

Infâncias pomeranas, educação infantil e interseccionalidades: desafios nas legislações brasileiras

Pomeranian childhoods, early childhood education and intersectionalities: challenges in the Brazilian legislations

Rosali Rauta Siller

Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, Brasil
rauta13@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-5296-8908>

Rogério Drago

Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, Brasil
rogerio.drago@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-8998-6299>

Recebido em 23 de fevereiro de 2021

Aprovado em 02 de abril de 2022

Publicado em 04 de outubro de 2022

RESUMO

Este artigo analisa legislações que orientam as diretrizes nacionais das políticas de Educação Infantil, respondendo às seguintes questões: até que ponto as discussões sobre diversidade étnica e linguístico-cultural têm sido ou não consideradas nas legislações brasileiras? Especificamente, em que medida as leis representam abrigo ou elemento estabilizador de proteção às crianças pomeranas? Que garantias concedem a estas de que sua língua, cultura e modos de vida possam ser respeitados? De que forma os marcadores de diferenciação das crianças pomeranas (etnia, língua materna, cultura) emergem nas legislações? Até que ponto as leis reforçam ou não as hierarquizações culturais e aprofundam as desigualdades étnicas, linguístico-culturais que mais afetam as crianças pomeranas? Com inspiração na visão arendtiana sobre lei e na perspectiva da interseccionalidade, problematizam-se os modos pelos quais os marcadores que diferenciam as crianças pomeranas e, contraditoriamente, colocam-nas em condição de desigualdade, são ou não considerados em fontes documentais, tendo como marco temporal a Constituição Federal de 1988. A análise permite inferir a falta do reconhecimento de particularidades distintivas das crianças pomeranas e de tantas outras, o que pode contribuir para reforçar as discriminações e subalternizações a que estão submetidas no Brasil. Conclui-se que, formalmente, a “igualdade de direitos” já é uma conquista, pelo intuito de reduzir as desigualdades sociais. Porém, não se pode ater-se apenas à letra da lei. Logo, é legítimo criar distinções legais pela elaboração de legislações complementares, infraconstitucionais, estatutos, para a concretização da isonomia em sua feição substancial, dando oportunidades iguais para essas crianças.

ABSTRACT

This paper analyzes legislations that guide the national guidelines for Early Childhood Education policies, answering to the following questions: to what extent do the discussions on ethnical and linguistic-cultural diversity have been considered or not in the Brazilian legislations? Specifically, in which way do the laws represent shelter or stabilizer element of protection to Pomeranian children? Which guarantees are conceived to them that their language, culture and ways of life can be respected? In which way do the differentiating markers of Pomeranian children (ethnicity, mother tongue and culture) emerge in the legislations? To which extent do the laws reinforce or not the cultural hierarchizations and deepen the ethnical and linguistic-cultural inequalities that affect more the Pomeranian children? Inspired by the Arendtian view on law and by the perspective of intersectionality, the ways in which the markers that differentiate the Pomeranian children and, contradictorily, put them in a condition of inequality are questioned. It was also examined if they are considered in documentary sources or not, having the Federal Constitution of 1988 as a time frame. The analysis enables us can contribute the lack of recognition of distinctive particularities of Pomeranian children and of so many others, which contributes to reinforce the discrimination and subordination to which they are subjected in Brazil. It is concluded that, formally, the "equality of rights" is already an achievement, for having the intention of reducing the social inequalities. However, it is important not to stick solely to the literal meaning of the law. Therefore, it is legitimate to create legal distinctions for the elaboration of complementary and infraconstitucional laws as well as regulations, for the concretization of the isonomy in its substantial features, giving equal opportunities for those children.

Keywords: Childhoods; Pomeranian children; Intersectionality.

Introdução

Este artigo analisa legislações que orientam as diretrizes nacionais das políticas de Educação Infantil, buscando responder às seguintes questões: até que ponto as discussões alusivas à diversidade étnica e linguístico-cultural têm sido ou não consideradas nas legislações brasileiras? Em que medida as legislações representam abrigo ou elemento estabilizador de proteção às crianças pomeranas, especificamente? Quais as garantias concedidas a estas crianças de que sua língua,

sua cultura e seus modos de vida possam ser respeitados e preservados? Como os marcadores de diferenciação das crianças pomeranas quanto à etnia, língua materna e culturas emergem nas legislações? Até que ponto os dispositivos legais reforçam ou não as hierarquizações e aprofundam as desigualdades étnicas e linguístico-culturais que mais afetam as crianças pomeranas?

