde são dinamizados e intercambiados saberes e práticas, a partir do



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

“ponto de vista da criança”. Esclareço, deste modo, que, quando me propus a analisar “o ponto de vista de um menino quilombola que tem uma roça de mandioca”, amparei-me nos fundamentos de Toren (2010, p. 40), para quem:

Cada criança nasce em um mundo em construção cujas características locais variam em função da história de um ambiente povoado específico. Cada criança encontra assim um mundo cuja história particular é concretizada não apenas em um ambiente físico específico, mas nas relações sociais específicas onde a criança é imediatamente envolvida. E cada criança, em virtude de sua autonomia como um sistema vivo que é humano, não tem escolha a não ser dar sentido àquilo que ela encontra. Ao mesmo tempo, por criarmos significado intersubjetivamente a partir de significados que outros criaram e estão criando, segue-se que literalmente cada ideia na cabeça de cada criança tem uma ligação com a realidade como ela é vivida. Em outras palavras, as ideias de uma criança – por mais que sejam unicamente dela – não saem do nada; elas têm tudo a ver com o envolvimento intersubjetivo dessa mesma criança no mundo.

Esses são, portanto, os postulados do modelo unificado de ser humano desenvolvido por Toren (2010), brevemente explicitado no artigo onde examina ideias de *socialidade*, *personalidade* e *self* entre as crianças fijianas. Para a autora, o chamado desenvolvimento cognitivo é um processo que perdura ao longo da vida, no qual o conhecimento é constituído ao longo do tempo e, ao mesmo tempo, mantido e transformado nesse mesmo processo. Contudo, na compreensão, estão implicados sentir e pensar e, ambos, sob os desígnios da intersubjetividade – inconsciente e consciente – informando a totalidade daquilo que conhecemos e daquilo que experienciamos. “Nessa perspectiva, em qualquer ponto específico na linha do tempo, nossas descrições do mundo e de nós mesmos são artefatos da micro-história incorporada que torna a cada um de nós quem somos” (TOREN, 2010, p. 40), sustentáculos da imaginação.

Essa é uma orientação tomada neste estudo que considera a transferência de saberes e entendimentos como parte central de um conceito de saber ou epistemologia pautado na capacidade do ser humano de “entender e distinguir de forma ordenada, a partir das constatações externas e de forma argumentativa, de provar a partir de denominada substancia ou especificidade do fato, a sua origem, a sua espécie e o seu destino” (ITURRA, 2002, p. 145), sendo também o que Bourdieu (2010) elabora como capital social. Logo, é coerente falar em epistemologias de crianças considerando as ideias sobre verdade que elas formulam como repositória de diferentes ideias de conhecimento e crença (TOREN, 2006).

Sob tais postulados, o exercício aqui proposto possibilitou situar uma criança ativa na produção de um mundo social próprio, que se diferencia qualitativa, e não quantitativamente,



do mundo adulto. Neste sentido, no processo intergeracional de transmissão de saberes não é mera reprodutora dos conhecimentos dos adultos. Caso fosse, esses, não teriam que repensar e reelaborar, constantemente, as estratégias e instrumentos de socialização dos mais novos. Sendo plausível, deste modo, confirmar o que as teorias recentes da antropologia da criança vêm dizendo acerca da agência dos pequenos, que ao mesmo tempo em que são influenciados pelos adultos, também os influenciam e participam, assim, da produção da cultura.

Por fim, é oportuno ressaltar, que entre os desafios postos neste estudo em curso, encontra-se o de “ser adulta e pesquisar crianças” (PIRES, 2007), sendo, contudo, uma questão epistemológica que está implicada na sua metodologia. Por isso, vejo-me como observo o menino, *com a mão na enxada cautelosa e tateante na terra escura*, tentando inventariar meus achados, assinalando no terreno de hoje o lugar no qual as crianças do Abacatal conservam o velho, *como se fosse a mão do oleiro na argila do vaso...* Eu também imagino.

Referências

- ACEVEDO, Rosa; CASTRO, Edna. *No caminho de pedras do Abacatal: experiência social de grupos negros no Pará*. Belém: NAEA/UFPA, 2004.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. *Antropologia dos arquivos da Amazônia*. Rio de Janeiro: Casa 8/ Fundação Universidade da Amazônia, 2008.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. Obras escolhidas II. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- _____. *O poder simbólico*. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma J. Brito. Ser negro na Amazônia: potencialidades ou limitações da escola *diant*e desta experiência? In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía, MAGALHÃES; Ana Del Tabor Vasconcelos (Orgs.). *Educação para a diversidade: olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.
- COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- FIRTH, Raymond. *Elementos de organização social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- ITURRA, Raúl. *A epistemologia da infância: ensaio de antropologia da educação*. Educação, Sociedade & Cultura. Universidade do Porto. Vol. 17, 2002, p. 135-153.
- _____. *O processo educativo: ensino ou aprendizagem*. Educação, Sociedade & Cultura. Universidade



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

do Porto. Vol. 1, 1994.

NUNES, Angela. "Brincando de ser criança": contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância. Tese de doutoramento, Departamento de Antropologia, ISCTE, Lisboa, Portugal, 2003, 341 p.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Os quilombos e a prática profissional dos antropólogos. In: O'DWYER, Eliane Cantarino (Org.) *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

PICCOLO, Fernanda Delvallhas. *Desigualdades sociais, práticas educativas e juventude numa favela*. In: VELHO, Gilberto & DUARTE, Luiz Fernando Dias (Orgs.). *Juventude contemporânea: cultura, gostos e carreira*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas antropológicas. *Revista de Antropologia*, SÃO PAULO, USP, 2007, V. 50, N. 1.

SAHLINS, Marshall. *O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica*: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte II). *Mana* [online]. 1997, vol.3, n.2, pp. 103-150. ISSN 0104-9313.

STROPASOLAS, Valmir Luis. Um marco reflexivo para a inserção social da juventude rural. In: CARNEIRO, Maria José e CASTRO, Elisa Guaraná (Orgs.). *Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Maumad X, 2007.

TOREN, Christina. Making history: the significance of childhood cognition for a comparative anthropology of mind, *Man* (N.S.) 28, 1993. P. 461-478. Disponível em: <http://www.jstor.org/pss/2804235>.

_____. Como sabemos o que é verdade? O caso do mana em Fiji. *Mana*, Out 2006, vol.12, no.2, p.449-477.

_____. A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as ideias das crianças fijianas sobre suas vidas como adultos. *Horiz. antropol.* [online]. 2010, vol.16, n.34, pp. 19-48. ISSN 0104-7183.