
DENEGRINDO A INFÂNCIA: A LEI 10.639/03 NUMA PERSPECTIVA AFROCENTRADA

Renato Nogueira¹

RESUMO

Este ensaio pode ser descrito como um conjunto de resultados parciais, revisão da literatura articulada com análises temáticas e interpretativas que giram basicamente em torno de uma questão geral. Quais as contribuições da lei 10.639/03 (ensino de história e cultura afro-brasileira e africana) para os estudos da infância? Para encaminhar o problema, trazemos à luz algumas hipóteses de trabalho. É preciso *denegrir* a infância se quisermos criar condições de possibilidade de uma educação plural e antirracista. Neste ensaio não poderemos discorrer longamente sobre esses modelos civilizatórios, vale ressaltar que não estamos a defender idealismos românticos e essencialismos racialistas. Mas, ressaltando aspectos históricos, socioantropológicos e filosóficos que são mais comuns em algumas sociedades. Não teremos espaço para debater polêmicas suscitadas por esse debate. A capacidade de descolonizar nossas “adulterações” (tornar-se adulto civilizado somente pelo modelo ocidental). Isso não significa que queremos recuperar uma essência perdida; mas, reafirmar que a nossa *infância* está sempre presente nas possibilidades de reinventarmos a nós mesmos.

Palavras-chave: Infância. Educação. Literatura. Cultura afro-brasileira.

DENEGRINING CHILDHOOD: LAW 10.639 / 03 IN AN AFROCENTRATED PERSPECTIVE

ABSTRACT

This essay can be described as a set of partial results, review of technical literature with thematic and interpretative analysis that turn around a general question. Which are the contributions of the 10.639/03 law (teaching of Afro-Brazilian and African history and culture) for childhood studies? To refer the problem, we bring light to some hypothesis of work. It's needed to degrinate childhood if we want to create conditions of possibility for having an plural and anti-racist education. On this essay we can't talk too much about those civilization models, it's important to stress that we are not supporting romantic and race essentialist idealisms. But, stressing historical social anthropological and philosophical elements that are more common in some societies. The capacity of decolonize our “adulterations” (becoming a civilization adult just by western model). That doesn't mean we don't want to recovery a lost essence; but, reaffirm that our childhood is always present on the possibilities of reinventing ourselves.

Keywords: Childhood, education. Literature. Afro-Brazilian culture.

DENEGRIENDO LA INFANCIA: LA LEY 10.639 / 03 EN UNA PERSPECTIVA AFROCENTRADA

RESUMEN

Este ensayo puede ser descripto como un conjunto de resultados parciales, revisión literaria articulada con análisis temáticas y interpretativas que giran básicamente alrededor de una cuestión general. ¿Cuáles las contribuciones de la ley 10.639/03 (enseñanza de historia y cultura afro-

¹ Doutor em Filosofia. Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

brasileña y africana) para los estudios de la infancia? A fin de encaminar el problema, traemos a la luz algunas hipótesis de trabajo. Es necesario denegrir la infancia si queremos crear condiciones de posibilidades de una educación plural y antirracista. En este ensayo no podemos discurrir extensamente sobre esos modelos de civilización, vale resaltar que no estamos defendiendo idealismos románticos y esencialismos racialistas. Pero, resaltando aspectos históricos, socioantropológicos y filosóficos que son más comunes en algunas sociedades. No tendremos espacio para debatir polémicas planteadas por ese debate. La capacidad de descolonizar nuestras “adulteraciones” (tornarse adulto civilizado solamente por el modelo occidental). Eso no significa que queremos recuperar una esencia perdida; pero reafirmar que nuestra infancia está siempre presente en las posibilidades de que reinventamos a nosotros mismos.

Palabras clave: Infancia. Educación. Literatura. Cultura afro-brasileña.

INTRODUÇÃO: OS PARADIGMAS AFRICANOS E OCIDENTAL

As pesquisas na área de Educação¹ não podem prescindir de um recorte temático e devido foco no objeto. Outro aspecto já conhecido é a definição do aporte teórico e metodológico. Ou seja, depois de termos nitidez a respeito do tema e do objeto de estudo, precisamos alinhar a investigação dentro de um recorte epistêmico. O desafio que queremos compartilhar com leitoras e leitores está no cruzamento da educação das relações étnico-raciais com o campo da infância. Em termos de referencial teórico e metodologia optamos pela afrocentricidade.

Este ensaio pode ser descrito como um conjunto de resultados parciais, revisão da literatura articulada com análises temáticas e interpretativas que giram basicamente em torno de uma questão geral. Quais as contribuições da lei 10.639/03 (ensino de história e cultura afro-brasileira e africana) para os estudos da infância? Para encaminhar o problema, trazemos à luz algumas hipóteses de trabalho. É preciso *denegrir* a infância se quisermos criar condições de possibilidade de uma educação plural e antirracista.