Nessa direção, contrapondo-nos à visão de leis como acordo, contratos entre as pessoas, diretriz de conduta ou catálogo de proibições, inspiramo-nos em Hannah Arendt (1987, p. 59), entendendo-as como dispositivos que criam “[...] o mundo em que podemos mover-nos em liberdade. O que está fora desse espaço está sem lei [...] sem mundo; no sentido do convívio humano, é um deserto [...]”. A lei é, portanto, uma estrutura estabilizadora de proteção e abrigo dentro da qual se pode conferir uma relativa duração, permanência ao espaço público.

Logo, na análise arendtiana, o espaço público é o mundo comum, cujo reconhecimento como espaço político, que abarca a todos, alicerça-se nas leis, possibilitando a partilha de experiências individuais com o outro, o agir na pluralidade, a garantia de igualdade política. Mundo comum, termo cunhado por Arendt (2004) para referir-se a uma igualdade de papéis que, independentemente das diferenças, todos têm direito de participar, falar, agir, decidir e de serem julgados sobre assuntos que dizem respeito a todos.

Assim, acionamos o conceito de poder proposto por Arendt (2004), que corresponde a essa capacidade humana não somente de agir, mas de agir como pessoas que estão juntas, referindo-se a uma ação coletiva. Para Arendt (2004, p. 27),

O “poder” corresponde à habilidade humana de não apenas agir, mas de agir em uníssono, em comum acordo. O poder jamais é propriedade de um indivíduo; pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido. Quando dizemos que alguém está “no poder” estamos na realidade nos referindo ao fato de encontrar-se esta pessoa investida de poder, por um certo número de pessoas, para atuar em seu nome.

A partir dessa concepção de lei como elemento estabilizador – especificamente no que tange à proteção da diversidade étnica e linguístico-cultural, que deve estar pautada no respeito e direito à vida de todas as crianças que coabitam esse país com dimensões continentais que é o Brasil – e de poder como ação coletiva, neste texto,

buscamos problematizar os modos pelos quais etnia, língua materna e cultura, marcadores que diferenciam as crianças pomeranas e, contraditoriamente, situam-nas em condição de desigualdade, são ou não considerados em fontes documentais, tendo como marco a Constituição Federal (CF) de 1988.

As crianças pomeranas, pessoas centrais deste texto, são sujeitos histórico-sociais, cada uma entendida como um ser que produz e é produto da história e da cultura (FARIA, 2001). Constituem-se em uma parte da pluralidade étnica e linguístico-cultural que compõe a sociedade brasileira e, assim como tantas outras crianças, possuem suas especificidades.

De modo particular, as crianças pomeranas que inspiram a discussão aqui realizada são residentes de Santa Maria de Jetibá-ES, originário do século XIX, com a chegada dos primeiros pomeranos provenientes da Pomerânia, antes mesmo da unificação da Alemanha. Este município localizado na região Centro-Serrana do estado do Espírito Santo, com uma população de 34.176 habitantes, dos quais 22.379 residem no meio rural e 11.797 no meio urbano (IBGE, 2010).

Em geral, essas crianças são filhas(os) de camponeses(as) pomeranos(as), caracterizados, principalmente, por desenvolverem uma agricultura familiar diversificada, constituída pelo trabalho familiar. Em suas pequenas propriedades, as famílias camponesas pomeranas buscam construir e fortalecer o respeito à biodiversidade, a produção para o mercado interno, a garantia da soberania alimentar e, principalmente, a valorização e preservação dos recursos naturais presentes em seus territórios, a língua, saberes e fazeres ancestrais. Essas práticas imprimem às crianças pomeranas particularidades, uma identidade étnica própria que as distingue de crianças de outros grupos.

