

A antropóloga fajuta: o lugar da escola nas pesquisas antropológicas com crianças¹

Emilene Leite de Sousa²
Orcid: 0000-0003-2608-6677

Resumo

Este artigo nasce da seguinte problematização: qual é o lugar da escola para os estudos da infância? A partir de uma dupla experiência etnográfica, em contextos diferenciados (rural e urbano) - a primeira conduzida em uma comunidade camponesa na Paraíba e a segunda nas palafitas em São Luís do Maranhão - este artigo enfatiza a escola como um lugar privilegiado para ouvir as crianças e desvendar as experiências com as infâncias nos contextos em que vivem. Trata, pois, da revisitação dos dados produzidos em dois campos tão díspares, para problematizar o lugar da escola nas pesquisas antropológicas sobre/com crianças. Além de espaço legítimo de produção cultural e de mediação de saberes, a escola é analisada enquanto espaço social de pesquisa no fazer etnográfico com crianças, ao mesmo tempo em que se avalia o lugar da pesquisadora e suas implicações no campo de pesquisa. Este texto deseja ser uma contribuição à Antropologia da Educação e aos Estudos da Infância na medida em que tece uma crítica à ideia comum de que, ao abordarmos as crianças na escola estaríamos considerando-as apenas na condição de aprendizes. O título deste artigo advém dos comentários feitos pelas professoras Capuxu que estranhavam o fato de que, ao pesquisar crianças, eu não frequentasse a escola. Os rumores de que as professoras questionavam a minha ausência na escola me chegaram aos ouvidos por meio das crianças, obrigando-me a tomar uma providência para que a minha pesquisa não caísse em descrédito.

Palavras-chave

Escola como campo etnográfico - Reflexividade - Crianças como sujeitos - Antropologia da educação.

1- Disponibilidade de dados: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

2- Universidade Federal do Maranhão. Imperatriz, Maranhão, Brasil. Contato: emilene.sousa@ufma.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202652300670por>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

*The fake anthropologist: the place of schools in anthropological research with children**

Abstract

This article arises from the following problematization: what is the role of schools in childhood studies? Based on two ethnographic experiments, in different contexts (rural and urban)—the first in a peasant community in Paraíba and the second in stilt houses in São Luís do Maranhão—this article emphasizes schools as opportune places to listen to children and observe their experiences with childhoods in their life contexts. Therefore, the article reconsiders data produced in two disparate fields to problematize the role of schools in anthropological research on/with children. Beyond a legitimate space for cultural production and knowledge mediation, schools are analyzed as a social space for ethnographic research with children, while also assessing the role of the researcher and its implications in the research field. This text aims to support the Anthropology of Education and Childhood Studies by elaborating a critique of the common idea that in addressing children in school they would be considered only as learners. The title of this article is based on comments by Capuxu teachers who found it strange that, when researching children, I did not attend school. The rumors that teachers questioned my absence from school reached me through the children, forcing me to adopt measures so my research would not be discredited.

Keywords

School as ethnographic field – Reflexivity – Children as subjects – Anthropology of education.

Apresentação: lá vem a escola sem ser convidada³

Este artigo trata de uma reflexão construída a partir da revisitação a duas experiências distintas que tive com a escola ao longo das minhas pesquisas com crianças em diferentes contextos. A primeira ocorreu em uma comunidade camponesa do sertão da Paraíba, em uma escola, portanto, rural. A segunda ocorreu em uma escola urbana, que atendia as crianças das palafitas do Rio Anil em São Luís do Maranhão⁴.

Em quase todos os empreendimentos etnográficos com crianças a que me dediquei, eu costumava pesquisar fora da escola, evitando o contato com a vida escolar das crianças

3- O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) código de financiamento 001 e da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão/Fapema. Agradeço ao Conselho Nacional de Pesquisa/CNPq pela Bolsa Produtividade em Pesquisa.

