

Infância e quilombo: as relações étnico-raciais e as crianças quilombolas

*Ana Paula dos Santos
Marlene Pereira dos Santos*

Introdução

Um dos desafios que está posto é a valorização da diversidade das diferentes experiências vivenciadas pelas crianças. É necessário pensar a infância a partir do território, principalmente refletir e desconstruir o pensamento e o lugar em que essa categoria foi colocada. A questão da universalização e a generalização em que a criança foi moldada não abarcam o sentido de que as infâncias são distintas para os diferentes povos e costumes: crianças asiáticas, crianças indígenas, crianças africanas. O nosso olhar está voltado para a ideia colonial infantil, eurocêntrica, formulada e teorizada na modernidade sob a influência do desenvolvimento científico.

Esse artigo parte de reflexões acerca da infância, buscando uma perspectiva mais articulada com peculiaridades voltadas para a criança quilombola. Rompe com aquelas ideias identificadas como idealizadas e universais desse contexto. A inspiração para a escrita desse trabalho parte de estudos sobre infância, relações etnoraciais na educação e na pesquisa realizados na Universidade Federal do Ceará – UFC, no componente curricular sobre o tema de infância e na linha de pesquisa da sociopoética, cultura e relações étnico-raciais, em que apontam vários elementos da presença da ancestralidade negra no território cearense, marcado por comunidades remanescentes quilombolas. Inserimos, nesse contexto de pesquisa, a categoria de infância quilombola, tendo em vista que dentro dos escritos sobre essa categoria há poucas referências.

A pesquisa é do tipo bibliográfica com enfoque na abordagem da afrodescendência, com um olhar diferenciado para os sujeitos pesquisados, para nós, protagonistas da história. Consiste em valorizar e resgatar a memória coletiva da população negra no Brasil, feita por militantes pesquisadores que evidenciam os elementos de matriz africana na maior população negra fora do continente africano.

A pesquisa bibliográfica pode ser considerada como um procedimento formal reflexivo que constitui o caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Toda pesquisa implica no levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregados (LAKATOS, 2013). As nossas fontes partem do campo da afrodescendência, nos quais os dados são as realidades da população negra e entendemos que não existem verdades únicas.

1. Quilombolas, infância e as relações étnico-raciais

Iniciaremos esse tópico trazendo reflexões acerca dos conceitos de quilombo e infância. O primeiro, entendido como um espaço heterogêneo que preserva os repertórios culturais africanos dentro de uma cosmovisão ancestral originária do continente africano. O segundo, vamos contextualizar a partir da ideia de uma infância em diferentes condições de vivências, evitando um olhar idealizado, construído principalmente nos preceitos da modernidade e influenciada, sobretudo, pelas teorias do desenvolvimento que tendem a sistematizar a infância dentro de uma concepção universalizada.

Entende-se por quilombolas, de acordo com o artigo nº 3 do Parecer nº 8, de 2012, que fixa as diretrizes Curriculares Nacionais para educação escolar quilombola como:

I – Os grupos étnico-raciais definidos por auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica (PARECER Nº8, 2012, p.4).

Os territórios quilombolas requerem escolas e espaços que garantam a continuidade das práticas culturais da comunidade, que façam uma relação com os seus modos próprios de ver o mundo e com suas vivências ancestrais e culturais, positivadas dentro de um contexto histórico diferente da ideia eurocêntrica.

A educação escolar quilombola é uma política afirmativa e, como tal, tem por finalidade reparar e corrigir desigualdades históricas que atingem a população negra do Brasil. Lideranças organizadas de quilombo reivindicam práticas que considerem suas realidades, vivências e visões de mundo no sistema educacional.

Ao considerarmos os processos históricos em que os quilombos foram constituídos na história do Brasil, é possível afirmar que inicialmente a luta por existência e sobrevivência marcaram essa trajetória. Hoje a questão da legalização das terras e o direito à cidadania, incluindo políticas públicas de assistência à infância, fazem parte das demandas das comunidades remanescentes quilombolas.

O percurso histórico da educação escolar quilombola é marcado pela luta dos movimentos sociais em busca da garantia em seu território da educação enquanto direito. É a partir desta ideia que surgem uma série de discussões e reivindicações que resultaram a colocação da educação escolar quilombola na pauta das políticas públicas brasileiras.