Aguiar (2019) explica que o conceito de território de Arendt ultrapassa a visão tradicional que envolve as características físicas, estáticas de uma área, sendo compreendido como espaço político, dinâmico e de vida, de saberes e práticas ancestrais, de trocas intra e intergeracionais, de afetos, de amizades. Trata-se, assim, de

[...] espaço entre os indivíduos de um grupo cujos membros estão ligados e ao mesmo tempo separados e protegidos uns dos outros por todo tipo de relações, baseadas em língua comum, religião, história comum, costumes e leis. Tais relações se tornam especialmente manifestas na

Quando chegaram ao Brasil, os pomeranos, hoje legalmente considerados povo tradicional (BRASIL, 2007), deixaram, nos territórios que passaram a ocupar, suas formas de vida, apresentadas e ressignificadas por aqueles que lhes sucederam e que, por isso, mantêm traços que marcam as crianças pomeranas com especificidades. Essas crianças produzem, reproduzem e ressignificam uma pluralidade de culturas infantis interseccionadas com a língua materna própria, a língua pomerana, os costumes, valores de seu grupo étnico, classe social e religião. Por meio da fala, com uso do seu primeiro idioma e de suas ações, na pluralidade das culturas infantis, elas revelam-se “quem são”.

Todavia, paradoxalmente, em contextos étnicos, culturais e linguísticos tão diversificados quanto os que integram a sociedade brasileira, uma concepção universal de infância incidiu na supressão dessas crianças e de suas infâncias. Elas não foram ouvidas; jeitos de falar, agir, ser, viver, conviver, dançar que lhes são próprios – pois estão conectados com a etnia, cultura, língua, classe social, gênero, idade, crenças religiosas, territórios – foram invisibilizadas pelas opressões históricas decorrentes de desigualdades estruturais.

Isso posto, adotando a perspectiva da interseccionalidade, formulada por autoras feministas negras a partir da teoria crítica de raça, a qual, conforme Akotirene (2019) e Gremshaw (2002), refere-se a como cada pessoa sofre opressões com base nos diferentes eixos de subordinação em que se situa (gênero, raça, classe, etnia, deficiência, sexualidade, territórios etc.), passamos a analisar as legislações acrescentando nesses marcadores o tripé que posiciona as crianças pomeranas em condições de desigualdade, a saber: etnia, língua e cultura.

A proteção e o reconhecimento das crianças pomeranas nas legislações brasileiras

Adentrando no campo formal da legislação, materializada em leis, decretos, resoluções, a CF estabelece que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988), de modo que podemos compreender que todas

as crianças são protegidas. Entretanto, tal igualdade pode ser: a) formal, baseada na concepção de que todos os seres humanos nascem iguais e, por isso, devem ser tratados sem distinção, sem privilégios, ou b) substancial/material, sustentada no princípio aristotélico de se tratar os iguais de forma igual e os desiguais, na medida de suas desigualdades, atingindo-se a igualdade material ou real.

O tratamento diferenciado aos desiguais não implica discriminá-los negativamente, mas reduzir as desproporcionalidades que aprofundam as desigualdades na sociedade e garantir-lhes igualdade de oportunidades. A própria CF/1988, em seu art. 3º, traz medidas nessa direção, asseverando que os objetivos da República Federativa do Brasil são: “construir uma sociedade livre, justa e solidária”; “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”; “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

Compreendemos que o princípio da “igualdade de direitos”, representado em sua face formal, já é uma conquista, porque tem como finalidade reduzir as desigualdades sociais. Não obstante, não podemos nos ater apenas à literalidade da lei, mas buscar o princípio aristotélico da igualdade representada em sua face substancial, a fim de atingir uma igualdade real. Assim, estaremos preservando as individualidades das infâncias plurais, garantindo-lhes igualdade de oportunidades. É óbvio que as crianças pomeranas estão em um grupo dentre aqueles que se definem como étnica, linguística e culturalmente diferenciados. Em função disso, por vezes, são excluídas pela sociedade, que não se reconhece como plural.

A CF/1988 expressa a importância da proteção à criança, a qual se configura como dever da família, da sociedade e do Estado, com vistas a assegurar a garantia de direitos fundamentais, especificamente no que se refere ao direito à vida, de modo que as crianças estejam a salvo de toda forma de discriminação.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010).

