

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