O pano de fundo do debate vai confrontar concepções de infância de dois paradigmas culturais: africano e ocidental. Um estudo panorâmico que tem como alvo oferecer alguns subsídios teóricos para educação das relações étnico-raciais com crianças. De modo que será preciso traçar algumas distinções relevantes entre o que chamamos de paradigma africano e o modelo ocidental. Considerando os estudos de Diop (1977), temos a teoria dos berços civilizatórios. Em termos simples, a hipótese diopiana sugere que a África se caracteriza pelo berço meridional enquanto os povos euro-asiáticos pelo berço setentrional. No Brasil, as objeções ao trabalho de Diop contam com um número significativo de acadêmicos (CARDOSO, 1997). Nesse aspecto o cientista social Abdias do Nascimento faz uma defesa que merece ser ressaltada. Quando se proliferavam críticas considerando que os argumentos diopianos não passavam de puro revanchismo

essencialista. Nascimento diz que Diop

[...] revelou bastante paciência e gentileza explicando-lhes que não alegava superioridade racial ou qualquer gênio especificamente negro naquela constatação puramente científica (...) O sucesso, explicou-lhe Diop, resultou de fatores históricos, de condições mesológicas - clima, recursos naturais, e assim por diante - somados a outros elementos não-rácicos. (NASCIMENTO, 1980, p. 251).

As pesquisas de Diop apontaram somente que o berço meridional das sociedades africanas tinha a xenofilia e matrifocalidade como características mais comuns. Enquanto, o berço setentrional apresentava a estrutura patriarcal conjugada com uma tendência consistente à xenofobia. Os estudos diopianos duraram décadas e se apoiaram em vasto material advindos de estudos históricos, antropológicos e pesquisas que envolviam sítios arqueológicos diversos. Diop não fez conjecturas sem fundamentação (DIOP, 1954, 1967, 1977). Adiante, os estudos no campo da colonialidade² começam a apresentar aspectos sociais, históricos, filosóficos e políticos que indiretamente corroboram com a tese diopiana.

[...] o controle das relações dos indivíduos com a *natureza* e entre aquelas em relação a esta, em especial a propriedade dos recursos de produção. [...] Esse modo de conhecimento foi, pelo seu caráter e sua origem, eurocêntrico. Denominado racional, foi imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da *modernidade* (QUIJANO, 2009, p.74).

Em linhas gerais, o que denominamos de ocidente é um conjunto complexo que envolve elementos greco-romanos (a ideia de que a filosofia foi um evento grego, o projeto político do Império romano), a ideologia da tribo eleita presente nas representações religiosas judaico-cristãs hegemônicas (a noção de que alguns povos merecem uma “terra prometida”, a redenção do paraíso) e por fim a gestão dos recursos naturais num contexto de propriedades privadas em que o trabalho é tomado como categoria ontológica.

Por outro lado, assim como seria equívoco reduzir o paradigma cultural ocidental a um conjunto de países; *África* como modelo civilizatório não pode ser reduzida ao continente africano. Os elementos fundamentais estão descritos na xenofilia, na experiência religiosa que não se organiza pelo parâmetro da salvação, na gestão de recursos por meio de relações complexas em as atividades humanas não podem ser subsumidas ao trabalho.

² A colonialidade é um sistema de dominação que se estrutura sobre a classificação étnico-racial das populações, a lógica é de dominação e exploração social, econômica e política. Entre os expoentes do campo temos Anibal Quijano, Catherine Walsh e Ramón Grosfoguel, dentre outras e outros.

Neste ensaio não poderemos discorrer longamente sobre esses modelos civilizatórios, vale ressaltar que não estamos a defender idealismos românticos e essencialismos racialistas. Mas, ressaltando aspectos históricos, socioantropológicos e filosóficos que são mais comuns em algumas sociedades. Não teremos espaço para debater polêmicas suscitadas por esse debate. É relevante explicitar que o padrão de classificação racial foi decisivo para o desenvolvimento do capitalismo, porque foi plenamente fundado na acumulação baseada na escravização negra (MBEMBE, 2014). Outro fator são os dados e índices de desenvolvimento humano que reiteram que em todas as sociedades multirraciais, as populações negras estão em média numa situação mais precária que os segmentos brancos (MOORE, 2010). Com efeito, esse preâmbulo tem o objetivo de situar-nos a respeito de diferenças entre os modelos ocidental e africano, distinções essas que não podem ser desconsideradas, porque são decisivas na definição das infâncias e do papel da educação.

A LEI 10.639/03 NUMA PERSPECTIVA AFROCÊNTRICA

O que aqui denominamos aqui de lei 10.639/03 deve ser entendido como o resultado do ativismo negro³ em prol de uma educação antirracista. Historicamente o movimento negro tem atuado nessa área com bastante empenho, inúmeras ações procuraram justamente intervir nesse terreno. Nos oitocentos, a discriminação racial impedia crianças negras de frequentar a escola (SILVA & ARAÚJO, 2005), o ativista negro e professor leigo Pretextato dos Passos Silva fundou uma escola para atender a infância e juventude negras que funcionou de 1853 a 1876 em Pernambuco (SILVA, 2000) No século XX, a Frente Negra Brasileira (FNB)⁴ reconhecia a educação como área estratégica, setor chave da organização. A FNB estava dividida em departamentos. “O maior e mais importante departamento da FNB foi o de Instrução, também chamado de Departamento de Cultura ou Intelectual (...) A educação era vista muitas vezes como a principal arma na ‘cruzada’ contra o preconceito” (DOMINGUES, 2007, p.7-8). Conforme o historiador Domingues (2007), o movimento negro sempre teve a educação na sua agenda política de reivindicações e formulações propositivas.