Posteriormente à promulgação da CF/1988, as infâncias ganharam visibilidade com alterações propostas pela Lei nº 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), decorrentes de lutas dos movimentos sociais. Tais alterações foram asseguradas com a aprovação da Lei nº 13.257/2016, que estabelece políticas para a primeira infância. Em seu art. 2º, esta lei considera a primeira infância como o período que abrange os primeiros seis anos completos ou 72 meses de vida da criança. O mesmo dispositivo, em seu art. 227, reafirma a igualdade de direitos fundamentais à vida humana (BRASIL, 2016), também preconizada no art. 4º do ECA, que diz:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

O art. 3º do ECA reafirma que tais direitos devem ser assegurados com prioridade absoluta, o que implica o dever do Estado de estabelecer políticas, planos, programas e serviços para a primeira infância, de modo a atender às especificidades dessa faixa etária, visando a garantir seu desenvolvimento integral.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (BRASIL, 1990).

A diversidade relativa aos aspectos étnicos, linguísticos e culturais aparece interseccionada no corpo formal das legislações analisadas. Porém, caracteriza-se como inclusão restritiva, contemplando apenas as infâncias indígenas e afro-brasileiras. Tal constatação advém da análise do conjunto de dispositivos legais brasileiros que tratam de grupos minoritários. Vejamos.

A CF/1988 e leis posteriores garantem às crianças indígenas e afro-brasileiras uma educação diferenciada em suas línguas maternas, valorização de saberes e práticas ancestrais, além de formação de docentes para seus territórios. Não obstante,

tais direitos só foram assegurados no Ensino Fundamental, deixando alijadas as crianças pequenas, jovens e adultos, respectivamente, da Educação Infantil, Ensino Médio e Ensino Superior.

Por outro prisma de análise, ao instituir a língua portuguesa como a oficial do Brasil, conforme art. 13, a CF/1988, porém, reforça o português como língua culta, em detrimento de outras 274 faladas no país por crianças e seus familiares indígenas; pelas crianças pomeranas e outros grupos imigrantes do século XIX; por imigrantes de países de fronteira; pelas comunidades de surdos; nos terreiros de candomblés, que reúnem afro-brasileiros ou não, e por uma multiplicidade de variações linguísticas do português-padrão. Essas diferenças, contudo, vêm sendo silenciadas nas escolas brasileiras, sobretudo na Educação Infantil – considerada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen) como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996).

A diversidade de línguas vai sendo substituída por um padrão cultural e linguístico, em geral, associado à cultura dominante, estabelecida como uma única cultura válida, devendo, por isso, ser hegemônica. Enquanto isso, um contingente enorme de falantes das línguas minoritárias se vê privado de usufruir seus direitos linguísticos mais básicos (MAHER, 2007). Ou seja, em um contexto caracterizado por tamanha diversidade linguística, a institucionalização de uma única língua oficial levamos, equivocadamente, a pensar que o Brasil é um país monolíngue.

Com a língua portuguesa, majoritária e oficial, e com tantas outras aqui faladas, a língua pomerana compõe o rico mosaico linguístico brasileiro. Entretanto, a atuação do Estado na proteção de seus falantes não teve reconhecimento legal. Isso retira das crianças pomeranas direitos básicos: falar e agir nos espaços públicos na sua língua materna, o que também ocorreu com crianças brasileiras falantes de outras línguas que não a oficial. Seleciona-se, assim, quem tem direito a voz e quem deve ser silenciado.

Entretanto, a língua pomerana é uma das dimensões que constituem a vida das crianças pomeranas, demarcando sua identidade cultural. Parafraseando Duarte (2013, p. 279), seja como for e qualquer que seja a natureza das relações que vierem a existir entre a língua portuguesa e a língua pomerana, há uma verdade de fundo que

não poderá ser apequenada: “[...] a língua é um dos principais sustentáculos de qualquer cultura [...]”.

PG

Por outro lado, ancorada nos preceitos constitucionais, a LDBen mantém tratamento diferenciado às crianças indígenas, assegurando-lhes o direito à educação escolar bilíngue e intercultural, com definição dos seguintes objetivos, traçados em seu art. 78:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996).

A referida lei atribui à União a responsabilidade pelo provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, com apoio técnico e financeiro para desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa. Alça, ainda, a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como estímulo à pesquisa e ao desenvolvimento de programas especiais no Ensino Superior (BRASIL, 1996).