4- A partir de 2008 as palafitas do Rio Anil tornaram-se parte de um programa de urbanização que objetivava a erradicação total das moradias precárias construídas sobre estacas. Teve início o Projeto Rio Anil/PAC-Rio Anil, com o objetivo de construir habitações mais adequadas para a população ribeirinha e quilombola que ali residia. Visando beneficiar cerca de 250 mil pessoas, o Projeto Rio Anil atendeu diretamente as pessoas que moram à margem esquerda do Rio Anil, na faixa que atravessa quinze bairros. Atualmente algumas pessoas ainda vivem em palafitas às margens do Rio.

e sua condição de aprendizes, por acreditar que, na escola eu obteria informações apenas sobre modos formais de aprender. Uma experiência recente fez-me percorrer o caminho de volta para outras situações em que a escola, de modo inusitado e surpreendente, como um obstáculo, se impôs no meio do percurso da pesquisa. Dessa percepção, nasce este artigo, que apresenta uma análise do lugar da escola nas etnografias com crianças, bem como do lugar da pesquisadora e suas implicações no campo da pesquisa.

Foi assim que elegi duas experiências com a escola, em duas pesquisas distintas, em contextos diferenciados, para extrair delas uma lição: apesar de negligenciada em minhas pesquisas, a escola as salvou. Nessas duas experiências, ela não havia sido prevista como um lugar de pesquisa. Nem em seu espaço físico, nem em seu lugar simbólico, enquanto instituição. Isso se dava, em parte, em razão da crítica que fazemos na Antropologia da Criança ao fato de que, ao pesquisarmos crianças, terminamos por fazê-lo na escola ou na condição de alunas. Argumentávamos que a escola trazia certas facilidades no que diz respeito ao acesso às crianças: alcançá-las em grande quantidade, à segurança deste acesso, ou a facilidade de resolver os aspectos éticos da pesquisa junto aos professores e à escola.

Em todo caso, entendo que a etnografia nas escolas pode nos dizer muito sobre o contexto em que esta escola – e suas crianças – está inserida. E que, mesmo na escola, o que nos revelam as crianças não diz respeito apenas ao ensino e à sua condição de aprendizes⁵. Nos dois casos que aqui elejo para análise, que não previam considerar a escola, ela apontou saídas ou caminhos para importantes questões de pesquisa e para os labirintos que muitas vezes criamos em campo. Na escola descobri aspectos relevantes da organização social, do local de morada ou, sobre alimentação, segurança, violência, identidade e pertencimento em cada um desses contextos.

Assim, este artigo persegue as seguintes questões norteadoras: de que maneira a escola aponta saídas ou respostas aos temas de pesquisa? Que funções ela assume? O que a escola pode revelar para além da aprendizagem? É possível aprender sobre uma dada infância, seja em que contexto for, sem considerar a escola?

A partir de uma análise comparativa entre duas etnografias, fazendo uso da observação participante, das conversas informais com crianças, e entrevistas com adultos e da produção de desenhos, apresento esta reflexão sobre a importância de considerar a escola nas pesquisas antropológicas com crianças. Portanto, este texto é tanto a fundamentação de um método quanto o testemunho de uma travessia que me conduziu até as escolas dos dois campos aqui situados.

Para isso, foi preciso abrir mão de um projeto pré-determinado de pesquisa. Aliás, parece-me, é o inusitado que torna a etnografia possível. “Pois se o projeto de conhecimento for onipresente, não acontece nada. Mas se acontece alguma coisa e se o projeto de conhecimento não se perde em meio a uma aventura, então uma etnografia é possível” (Favret-Saada, 2005, p. 160).

Se aqui opto por revisitar duas situações de pesquisa, ocorridas há mais de uma década, faço-opor acreditar que o tempo e a maturidade intelectual podem revelar descobertas

5- Não negligencio a crítica feita por Illich (1985) do processo que denominou de escolarização da sociedade, nem descordo da ideia do autor de que o *ethos* da sociedade precisa ser desescolarizado. Mas ressalto que, na tentativa de não reduzir a ideia de infância à escola, não devemos esvaziá-la de sentido, tornando-a possuidora apenas de processos educacionais e sujeitos em condição de aprendizes.

profundas se nos aventuramos a olhar para trás de vez em quando. Ou, como acredita Geertz (1989) não se alçam voos longos ou novos em antropologia, a verdade é que mais bem informados e conceitualizados mergulhamos profundamente nas mesmas coisas.

Apesar do tempo que se passou desde as duas experiências etnográficas, aquela realizada entre o povo Capuxu entre 2013 e 2014, e a outra nas palafitas em São Luís, entre 2005 e 2006, e das mudanças que ocorreram com a construção dos prédios habitacionais pelo PAC no lugar das palafitas, as reflexões que aqui apresento não são impactadas pelo recorte temporal, porque dizem respeito essencialmente aos aspectos metodológicos das duas experiências: à escolha dos espaços que elegemos para pesquisar com crianças e de que modo a escola, como espaço privilegiado, pode revelar respostas às nossas questões de pesquisa em um dado contexto, para além do binômio ensino/aprendizagem.