Com a alteração da Lei de diretrizes e bases nacional da educação 9.394/96, o artigo 26-A institui que os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, tornem obrigatório o ensino sobre História e cultura afro-brasileira e indígena, enquanto o artigo 79-B estabelece que seja inserido no calendário escolar o 20 de novembro como o dia da consciência negra em reconhecimento da importância da população negra na formação da identidade deste país. Anterior a isto, temos a Lei 10.639/2003 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino Fundamental e Médio, homologada pela Resolução CNE/CP nº 01, de 2004, que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. Com a Lei 11.645/2008 foram acrescentadas as questões indígenas.

No encontro da Conferência nacional de educação (CONAE) 2010, no eixo VI- Justiça social educação e trabalho: Inclusão, diversidade e igualdade, houve naquela ocasião, por meio da representação de movimento negro quilombolas, a reivindicação ao Ministério da educação e ao Conselho nacional de educação do reconhecimento da educação escolar quilombola como uma modalidade da educação básica, assim, como a educação no campo, educação de jovens e adultos (EJA), educação profissional, educação à distância e educação indígena.

A partir dessa discussão na CONAE surgem o Parecer CNE/CEB Nº 7/2010 e a Resolução nº4, de 13 de julho de 2010, que dizem respeito às Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação

básica, documento que indica a educação escolar quilombola como uma modalidade de ensino e propõe que seja organizada uma regulamentação específica, com isso, o Parecer CNE/CEB 16/2012 e a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, definem as Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola, configurando um processo histórico de luta, afirmação de identidade e avanço dessas comunidades.

É importante dizermos que a conquista da Lei 2003/10.639, que alterou a LDB, foi, para o Brasil, um marco na democracia e na promoção da igualdade racial. Neste sentido, ultrapassou medidas não apenas para a educação, mas também reconheceu as contribuições da população negra para a formação do povo brasileiro, além de garantir outros direitos. O Parecer CNE/CEB nº 2012 /16 afirma que “esse histórico de lutas tem o Movimento Quilombola e o Movimento Negro como os principais protagonistas políticos” (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 2012 /16, p.13), ou seja, são esses movimentos que lutam por reconhecimento e afirmação de identidade enquanto negro quilombola no Brasil.

A infância dentro das comunidades remanescentes de quilombolas é marcada por singularidades afrocentrais: a criança está imersa em práticas culturais que dizem respeito a sua história e de seus descendentes; os costumes e saberes são transmitidos pelos mais velhos, assimilados e recriados por quem os recebe. As crianças são sujeitos históricos e sociais influenciados também pela cultura do seu tempo. Por isso não se pode pensar a infância articulada a um modelo único e linear; as crianças são “agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p.15).

Há que se considerar também, para o entendimento de criança e de infância, fatores históricos, sociais, econômicos, étnicos e culturais, ou seja, as crianças são distintas e estão em condições socioculturais diferenciadas, ao mesmo tempo em que a construção ideológica e histórica na qual elas estão inseridas também são diferentes.

A infância pode ser também analisada a partir das relações de poder que a sociedade exerce sobre ela, portanto, é necessário que haja um deslocamento dos modos de ver a criança. Por exemplo, ao consi-

derarmos as concepções de infância das populações negras escravizadas no Brasil no século XIX, percebemos que as relações, as vivências entre o escravizado e o colonizador são diferenciadas.

De acordo com Castro (2013), na formação da sociedade brasileira, nos períodos colonial e imperial, o lugar da infância era concebido no ceio doméstico; a vida familiar era estruturada no poder patriarcal; a educação das crianças brancas era conduzida pela rigidez portuguesa dos costumes, hábitos e crenças; as crianças negras viviam em condições precárias, muitas na condição de órfãs, em virtude de terem sido separadas de seus pais no momento em que eram sequestradas, capturadas ou negociadas por seus “donos” para serem escravizadas no Brasil.

As crianças da casa grande vinham das famílias ricas, em sua maioria, oriundas de Portugal e eram criadas para reproduzir e manter o sistema vigente. Por sua vez, as crianças da senzala eram filhas dos escravizados de África que já serviam de mão de obra no trabalho dos adultos. Os menores viviam perambulando nas dependências da casa grande e serviam de objeto lúdico para o pequeno senhorzinho. São infâncias invisíveis, pouco retratadas nas pesquisas acadêmicas.

Estamos acostumados a pensar a infância de um modo idealizado. Isso se deve ao fato de que fomos constituindo as nossas maneiras de concebê-la numa perspectiva moderna, pensando-a como um dado universal e atemporal (BUJES, 2005, p.182).

A criança negra tem uma sobrecarga histórica negativa sobre si, por não se ver representada positivamente nos espaços a qual participa e nossos ancestrais sempre foram representados como pessoas sem aptidão intelectual e incivilizados, predispostos ao trabalho braçal. Isso é ainda mais complicado para crianças de comunidades quilombolas que trazem o conflito da questão da identidade.