Alterações recentes foram impressas para proteger as crianças afro-brasileiras. Com a aprovação da Lei nº 10.639/2003, dois artigos foram impressos na LDBen: os arts. 26-A e 79-B (BRASIL, 2003). Enquanto o segundo inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra, o art. 26-a inclui no currículo oficial dos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio das redes públicas e particulares a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”, estabelecendo que:

- § 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
- § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 1996).

Para reforçar a proteção às crianças indígenas, o mesmo art. 26-A foi alterado pela Lei nº 11.645/2008, incluindo a obrigatoriedade da temática “História e cultura indígena” no currículo oficial da rede de ensino.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644464410>

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, **a partir desses dois grupos étnicos**, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros **e dos povos indígenas** no Brasil, a cultura negra **e indígena** brasileira e o negro **e o índio** na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira **e dos povos indígenas** brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 1996, grifos nossos).

PG

Tal como já ocorria em relação à população indígena, a mesma legislação passa a assegurar apoio técnico-financeiro para a elaboração e publicação de currículos, programas e material didático específicos para a população negra. Embora represente avanços, ao acrescentar tal temática em todas as escolas, essa alteração não contempla a Educação Infantil. Além disso, mais uma vez, as crianças pomeranas, bem como um contingente de crianças de grupos étnicos minoritários, ficaram alijadas dessa proteção.

Todavia, em 2013, a LDBen sofreu nova alteração, com o acréscimo de mais um inciso ao seu art. 3º, por força da Lei nº 12.796/2013, assegurando a diversidade étnico-racial como um dos princípios da educação. Tal dispositivo, em nosso entendimento, abriu caminho, também, para o reconhecimento das crianças pomeranas do campo e outras infâncias brasileiras (BRASIL, 2013).

Foi somente com o Decreto nº 6.040/2007, contudo, que as crianças pomeranas e a pluralidade de infâncias brasileiras, incluindo aí, além das indígenas, as crianças quilombolas, faxinenses (que plantam mate e criam porcos), as das comunidades de "fundo de pasto", geraizeiras (habitantes do sertão), pantaneiras, caiçaras (pescadores do mar), ribeirinhas, seringueiras, castanheiras, quebradeiras de coco babaçu, ciganas, pertencentes a povos atingidos por barragens e comunidades de terreiro, foram reconhecidas formalmente como pertencentes aos povos e comunidades tradicionais.

Isso significa que, a partir de então, elas passaram a se situar em grupos que se reconhecem como culturalmente diferenciados, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, religiosa, ancestral e econômica, fazendo uso da língua, saberes, práticas geradas e transmitidas pela tradição (BRASIL, 2007).

Para acompanhar e aprimorar as políticas públicas para esses povos, resultado de longas lutas, foi criado pelo Decreto nº 8.750/2016 o Conselho Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais. Trata-se de órgão colegiado de caráter consultivo, que integrava a estrutura do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Três anos depois, finalmente, foi aprovado o seu regimento interno, por meio da Resolução 01/2019, o que consideramos um grande avanço no reconhecimento dos povos e comunidades tradicionais.

Em âmbito regional e de caráter inovador, destacamos o Programa de Educação Escolar Pomerana (Proepo), instituído pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria de Jetibá-ES em parceria com outras secretarias de outros municípios capixabas com populações pomeranas, o que consideramos ser conquista de grande relevância para as crianças desse grupo étnico. O Proepo traz a língua e a cultura pomeranas como elementos indispensáveis ao reconhecimento dos pomeranos como um grupo diferenciado na sociedade brasileira. Em Santa Maria de Jetibá, em 2020, o programa atendia a crianças e jovens regularmente matriculadas desde a creche até os anos finais do Ensino Fundamental. Mantém-se com a contratação de professores(as) pomeranos(as) bilíngues itinerantes, com duas aulas semanais de 50 minutos.