Ao longo do século XX, diversas organizações do movimento negro atuaram

³ O conceito de movimento negro aqui aparece no singular designando como diz o Prof. Dr. Amílcar Pereira (2010), historiador da UFRJ designa uma série de ações e entidades políticas que se organizam por uma agenda de reivindicações próximas. Por isso, não usamos movimentos negros no plural.

⁴ Frente Negra Brasileira foi fundada em 16 de setembro de 1931, transformada em partido político em 1936. Na gestão do Governo Vargas em 1937 ficou clandestino, foi refundado e sobreviveu por pouco tempo com o nome de União Negra Brasileira até 1938.

intensamente na articulação de políticas públicas que pudessem funcionar como ações afirmativas na área de educação. Em 09 de Janeiro de 2003, ativistas comemoraram a assinatura da lei 10.639/03 que preconizava na ocasião: inclusão obrigatória de conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nas disciplinas de artes, história e literatura na educação básica. O que propiciou uma modificação significativa no Artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Alguns anos depois a lei 10.639/03 foi substituída pela lei 11.645/08 que além de incluir conhecimentos indígenas, incorporou dispositivos legais de 2004 e 2006. De maneira que a legislação assumiu uma configuração mais completa, tornando obrigatórios conhecimentos de história e cultura afro-brasileira e africana e dos povos indígenas em todos os níveis (educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental, e ensino médio; educação superior) e modalidades (educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação especial)⁵ de ensino. Esse desafio está colocado para todas as instituições de ensino, públicas (criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público)⁶ e privadas (particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas)⁷. Do ponto de vista técnico, a lei 11.645/08 incorporou a 10.639/03. Porém, ativistas antirracistas fizeram uma opção política por manter o número da Lei assinada em 2003 como uma espécie de “categoria analítica” importante da educação das relações étnico- raciais. Em outros termos, a relevância do uso da lei 10.639/03 está nela ser sinônimo de um processo histórico de disputas antirracistas e construções do movimento negro entre negociações e conflitos com o Estado brasileiro, culminando com a obrigatoriedade dos conhecimentos afro-brasileiros, africanos e indígenas de modo estrutural no currículo da educação brasileira.

Como podemos implementar a lei 10.639/03? Nossa hipótese é que a afrocentricidade reúne condições favoráveis, necessárias e suficientes para o desenvolvimento de uma agenda de práticas educativas antirracistas. Sem dúvida, é necessário caracterizá-la antes de prosseguir na sua defesa como terreno teórico e metodológico adequado, dentre outros, para consolidação da lei 10.639/03.

A afrocentricidade é um terreno teórico e metodológico que não goza de muita popularidade nos meios acadêmicos. Neste ensaio não nos dedicaremos a responder todas as objeções que lhe são endereçadas. Mas, vale notar que a ideia de fundamentalismo,

⁵ Nas seções específicas.

⁶ Art.19 da LDB (Idem, p. 16)

⁷ Art.20 da LDB (Idem, p.16-17)

muitas vezes atribuída às pesquisas afrocentradas, são mais frutos de preconceito eurocêntrico e desconhecimento do que objeções fundamentadas em análises críticas e revisão da literatura (NASCIMENTO, 2009; NOGUERA, 2010). Uma breve incursão na afrocentricidade, descrita por Molefi Asante como um referencial teórico que não está baseado em essencialismos ou fundamentalismos, tampouco numa mitificação do continente; mas, num debate devedor do afrocentrismo e que não pode ser confundido com ele (FINCH III, 2009). Ou seja, afrocentrismo não é sinônimo de afrocentricidade. Esta é “uma ideia fundamentalmente perspectivista” (ASANTE, 2009, p.96). A “afrocentricidade não é religião, é por isso que os elementos constitutivos dos valores africanos são sujeitos a debate, (...). No interior da proposta afrocentrada não existem sistemas fechados” (Idem, p. 95). A *centricidade* não é sinônimo de um centro fixo; mas, de reconhecer que estamos sempre no contexto de um lugar social e que, queríamos ou não, sua relação com um lugar epistêmico é indissociável. Dito de outro modo, o lugar epistêmico étnico- racial/sexual/gênero/geracional/geopolítico/econômico não está desvinculado do sujeito enunciador. A proposta de desarticulação entre sujeito enunciador de uma posição geopolítica não é efeito de um rigor intelectual; mas, uma operação sustentada por razões políticas. Como nos diz Ramon Grosfoguel:

[...] a filosofia e as ciências ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal Verdadeiro que encobre, isto é, que oculta não só aquele que fala como também o lugar epistêmico geopolítico e corpo-político das estruturas de poder/conhecimento colonial, a partir do qual o sujeito se pronuncia (GROSFÓGUEL, 2008, p.119).