A própria postura política de identificação como quilombola define a identidade desses grupos sociais como portadores de uma ancestralidade africana, a partir da autodefinição, compreendendo que nesse processo de construção o território ocupa um papel fundamental pela própria busca da liberdade, autonomia e existência histórica em um espaço de resistências.

Considerando a questão da terra, da territorialidade como algo importante também a ser tratada, a Constituição federal de 1988, no

Ato das disposições transitórias do artigo 68, garante aos remanescentes quilombolas que estão a ocupar terras o reconhecimento legal da propriedade como posse definitiva, devendo o estado emitir os títulos de donos da terra. Ou seja, são espaços ocupados por remanescentes dos quilombolas, utilizados para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural.

A criança não nasce preconceituosa, entretanto, nas relações sociais racistas que são alimentadas pelo preconceito e discriminação de toda a natureza, ela aprende e internaliza os conceitos depreciativos relacionados à identidade negra.

Os primeiros julgamentos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto. As atitudes raciais de caráter negativo podem, ainda, ganhar mais força na medida em que a criança vai convivendo em um mundo que a coloca constantemente diante do trato negativo dos negros, dos índios, das mulheres, dos homossexuais, dos idosos e das pessoas de baixa renda (GOMES, 2005, p. 55).

A relação de racismo é também percebida na constituição das pesquisas acadêmicas sobre infância, o recorte racial, de gênero e social são necessários nesse campo de pesquisa. A forma como as crianças se percebem nos espaços sociais adquire uma importância na pesquisa para sabermos como elas atuam e se veem no mundo numa perspectiva de como será o futuro da infância.

Percebemos a ausência de trabalhos que registrem essa escuta, como, por exemplo, o que pensam as crianças sobre o racismo? Como se percebem dentro desse contexto? Qual é o seu lugar dentro dos espaços educativos que, nitidamente, nas imagens, nos cartazes, nos filmes e livros infantis negam a presença da diversidade cultural, sobretudo da criança negra, indígena, ribeirinha e das outras formas de infância. Essa escuta é importante para uma educação que tem um compromisso com uma igualdade racial.

Kramer (2007) pontua que é preciso considerar a diversidade e os elementos históricos na concepção desses dois conceitos: criança e infância. A imagem da criança não pode ser reduzida ao simples fato de que será um adulto no futuro; devemos reconhecer o que é específico da infância, seu poder de imaginar, a fantasia com que vê o mundo e as brincadeiras que são típicas de sua cultura e, sobretudo, considerá-la como um ser histórico e social.

A infância é uma construção social que define diferentes modos de compreender a criança e, ao longo da história, esse conceito torna-se plural. Assim, entendemos que a criança é um sujeito cultural que além de assimilar a cultura, também a produz e a transforma. Além disso, defendemos que sua educação deve ser inclusiva, pensada de forma a considerar as crianças em suas diferenças individuais, sociais, culturais, econômicas, étnicas e religiosas.

A criança precisa ser vista como um sujeito questionador, que atua no mundo com seus próprios significados recriados a partir do que observa; ela é como uma temporalidade forte na qual se constroem sentidos e significados, embora seja invisibilizada pelo mundo que a rodeia: percebemos isso nas relações de poder exercidas pelos agentes sociais que controlam a infância.

2. Algumas considerações sobre infância

Considerando que a busca de sentido sobre a infância é uma atitude necessária, façamo-nos então a seguinte pergunta: O que é infância? De natureza filosófica, esta pergunta é formulada no sentido de considerarmos a atitude de nos lançarmos para fora, afastarmo-nos, num primeiro momento, e reconhecermos que é um conceito ainda incompreensível, em certa medida enigmático, para logo voltarmos e penetrarmos em seu sentido ou em suas várias possibilidades de sentido.

Corsaro (2011) revê algumas teorias tradicionais de socialização e de desenvolvimento infantil, as quais apresentam uma abordagem teórica sobre o estudo da infância e reconceitua o lugar das crianças na estrutura social. Dificilmente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são de fato, ou seja, nas suas necessidades, desejos, identidade própria. Neste sentido, os problemas de racismo enfrentado por crianças no ambiente escolar precisam de intervenção pedagógica para que as singularidades de todas sejam respeitadas.