Apesar de reconhecermos a importância do Proepo, entendemos que sua estrutura ainda se assenta em política de caráter assimilacionista. Tal estratégia faz com que as crianças abdicuem não somente de sua língua materna, mas de seus modos de vida, assimilando e incorporando os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional. Neste modelo, o convívio total com a língua portuguesa leva ao desuso de sua língua materna. É preciso considerar que não basta aprender a utilizar os códigos da língua pomerana, mas relacionar a língua à cultura, saberes e práticas sociais das crianças pomeranas e de todo o seu grupo étnico.

Além do Proepo, destacamos outras políticas públicas positivas que protegem as crianças pomeranas, dentre as quais a criação do dicionário com proposta de escrita da língua pomerana (TRESSMANN, 2006) e sua cooficialização em Santa Maria de Jetibá. Com a cooficialização (Lei 31/2009), o pomerano passa a ter *status* de língua reconhecida oficialmente, com todos os direitos de uma língua oficial. A

legislação assegura também que o atendimento público em órgãos da administração municipal; a produção de documentação pública – como campanhas publicitárias e institucionais, avisos, placas indicativas de ruas, praças e prédios públicos – e comunicações de interesse público ocorram na língua cooficializada. Também assegura o aprendizado e o uso da língua pomerana nas escolas e nos meios de comunicação (SANTA MARIA DE JETIBÁ, 2009).

As legislações brasileiras protegem e reconhecem as crianças pomeranas? Conquistas, lacunas e desafios

Formalmente, como já reconhecido neste texto, a “igualdade de direitos” já pode ser considerada um avanço, por seu intuito de minimizar as desigualdades sociais. Não obstante, como lembra Drummond, “[...] as leis não bastam, os lírios não nascem da lei [...]” (ANDRADE, acesso em 16 ago. 2020), de modo que não podemos nos ater apenas à sua letra. Diante disso, o que nos cabe fazer para conferir às crianças pomeranas o respeito à diferença é buscar o princípio aristotélico da igualdade representada em sua face substancial, para atingir a igualdade real, pois, assim, estaremos preservando as individualidades das infâncias pomeranas, garantindo-lhes igualdade de oportunidades.

Não resta dúvidas de que esse princípio alcançou sua culminância com a CF/1988. Contudo, estamos ainda distantes de sua concretização plena, pois, por si só, a “lei maior” não consegue atender a todas as especificidades e particularidades das infâncias pomeranas e lhes garantir a igualdade em caráter substancial. Frente a isso, é legítimo que sejam criadas distinções legais, por meio da elaboração de dispositivos complementares, infraconstitucionais e estatutos, visando à concretização da isonomia em sua feição substancial, dando oportunidades iguais para essas crianças.

Da breve análise documental das legislações, foi possível verificar que há um encorajamento para que a humanidade destine às crianças o melhor de seus esforços, para a garantia do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, bem como o direito de não serem discriminadas ou oprimidas, estabelecendo punição para

a omissão diante de qualquer forma de exclusão, conforme reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

PG

Não obstante, vivemos em um momento singular da história, visto que, ao longo de boa parte de 2020, a pandemia de Covid-19 pôs em risco o direito à vida de tantas crianças e seus familiares, sendo que as mais afetadas são as negras, indígenas e habitantes das periferias urbanas. Essa crise intensificou outras crises, que irromperam abruptamente na vida cotidiana e nos mostraram as múltiplas desigualdades que, historicamente, vêm assolando as diversas infâncias brasileiras.

Ficou evidenciado, com contundência, que etnias, cor, gênero, classe social, local de moradia, dentre outros fatores de diferenciação social, estão longe de serem reconhecidos pelas políticas públicas brasileiras para que, de fato, o país possa alcançar uma igualdade real. Isso se torna ainda mais distante quando percebemos a existência de políticas discriminatórias baseadas na concepção de criança e infância universalista, edificadas sob a força da sociedade capitalista, a qual tudo busca homogeneizar e, desse modo, intensifica a produção de desigualdades.

A análise também permitiu verificar que a política de inclusão da diversidade étnica, linguística e cultural aparece no corpo formal das legislações, caracterizada, porém, por uma inclusão limitada das infâncias indígenas e afro-brasileiras e por uma exclusão que sustenta discriminações e preconceitos em relação à pluralidade de infâncias do Brasil.