No caso da afrocentricidade, Asante enfatiza o pertencimento étnico-racial destacando os aspectos históricos e culturais, sublinhando que a localização é uma categoria-chave para entendermos a enunciação intelectual de um sujeito. Ainda que uma pesquisa pretenda arvorar-se “neutralidade”, ela estará invariavelmente enredada por alguma centricidade – uma localização social assumida como base de um lugar epistêmico num contexto geopolítico de disputas. Não existe um antilugar. “Não posso conceber uma antiperspectiva porque, não importa o que eu perceba, estou ocupando um lugar, uma posição” (ASANTE, 2009, p.103). Ao enfatizarmos a localização como uma das categorias-chave da afrocentricidade, chamamos atenção para o seguinte. Todo pesquisa parte de um lugar epistêmico, esse lugar pode ser basicamente antinegro/antiafricano ou pró-negro/pró-africano. Outra categoria importante é a ideia de agência – capacidade de dispor de “recursos psicológicos e culturais em prol da liberdade humana” (ASANTE, 2009, p.94), uma articulação deliberada em favor de uma sociedade

plural que não seja estruturada pelo racismo. A agência é o carreamento de recursos diversos para estabelecimento e consolidação de pesquisas, assim como a articulação de práticas sociais e políticas em que o protagonismo negro seja um dos critérios-chave ao lado da promoção de uma sociedade intercultural. Com efeito, a afrocentricidade preconiza localização e agência são fundamentais para combater o racismo antinegro.

O racismo não pode ser descrito como um fenômeno interpessoal, um devaneio ou delírio psicológico; mas, como o “monopólio e gestão racializada dos recursos da sociedade e do planeta” (MOORE, 2007, p. 293). Daí, ser equívoco postular neutralidade diante desse quadro, um cenário em que disputas acirradas estruturam as relações sociais privilegiando a população branca, uma situação constante em todas as sociedades multirraciais e pluriétnicas (MOORE, 2010). O racismo é construído historicamente e estrutura as relações sociais. A discriminação racista está presente na educação, alguns operadores conceituais como universalidade e neutralidade servem para desarticular a agência negra e camuflar suas localizações, os lugares epistêmicos com vernizes de um lugar intelectual pleno de isenção, sem “posições”.

A afrocentricidade se pretende como uma possibilidade teórica de combate ao racismo. As demandas da lei 10.639/03 podem ser pensadas a partir de um solo epistêmico afrocêntrico. A educação é um fenômeno complexo que pode ser pensado de diversas formas, envolvendo instituições, sujeitos, valores e relações de poder. Em certa medida, a educação é uma arena em que as diversas forças sociais parecem disputar abertamente as pautas. As pressões sociais interferem no currículo. Nos termos do filósofo estadunidense Matthew Lipman, a “escola é um campo de batalha pois é, mais que qualquer outra instituição social, aquela que fabrica a sociedade do futuro” (LIPMAN, 1995, p. 19). Dentro desse campo de batalha, a afrocentricidade contribui para uma educação antirracista porque permite viabilizar uma reconfiguração conceitual, uma educação que se reorienta em parâmetros africanos. “Na maior parte das aulas, qualquer que seja o tema tratado, os estudantes brancos estão posicionados na perspectiva do sujeito” (ASANTE, 2013, p.25), e as crianças negras? Carregarão a negritude como um fardo de “inferioridade”? (Idem). Para rearticular a educação de modo afrocêntrico é preciso estarmos atentas(os) ao lugar epistêmico, promovendo uma devida localização e agência.

O nosso próximo desafio está justamente na concepção de infância. A partir daqui pretendemos ensaiar a proposta que está no título deste trabalho, em que consiste denegrir a infância? A lei 10.639/03 em caráter afrocêntrico traz à baila um encaminhamento que

merece atenção. A infância precisa ser denegrida se pretendemos delinear uma educação antirracista, ou melhor, pró-negra. O próximo passo desse ensaio está em contrastar como o conceito afrocêntrico de infância diverge da concepção ocidental. Vamos especular sobre as possibilidades de delinear uma educação em favor de uma sociedade plural e antirracista. Vale a pena registrar que o que entendemos por *ocidental* é um complexo cultural que envolve (MARCONDES,).

BREVE PANORAMA DA INFÂNCIA NAS SOCIEDADES OCIDENTAIS

Pois bem, o nosso interesse é demarcar diferenças e semelhanças entre concepções de infância em dois grandes universos culturais, ocidental⁸ e africano⁹. Daí, partimos de uma revisão literária que, mesmo sucinta, permita-nos ter uma visão panorâmica do campo de estudos da infância. Nas sociedades ocidentais, um dos marcos dos estudos sobre a infância está numa publicação de 1960. Através de uma vasta pesquisa analisando iconografias religiosas e leigas das Idades Média e Moderna de países europeus, o historiador Philippe Ariès traz duas teses que merecem destaque. A primeira preconiza a “descoberta da infância” como um acontecimento que se deu por volta do século XVII. A tese seguinte reza que com o abandono da noção de que a criança era simplesmente um adulto em miniatura (ARIÈS, 1981, p. 18), a infância ganha relevância e novas possibilidades começam a ser desenvolvidas e sistematizadas.