Kishimoto (1999) menciona que a infância é quase sempre associada a uma imagem de inocência, caracterizada e associada à natureza primitiva idealizada, ligada à origem dos homens e da sua cultura. Entretanto, a autora explica que cada cultura possui uma maneira de ver a criança e que, ao mesmo tempo em que a infância é vista com essa pureza, podemos encontrar uma outra visão, ou seja, o indivíduo

infantil sendo dependente de percepção dos adultos sem considerar a importância da criança para sua própria infância.

A infância é um terreno que ainda se pisa com reservas e boa parte da produção acadêmica para essa área enquadra a criança num modelo marcadamente generalista como se todas as crianças vivessem em um mesmo espaço-tempo, com as mesmas experiências e perspectivas de vida.

A padronização da infância nos faz pensar que tipo de sociedade e de ideologias essa ideia perpassa. Neste sentido, a desigualdade social, a diversidade cultural e racial, os diferentes contextos regionais, os espaços quilombolas, ribeirinhos, indígenas e de assentamento nos conduzem para a existência da pluralidade de infância e é para isso que chamamos a atenção nesse trabalho, para essas crianças que produzem uma infância própria com inquietações, desejos, sonhos, identidade, que pensam o mundo a partir de seus próprios contextos.

Sobre isso, Bujes (2005) destaca que essas ideias de universalização da infância tomaram corpo principalmente com o advento do pensamento moderno, ancorado no desenvolvimento das ciências e experiências que produziram as “chamadas verdades universais”. As produções para a infância sofreram fortes influências desse momento histórico, que modelou e guiou o modo como poderiam ser vistas e tratadas as crianças.

Santos (2010) contribui ao defender uma epistemologia contrária à corrente positivista que reverberou em explicar o mundo a partir das ciências naturais, ou seja, a ideia de que tudo o que se refere ao saber humano poderia ser sistematizado segundo os princípios adotados pelas ciências exatas e biológicas, como critério de verdade e isso se aplicaria também aos fenômenos sociais, que deveriam ser reduzidos às leis gerais como as da física.

É necessário colocar em causa e problematizar “as verdades” construídas relacionadas à infância e romper com o determinismo que a rodeia. Isso não abarca a sua singularidade. O pensamento pós-estruturalista e a sociologia da infância nos ajudam a pensar sobre outras perspectivas de ver a infância:

A colonização que a ciência moderna fez dos nossos modos de compreender os conceitos e produzir as práticas para a infância, é indica-

dora de um modo de conceber a racionalidade científica moderna: o campo científico encaminharia a interpretação ‘correta’ do fenômeno objeto sob estudo-lançar mão da teoria adequada seria o melhor meio de alcançarmos a verdade (BUJES, 2005, p. 1840).

Com isso, não estamos procurando novas verdades, ou anulando as já construídas, pois elas nos dão um ponto de partida para um sentido diferente do que está posto. Estamos interessadas em perceber a criança a partir das várias experiências infantis e dos contextos em que ela se insere, tendo em vista que isso é singular para cada uma delas, foge do que é previsível, organizado, estipulado e é, sobretudo, um campo de incertezas e conflitos, em que cada situação poderá dar respostas improváveis. Sendo assim, torna-se impossível não perceber os diversos fatores que interferem nos modos de ver as categorias de criança e infância.

As teorias pós-estruturalistas e a sociologia da infância rompem com a ideia de infância universal, compreendem a criança como um ser social e histórico. A questão que se coloca não é de desconsiderar outras teorias, porém, há a necessidade de ressignificar esses olhares, com outras potencialidades que existem na maneira de se perceber a infância.

A partir dessas novas concepções de criança e de infância, viabilizaram-se novas formas de vê-las, passando a ser entendidas como sujeitos históricos, sociais e ativos, participantes na construção do saber.

Na perspectiva legal, a criança é entendida como um sujeito de direitos, a partir da Constituição de 1988, a primeira que reconhece a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos de idade, dever do estado e opção da família. O Estatuto da criança e do adolescente (1990) afirma seus direitos e as protege e a Lei de diretrizes e bases da educação nacional (1996) reconhece a educação infantil como primeira etapa da educação básica, ou seja, a educação inicia-se nos primeiros anos de vida.

Essas afirmações dos parâmetros jurídicos nos mostram a preocupação com a definição de criança que corrobora com a ideia de determinar o seu lugar num terreno da categorização, linearidade e previsibilidade. A questão que se coloca é que as propostas de políticas públicas para a infância devem levar em consideração as condições diferenciadas das crianças, considerando-as em um contexto heterogêneo de vivências.

A educação é um dever do Estado, da família e da escola, e um direito da criança. Como tal, deve ser ofertada dignamente a todas as crianças brasileiras, independentemente de classe social, etnia, sexo, gênero, região e religião.