De maneira restritiva, as infâncias indígenas e afro-brasileiras, a partir de lutas históricas por direitos conduzidas por movimentos sociais, tiveram tratamento diferenciado no texto constitucional e em leis posteriores. Isso lhes garantiu educação diferenciada, pautada no uso de suas línguas maternas, valorização de saberes e práticas ancestrais, formação de professores para atuarem em seus territórios, o que indica avanços.

Embora os documentos legais reconheçam a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira, paradoxalmente, a diversidade linguística, em especial no que se refere às línguas minoritárias, e a atuação positiva do Estado para proteger as crianças falantes dessas línguas não foram reconhecidas no campo da lei. No geral, as legislações se referem ao mundo das crianças que falam português, protegendo

com mais veemência somente as línguas maternas das crianças de minorias indígenas, ainda assim, apenas quando elas estão matriculadas no Ensino Fundamental.

Frente a isso, a diversidade linguística é pressionada a ceder lugar ao padrão cultural, em geral, associado à cultura dominante, estabelecida como única, hegemônica, por ter sido trazida pelos colonizadores do território brasileiro, sendo, então, vista como superior. Admitido constitucionalmente apenas o uso da língua portuguesa como padrão oficial, em consonância com a concepção eurocêntrica, as crianças vão perdendo suas próprias raízes, suas identidades étnicas e culturais. Vão aprendendo, desde muito cedo, a acreditar que são monolíngues, com predominância da língua portuguesa.

A construção do que convencionalmente se chama “nacionalidade brasileira” se materializou em um processo histórico de colonização cultural, étnica e linguística, o qual envolveu, de um lado, a difusão da língua portuguesa e, de outro, o silenciamento e apagamento de tantas outras línguas, fazendo emergir uma hierarquização da língua em que a instituída pelos colonizadores assume primeiro posto. Como consequência, dentre tantos outros direitos, esse processo retira das crianças pomeranas e de tantas outras o direito mais básico de qualquer ser humano, o direito de falar e agir nos espaços públicos na sua língua materna, o direito de conhecer sua história ancestral, saberes, práticas sociais de seu povo, o povo tradicional pomerano.

Desse modo, há muito a se fazer para garantir, de fato, a igualdade de oportunidades às crianças pomeranas, conferindo-lhe o respeito à diferença. Como bem destaca Araújo (2017, p. 408), “não há como negar que os direitos formalmente reconhecidos são um suporte indispensável à consolidação da relação igualdade/equidade, mas, por si sós, não conseguem gerar uma dinâmica igualitária e radicalmente democrática”. Ainda se configura grande desafio posicionar no centro dos debates, em uma perspectiva interseccional, a diversidade étnica, linguística e cultural, para contestar e superar práticas hierarquizadas que têm contribuído para legitimar múltiplas desigualdades e assegurar, desde a Educação Infantil, uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue, não somente às crianças pomeranas,

mas a todas aquelas que vivem suas especificidades em territórios localizados em cada canto do país.

PG

Ante o exposto, é importante reafirmar que questionamos não somente a falta do reconhecimento de particularidades distintivas das crianças pomeranas e de tantas outras, mas, também, a discriminação e a subalternização a que elas estão submetidas na sociedade brasileira capitalista, o que nos remete à celebre entrevista de Arendt (2008) a Günter Gaus, quando mostra a questão do povo judeu tanto na Alemanha pré-nazista quanto pós, ou seja, um povo que era parte do processo, mas visibilizado como inferior, como subalternos, mesmo estando imersos na mesma cultura e sociedade. Para nós, uma aproximação com o princípio da igualdade aristotélica e de não discriminação permitiria considerar o contexto de desigualdades interseccionadas, de origem étnica, cultural e linguística a que estão submetidas essas crianças.

A história de opressão e de desumanização tem sido a regra para essas crianças. A história da resistência precisa ser a regra para recuperar a vida das infâncias brasileiras. O momento, portanto, é de segurar as mãos de todas elas, não deixando nenhuma para trás, porque vidas de crianças importam! Vidas de todas as crianças importam! Se as leis não são o bastante para “fazer nascer os lírios”, como reconheceu o poeta, o que nos cabe fazer para apresentar um mundo melhor a essas crianças?