No século XVII, entretanto, a criança, ou ao menos a criança de boa família quer fosse nobre ou burguesa, não era mais vertida como os adultos. Ela agora tinha um traje reservado à sua idade que a distinguia dos adultos. Esse fato essencial aparece logo o ao primeiro olhar lançado às numerosas representações de crianças do início do século XVII (ARIÈS, 1981, p.70)

Para Ariès, a emergência do “sentimento da infância” traz novas práticas sociais, políticas de assistência, cuidados familiares específicos, indumentária diferenciada¹⁰ e uma atenção especial da escola. A obra *História Social da Criança e da Família* é um divisor de águas por revelar novas disposições em relação à infância. Afinal, ao longo da história do ocidente, a infância foi vista tanto como sinônimo de barbárie (PLATÃO, 2010) quanto de candura (ROSSEAU, 1995).

[...] entre todas as criaturas selvagens, a criança é a mais intratável; pelo

⁸ Por ocidental aqui entendemos

⁹ Em termos afrocêntricos não custa reiterar que africano não diz respeito somente ao continente.

¹⁰ É importante frisar que na Europa a mudança do traje tinha recorte social e de gênero. Os meninos nobres e burgueses começaram a fazer uso de vestimentas específicas para crianças, o que demorou mais tempo para crianças pobres em geral e, sobretudo, no caso das meninas.

próprio fato dessa fonte de razão que nela existe ainda ser indisciplinada, a criança é uma criatura traçoeira, astuciosa e sumamente insolente, diante do que tem que ser atada, por assim dizer, por múltiplas rédeas [...]. (PLATÃO, 2010, p. 302).

Séculos mais tarde, a modernidade iria associar infância e inocência. O cristianismo hegemônico na Europa interpelava a criança dentro da perspectiva de pecado original (AZEVEDO & LIMA, 2013). O filósofo britânico John Locke fez um leve deslocamento parcial da culpa imputada à infância; afinal advogava que todas as crianças eram tabulas rasas, nem más e nem boas, alforriando-as do pecado; mas, ainda considerava que a criança sofria de uma enfermidade natural e precisava de tutela. Foi adiante com o filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau que encontramos uma sistematização teórica que favorece a visão romântica que surge na Europa do século XVIII e vai fortalecer no seguinte. Para Rousseau, a criança é inocente por natureza. Ora, se o iluminismo desenvolveu e reiterou a ideia de que a infância precisava ser superada com rigor e velocidade. Rousseau desenvolveu a cautela em esperar que a criança se desenvolva sem pressa, bastaria isolá-la do mundo adulto corrupto e degenerado. *Emílio ou da educação* é um ensaio pedagógico, uma obra que pretende demonstrar os riscos da vida em sociedade, o papel da educação seria justamente evitar que a infância seja adulterada, isto é, afastar o ser humano de sua (boa) natureza. Portanto, o “único hábito que se deve deixar a criança adquirir, é o de não contrair nenhum” (ROUSSEAU, 1995, p.45).

Nessa brevíssima panorâmica sobre a infância, vamos dar um salto e analisar as contribuições da sociologia da infância e de estudos filosóficos contemporâneos sobre/com a infância. Um aspecto que merece destaque é o abandono da dicotomia inocência *x* estado de natureza selvagem. No final do século XX, vários estudos sócioantropológicos passaram a problematizar o psicologismo e o biologismo que colocavam a infância exclusivamente na conta da imaturidade. No final dos anos 1990, a socióloga francesa Régine Sirota fez um bom levantamento da emergência do campo da sociologia da infância, suas principais questões e seus elementos mais recorrentes. Sirota investigava o cotidiano escolar numa perspectiva que estava na esteira dos estudos de Pierre Bourdieu. Conforme Sirota, no fim dos noventa, os elementos presentes na emergência dos estudos sociológicos da infância giravam em torno de cinco pontos (SIROTA, 2001, p. 18-19). 1º) Infância como uma construção social. 2º) A desnaturalização das divisões clássicas da infância não implica numa recusa irrestrita à noção de imaturidade biológica; mas, coloca ênfase na multiplicidade de construções. 3º)

A infância não pode ser reduzida a etapa antecessora do mundo da “responsabilidade” e da “consciência”. 4º) Infância não é “vir a ser”, as crianças são atrizes e atores sociais em ação. 5º) A infância precisa ser analisada numa intersecção entre várias categorias analíticas: pertencimento étnico-racial, gênero, classe, necessidades especiais, filiação cultural-religiosa dentre outras.