As recentes alterações que se pretendem na LDB, promulgada em 1996, destacam a educação infantil com atenção especial, trazendo definições claras que representam um avanço para a área. A começar pelo artigo 29 que define a educação infantil como primeira etapa da educação básica e tem por finalidade o desenvolvimento integral das crianças de até cinco anos de idade, nos aspectos físicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e a comunidade na qual ela está inserida.

Conhecer como a educação infantil percorreu esse caminho, como ela se torna preocupação do Estado e ganha, a partir do início deste século, um outro lugar nas políticas educacionais, desenvolvidas, sobretudo, pelos programas e ações do governo federal, é uma postura necessária aos profissionais que lidam com a infância.

Como tratamos aqui, uma perspectiva de infância que se articula com o ensino de história afro-brasileira e africana, visando às diferentes formas de experiências nos diversos territórios, foi gestada ao longo desse caminho percorrido, com a luta da população negra pelo trato digno e respeitoso e pelo direito à diversidade e à identidade racial de suas crianças. São histórias, tempos, trajetórias e vivências intrinsecamente articuladas.

Investigar sobre infância, perguntando o que é isto, não no sentido de fechar o sentido, isto é, enquanto verdade absoluta, definida, acabada, mas enquanto “possibilidade” de ser é o desafio que nos impomos.

Assim compreendemos que devemos buscar conhecer as infâncias, pois a questão “O que é a infância” nos coloca frente a um horizonte de sentidos possíveis construídos pela potência histórica que marca o pensamento elaborado até então. Compreender o que a infância é abre a necessidade de esclarecimento sobre o que um conceito é.

Nesse sentido, o conceito de infância, em sua complexidade, assume colorações distintas, porque é historicamente datado, assinado e batizado segundo concepções e visões de mundo. O sentido atribuído à palavra infância localiza-se na dinâmica social, histórica e cultural em que esta criança se encontra efetivamente.

A infância na contemporaneidade requer a superação e a reflexão sobre tudo o que sabemos sobre ela, ou o que ainda não sabemos, pelo fato de ser algo inacabado, ainda num processo novo de reinvenções, da escuta desse sujeito histórico e social, que também age no mundo. Pesquisar nessa perspectiva é um exercício de conhecer o próprio homem e o futuro dele.

Considerações finais

A infância é um terreno em que ainda não se sabe pisar, pelo seu caráter intempestivo e imprevisível. O exercício de problematizá-la produz novos questionamentos e, ao mesmo tempo, respostas singulares que nos tiram da zona de conforto do pensamento formulado sobre a infância.

Neste sentido, ela deve ser colocada em situações de reflexões em decorrência da importância para o presente e o futuro das crianças na condição em que queremos colocá-la, nesse universo da historicidade sem universalizá-la e nem tão pouco infantilizá-la.

Nas políticas públicas há um intenso debate sobre a infância, principalmente a partir do momento em que se entendeu no coletivo social que a criança está na dimensão do cidadão e de direitos. Isso se deu em virtude das mudanças ocorridas na modernidade e da articulação dos movimentos sociais, sobretudo o das mulheres.

Consideramos que ainda há muito caminho a ser percorrido, há muitas comunidades que vivem sem a garantia dos seus direitos, outras não receberam suas titulações e demarcações de terras. O conflito identitário e o distanciamento com o elo africano guiado pelo mito da democracia racial ainda interferem na própria autoafirmação e autoatribuição enquanto cidadão quilombola deste país.

Os que já se percebem dentro desse contexto buscam melhores condições de vida para suas comunidades e procuram garantir a continuidade da memória coletiva dos seus antepassados e produzir nos mais jovens o desejo de prosseguir com uma ancestralidade identitária afirmada. É nesse contexto que as escolas localizadas no quilombo ou próximas a ele podem cumprir com seu papel, garantindo uma educação escolar quilombola diferenciada.

Referências

- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. ECA: Lei n. 8.069, de 13 de 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. RESOLUÇÃO nº 8 de 20 de novembro de 2012. Brasília, 2012.
- BRASIL. PARECER CNE/CEB nº 16 de 2012.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org).: **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CASTRO, Lucia Rabelo de. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2013.
- CORSARO, William. **A Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. Metodologia Afrodescendente de Pesquisa. **Revista Brasil**: UNESP, 2006-1.
- KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Orgs). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da educação: secretaria da educação básica, 2007.
- KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**: vários autores. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.
- SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. **Um discurso sobre as ciências**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2010.