Inspirados em Hannah Arendt (1992, p. 203), judia-alemã que teve sua vida ameaçada pelo totalitarismo, buscamos a coragem para

[...] deixar a segurança protetora de nossas quatro paredes e adentrar o âmbito político, não devido aos perigos específicos que possam estar à nossa espreita, mas por termos chegado a um domínio onde a preocupação com a vida perdeu sua validade. A coragem libera os homens de sua preocupação com a vida para a liberdade do mundo. A coragem é indispensável porque em política, não a vida, mas sim, o mundo está em jogo.

Com inspiração em Arendt (2002), creditamos nossas esperanças no “milagre”, não sob a ótica religiosa, sobrenatural, mas no “milagre do novo”, embutido na nossa capacidade de agir e inaugurar novos mundos. Assim, como pessoas adultas, assumimos a responsabilidade de nos colocar em ação para irromper com a cadeia de acontecimentos que têm assolado a vida das crianças pomeranas e tantas outras

de grupos diferenciados por aspectos étnicos, linguísticos e culturais. Intentamos, com isso, inaugurar novos mundos, tendo como horizonte os valores mais elevados da humanidade: o bem comum e a felicidade pública. Os resultados dependerão da intensidade de mobilização, sensibilização e empenho de todos nós.

Por fim, ainda inspirados em Arendt (2008), na mesma entrevista, quando Günter Gaus questionou se ela sentia nostalgia pela Europa de antes de Hitler e pergunta o que restara daquele tempo, vem a resposta sucinta de Arendt ao dizer que não sente nostalgia alguma pela Europa do tempo antes de Hitler, já que a Europa anterior ao nazismo foi a mesma Europa que tornava os judeus cidadãos de segunda classe dentro da Alemanha e que impedira Arendt de lecionar na Universidade, por exemplo, por ser judia, ela responde que "resta a língua". Ou seja, assim como as crianças e o povo pomerano de modo geral que ainda preserva, à duras penas, sua cultura e história, vem a afirmação da preponderância do idioma, sobretudo das crianças que estão em fase de aquisição da linguagem e de traços identitários na constituição de quem se é, de como as coisas são vividas e sentidas, resta a língua! Resta a resistência pelo poder da palavra, do pensamento, das ações que não podem ser fossilizadas, subalternizadas, esquecidas.

Referências

AGUIAR, Odilio Alves. Hannah Arendt e o direito (parte II): o outlaw e o direito a ter direitos. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 60 n. 143, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0100-512x2019n14309oaa>>. Acesso em: 14 mar. 2020.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos plurais).

ANDRADE, Carlos Drummond. **Nosso tempo**. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/carlos-drummond-de-andrade/881736/>>. Acesso em: 16 ago. 2020.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. A impermeabilidade das "políticas" destinadas às crianças: por uma necessária ressemantização do direito. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 405-412. set./dez. 2017.

ARENDRT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense- Universitário, 1987.

ARENDR, Hannah. **Da violência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

PG

ARENDR, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. (Debates).

ARENDR, Hannah. **O que é política?** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ARENDR, Hannah. **Compreender: formação, exílio, totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 2 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 1990**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm>. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 18 jun. 2020.

DUARTE, André. Modernidade, biopolítica e violência: a crítica arendtiana ao presente. In: DUARTE, André; LOPREATO, Christina; MAGALHÃES, Maria Brepohi de. (Orgs.). **A banalização da violência: a atualidade do pensamento de Hannah Arendt**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. p. 35-54.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 87-133.

PG

GREMSHAW, Kimberle. Documentos para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista de Estudos Feministas**, ano 10, bim. 3, p. 171-188, 2002.

IBGE. **Censo demográfico**. 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 14 maio 2020.

MAHER, Teresinha de Jesus Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; CAVALCANTI, Marilda. C. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-96.

SANTA MARIA DE JETIBÁ (Município). Câmara Municipal. **Lei nº 1.136, de 26 de junho de 2009**. Dispõe sobre a cooficialização da língua pomerana no município de Santa Maria de Jetibá, estado do Espírito Santo. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/ler.php?cod=604>>. Acesso em: 26 set. 2020.

TRESSMANN, Ismael. **Dicionário enciclopédico pomerano-português**. Santa Maria de Jetibá: Gráfica Sodré, 2006.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)