No campo filosófico, Walter Kohan *Infância. Entre a Educação e a Filosofia* contribui fazendo contrapontos interessantes para criticar a infância como etapa menor da vida. Primeiro, o pensador argentino argumenta que foi Platão na antiguidade e o filósofo estadunidense Mathew Lipman no século XX, dois arautos da tese de que a infância era um tipo de ausência, uma fase da vida de estar em situação de potência, uma etapa para “desenvolver-se”. O que fazer diante do conceito de infância como incapacidade momentânea de exercer todas as funções intelectuais com o rigor necessário da “maior idade da razão”? Kohan nos convida para ler Heráclito e Sócrates – contrapontos diretos à filosofia de Platão. E no contexto da filosofia contemporânea traz à cena, os filósofos franceses Gilles Deleuze e Jacques Rancière. Afinal, quando “a criança é amiga da experiência, longe de ser uma fase a ser superada, ela se torna uma situação a ser estabelecida, (...), sem importar a idade da experiência” (KOHAN, 2003, p. 244- 5). Na esteira do filósofo François Lyotard, Kohan aprofunda o conceito de infância como um agente de um acontecimento insurgente e inesperado, algo bem distante da inocência e da dependência.

De qualquer maneira, nas sociedades ocidentais parece que o mito de Pinóquio ainda é muito presente na definição da infância. Por mito Pinóquio entendemos uma concepção da criança “baseada” na fábula do italiano Carlo Collodi (1826-1890). *As aventuras de Pinóquio: história de uma marionete* foi publicada em 1860, oitenta anos depois Norman Ferguson dirigiu a animação produzida pela Disney. O argumento da história é simples: um carpinteiro faz um boneco de madeira, uma entidade encantada – a fada azul – lhe dá vida. O boneco de madeira é criado como se gente fosse. A aventura da trama é um conjunto de testes para que a marionete aprenda a ser honesta, leal, virtuosa de dizer a verdade sempre para se tornar um menino de verdade. Em outros termos, a relação entre infância e educação parece se fundamentar simplesmente na ideia de que: educar significa transformar as crianças em gente de verdade. A metáfora do boneco de madeira é muito explícita, revelando uma noção de que ser-criança é estar numa condição praticamente pré-humana. Nossa conjectura: a fábula de Pinóquio não passa de uma fotografia bem explícita do projeto de educação do século XIX e da concepção de infância

moderna. De onde, inferimos que o papel da escola é “adulterar” as crianças, isto é, torná-las pessoas adultas, responsáveis e capazes de usar plenamente suas faculdades. Porém, uma leitura cuidadosa pode objetar que dentro do próprio contexto ocidental, essa abordagem tem sido bastante rechaçada. Sem dúvida, os estudos socioantropológicos e filosóficos contemporâneos da/sobre a infância criticam o mito Pinóquio. Mas, isso não significa que essa perspectiva esteja fortemente presente nas sociedades ocidentais.

Nossa crítica às interfaces entre infância e educação nas sociedades ocidentais pode ser resumida da seguinte forma. Mesmo as elaborações mais interessantes ainda fazem da infância, momento de aprender. A nossa hipótese, baseada numa concepção africana, pode ser descrita como uma inversão de 180° ou um deslocamento radical na relação entre infância e educação. Nas sociedades ocidentais é recorrente, apesar das diferenças específicas, que uma esmagadora maioria das teorias da educação tomem as crianças como pessoas que devem ser ensinadas pelas gerações mais velhas (AMARAL, 2012). Ou seja, a infância estaria apta, disponível e, porque não dizer, ávida a/para aprender com adultos mais experientes. Nossa hipótese afrocentrada diz algo diverso: a infância é condição de possibilidade de ensinar. Numa frase, somente as crianças ensinam. O que veremos melhor adiante no conto de Kiriku¹¹¹.

BREVE PANORAMA DA INFÂNCIA NAS SOCIEDADES AFRICANAS

Como soa a afirmação de que a infância ensina? A nossa hipótese é de que a educação deve estar ocupada em conservar a infância, permitir que ela nos faça aprender e nunca ocuparmo-nos de superá-la. E isso pode decorrer justamente de uma implementação afrocêntrica da lei 10.639/03. A primeira questão: um exercício de catalogação e sistematização de estudos africanos sobre/com infância está por fazer. Neste ensaio vamos discutir o conceito de infância no contexto cultural africano. Considerando o que já foi dito no primeiro tópico deste ensaio sobre afrocentricidade e no anterior sobre a concepção de infância na cultura ocidental estar, em maior ou menor grau, vinculada à potência da aprendizagem. Eis, o momento de sustentar a tese capital deste ensaio, denegrir a infância é uma maneira eficaz, quiçá a mais interessante, de implementar a lei 10.639/03 com crianças.

Em termos metodológicos não enfrentaremos aqui uma revisão da literatura

¹¹ O que aqui denominamos conto de Kiriku é uma história tradicional do povo Wolof que foi transformada em filme numa produção que envolveu três países europeus sob a direção de um francês que passou a infância em Guiné-Bissau, Michel Ocelot.

africana sobre infância. Nós faremos uma leitura de uma narrativa como fonte dos pressupostos filosóficos e socioantropológicos do nosso objeto. Partiremos de um conto popular como catalisador de localização e agência africanas para descortinar a *infância* e, por conseguinte, as possibilidades de uma educação com crianças.

A nossa atenção está numa história bastante popular que se transformou numa produção franco-belga-luxemburguesa lançada em 1998. O francês Michel Ocelot dirigiu uma animação que retrata as aventuras de uma criança. O filme intitulado *Kiriku e a feiticeira* faz parte de um conjunto de narrativas do Império Wolof. Conforme estudos diversos, o Império Wolof no período de 1360-1890 incluía cinco reinos Waalo, Kayor, Baol, Sine e Saloum. O Império compreendia principalmente partes de três atuais países africanos: Senegal, Gâmbia e Guiné-Bissau. *Kiriku e a feiticeira* permanece como uma das histórias mais populares dessa região.

Vale a pena iniciar com o provérbio *wolof*, “*Lammii ay dekkal demb*” que significa aproximadamente: “é a fala que dá forma ao passado”. Era uma vez, uma aldeia do povo Wolof. Lá viviam mulheres, crianças e somente um homem adulto velho. Todos os meninos quando cresciam e se tornavam moços com força adulta assumiam papel de guerreiros por uma razão: combater Karabá, a feiticeira. Kiriku nasce falando, em seguida anda e se banha. O menino pergunta pelo pai; a mãe explica que todos os homens foram comidos por Karabá. O diálogo entre mãe e filho surge como primeiro ato da narrativa. O ápice da ação nesse primeiro ato se dá logo que o menino segue o tio. O irmão da mãe estava prestes a passar por um desafio fatal, enfrentar Karabá. Kiriku consegue, escondido num chapéu, participar da contenda entre o tio e a feiticeira. O jovem retorna como o primeiro guerreiro que não foi derrotado/comido por Karabá e reconhece que o sobrinho foi fundamental nessa vitória parcial. A aventura segue com Kiriku insistindo em fazer uma pergunta que ninguém consegue responder: “por que Karabá é má?”.

Kiriku faz peripécias consideradas improváveis. Diante de uma fonte de água inativa, por ser a menor criança da aldeia, adentra pela abertura e resolve o problema ao matar o monstro que impedia a passagem das águas. Nessa passagem da fábula, o garoto retorna aparentemente morto para em seguida: renascer nos braços da mãe e ser festejado pelo seu povo. Em outras duas ocasiões, salva as outras crianças de serem capturadas por Karabá numa árvore e canoa encantadas. A criança sempre é festejada depois de seus feitos. Mas, logo que a celebração termina, as pessoas esquecem as benfeitorias de Kiriku e insistem na desconfiança: uma criança tão pequena nada pode fazer pela aldeia. Na jornada, o menino é instruído pela mãe a procurar o velho sábio da montanha, o seu avô.

Após intensos desafios, o menino encontra o avô e ouve a resposta para a sua pergunta. “Karabá a feiticeira é ‘má’ porque sofre” diz o velho sábio da montanha. A riqueza da narrativa surpreende, a descrição do avô do menino explica que Karabá se tornou má depois que alguns homens colocaram um espinho mágico na base de sua coluna. Daí, as dores lancinantes e os poderes. Ela só atacava os homens da aldeia para “aliviar” a sua dor. Segundo o avô de Kiriku, a violência que uma pessoa lança sobre outras é sempre proporcional ao seu próprio sofrimento. Kiriku retorna para confrontar Karabá, bolando um plano consegue retirar o objeto da espinha da feiticeira. Então, a mulher perde os poderes e o sofrimento. Em seguida, beija o menino. Kiriku se torna um homem e retornam para a aldeia.

O resumo da trama acima exposto permite-nos uma entrevista dos elementos filosóficos que caracterizam a infância. Kiriku pode ser interpelado como o signo da infância. Quem é Kiriku na trama? Protagonista que nos serve como “heterônimo” da infância. Ora, a infância aqui deve ser entendida num duplo registro. Para além do marcador geracional que a define como um “período” da vida. A infância é uma condição de experiência humana ou um sentido. As pistas estão todas na trama, Kiriku é a criança mais jovem da aldeia e justamente a pessoa que resolve os maiores problemas. Por ser pequeno, ele pode entrar em lugares que nenhuma outra pessoa entra.

Pois bem, infância no contexto africano tem também um caráter ontológico, porque significa justamente um sentido¹², uma maneira de entrevistar a realidade e enfrentar os problemas humanos. A infância é a capacidade de reinaugurarmos o mundo a partir do nosso contato. Por essa razão, a infância é justamente essa experiência. Na língua wolof a palavra ensinar é *jàngale* enquanto infância encontra-se com as grafias *xale* e *gale*. O ensinar é justamente uma “competência” de criança.

BREVES CONCLUSÕES PARCIAIS

Este ensaio é um trabalho em construção que traz em seu título uma ideia. O verbo “denegrir” significa justamente tornar-se negro (a). Conforme Clyde Ford (1999) e Yeda Pessoa de Castro (1983), o termo negro em várias línguas africanas possuem significados positivos. Por exemplo, em kimbundu a palavra é *kiamdomb*; na língua kikongo, o termo é *ndombe*. As três palavras – *domb*, *kiamdomb* e *ndombe* – significam negro. Ao mesmo tempo, o radical “domb” está associado à ideia de louvor. O termo *níger* e a palavra

¹² Um sentido ao lado da visão, do olfato, da audição, do tato e do paladar.

egípcia *kemet* significam negro (a); mas, podem assumir em contextos de usos linguísticos específicos o sentido de restauração e revitalização. Ora, neste sentido o título deste ensaio quer dizer justamente: revitalizar a infância. Com efeito, uma proposta de revitalizar a infância para construção de práticas educativas antirracistas traz um caráter incontornável. O papel da educação está em despertar o único elo de ligação possível entre quem aprende e em quem ensina, suas infâncias. A capacidade de reinaugurar a realidade e empreender novas composições diante dos desafios do mundo está no escopo da infância. Esse é um dos objetivos mais nobres da educação: denegrir a infância. Portanto, educar pode ser um exercício radical de mergulharmos em nossa infância mais superficial. A capacidade de descolonizar nossas “adulterações” (tornar-se adulto civilizado somente pelo modelo ocidental). Isso não significa que queremos recuperar uma essência perdida; mas, reafirmar que a nossa *infância* está sempre presente nas possibilidades de reinventarmos a nós mesmos.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- ASANTE, Molefi Kete. *Afrocentricity: the theory of social change*. 3rd. ed. Trenton: Africa World, 1988.
- ASANTE, Molefi Kete. “Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar”. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93- 110.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentric idea in education. *The Journal of Negro Education*, Washington, v. 60, n. 2, p.170-180, Spring 1991.
- BÂ, Amadou Hampâté. *Amkoullel, o menino fula*. Trad. Xina Smith de Vasconcellos. São Paulo, Palas Athena/Casa das Áfricas, 2003.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP003/2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília-DF; Ministério da Educação; 2004.
- BRASIL: MEC. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: MEC/SECAD, 2006.
- BUCKINGHAM, David. *After the death of childhood: Growing up in the age of electronic media*. Oxford, UK; Malden, MA: Polity Press/Blackwell, 2000.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. *Narrativa, sentido, história*. Campinas: Papirus, 1997.
- DOMINGUES, Petrônio. “Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos”. *TEMPO*. Mar. 2007, pp.1 – 23.
- DIOP, Cheikh Anta. *Antériorité des civilisations nègres: mythe ou vérité historique?* Paris:

Présence Africaine, 1967.

DIOP, Cheikh Anta. *Nations nègres et culture*. t. I. Paris: Présence Africaine, 1954.

DIOP, Cheikh Anta. *Parenté génétique de l'égyptien pharaonique et des langues négro-africaines*. Dakar: IFAN; Abidjan: NEA, 1977.

FINCH III, Charles. "A afrocentricidade e seus críticos" In NASCIMENTO, Elisa Larkin. *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 167-177.

FOÉ, Nkolo. "África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincialismo? 'Acomodação de Atlanta' ou iniciativa histórica?" *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 175-228, jan./mar. 2013. Editora UFPR

FORD, Clyde. *O herói com rosto africano: mitos da África*. Tradução Carlos Mendes Rosa. São Paulo: Editora Summus, 1999.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade*. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. "Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão" In *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

GROSGUÉL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e Transmodernidade, Os estudos pensamento de pós-coloniais: fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 80, Março 2008, p. 115- 14.

JENKS, Chris. Constituting the child. In: JENKS, Chris (Org). *The sociology of childhood: Essential readings*. London: Batsford, 1982.

JENKINS, Henry. Childhood innocence and other modern myths. In: JENKINS, Henry (org.). *The children's culture reader*. New York: New York University Press, 1998.

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre a Educação e a Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOPES, Alice C. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 39, 2013.

MACEDO, Elizabeth. A noção de crise e a legitimação de discursos curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 436-450, set./dez. 2013.

MBEMBE, Achille. Formas Africanas de Auto-inscrição. Tradução de Patrícia Farias. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 23, nº 1, 2001.

_____. *Necropolítica*. Madrid: Editorial Melusina, 2011.

_____. *Crítica da Razão Negra*. Tradução de Marta Lança. Lisboa: Ed. Antígona, 2014.

MOORE, Carlos. *Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para compreensão do racismo na história*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOORE, Carlos. *A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro*. 2ª edição (Revista e ampliada). Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo: os documentos de uma militância pan-africanista*. Petrópolis: Vozes, 1980.

PLATÃO. *As leis, ou da legislação e epinomias*. Tradução: Edson Bini. 2. ed. Bauru-SP: Edipro, 2010.

PESSOA DE CASTRO, Yeda. Das línguas africanas ao português brasileiro. *Revista Afro-Ásia*, n. 14, 1983.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Org.). *Epistemologia do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009, p. 73-118.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação*. Trad. Sérgio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei nº 10639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03*. Brasília: MEC, 2005

SILVA, Adriana Maria Paulo. *Aprender com Perfeição e sem Coação: Uma escola para meninos pretos e pardos na Corte*. Brasília, Editora Plano, 2000.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In ROMÃO, Jeruse, *Historia da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.