Logo, este artigo trata do lugar da escola nas pesquisas antropológicas com crianças, a partir de uma análise crítica da tendência, ainda recorrente, de negligenciar a instituição escolar nas pesquisas com crianças. Argumento que a escola é um espaço legítimo de produção cultural e de mediação de saberes. Na medida em que analiso a escola como espaço social de pesquisa, também reflito sobre o fazer etnográfico com crianças, com o intuito de que este texto possa ser uma contribuição à Antropologia da Educação e aos Estudos da Infância.

O título deste artigo diz respeito aos questionamentos feitos pelas professoras Capuxu que estranhavam o fato de que, ao pesquisar crianças, eu não frequentasse a escola. Os rumores de que as professoras questionavam a minha ausência na escola chegaram-me aos ouvidos por meio das crianças, obrigando-me a tomar uma providência para que a minha pesquisa não caísse em descrédito.

A danada da escola está lá: as crianças e as escolas

Na antropologia da criança no Brasil, a escola tem sido sempre um terreno fértil para pensar modos de saberes, aprendizagens e ensino. Muitas dessas pesquisas buscam também entender os múltiplos modos de ser criança na condição de aprendiz.

A maioria das etnografias sobre crianças ou com crianças opta, quase sempre, por acessá-las por meio da escola ou no espaço da escola. Ao contrário do que parece, isso não significa que tenhamos acesso apenas à criança na condição de aprendiz. Movidos pelas questões certas, podemos acessar sentidos diversos de ser criança e múltiplas infâncias por meio das etnografias com crianças nas escolas.

Isso porque a escola não encerra uma possibilidade de apreender sobre as crianças, ao contrário: ela abre um leque de possibilidades de olhar para a diversidade de infâncias a partir do cotidiano daquelas crianças, por meio de uma gama de técnicas de pesquisa possíveis na produção de uma etnografia (Sousa, 2015).

Na antropologia, são muitos os estudos que se dedicaram a pensar as crianças indígenas na escola (Alvares, 2012; Benites, 2012; Bergamaschi, 2005; Cohn, 2005; Ferreira, 2019; Ives-Félix *et al.* 2018; Lopes da Silva, 1981, Lopes da Silva; Ferreira 2001; Marqui; Cohn, 2013; Tassinari, 2015, 2009; Tassinari; Cohn, 2012; Tassinari; Gobbi, 2009). Isso ocorre porque, no caso das crianças indígenas há um impasse entre os conhecimentos

indígenas e suas pedagogias nativas e os modos ocidentais de ensinar e aprender incorporados pelas escolas. Ambas as experiências – com a cosmologia ameríndia e o conhecimento ocidental – são incorporadas na infância conforme já haviam demonstrado Tassinari (2001), Cohn (2000), Nunes (2003) e Tassinari *et al.* (2012) dentre outras autoras.

Ives-Félix e Nakayama (2018) discutem a presença da escola como algo que, sendo imposto pelos não indígenas, passou a ocupar as crianças com saberes que não são próprios de sua cultura. Apresenta-se um abismo entre a escola e o universo da aldeia, que afasta as crianças dos modos próprios de conhecer. Isso se revela na fala de uma professora indígena Tentehar, do Maranhão ao afirmar que ninguém aprende mais os conhecimentos indígenas, mas “a danada da escola está lá” (Ives-Félix; Nakayama, 2018, p. 43).

Também Sousa (2017) dedicou-se a pensar as diferenças nos modos de ver o mundo, de aprender com ele e de ensiná-lo, na produção de conhecimentos e em sua transmissão entre indígenas, defendendo a escola como um lugar possível de diálogo entre as pedagogias homogeneizantes e as locais, e profícuo para diversas formas de produção de conhecimento.

Tassinari *et al.* (2014) argumentam que há uma tendência em associar educação, infância e produção e circulação de conhecimentos aos espaços e tempos da escola, como se a educação escolar englobasse e subsumisse outras formas de educar, de produzir e transmitir conhecimentos, de promover o bom desenvolvimento das crianças. Embora eu concorde com a crítica, asseguro que a escola não nos apresenta apenas modos de produzir e transmitir conhecimentos; via de regra, somos nós que buscamos isso lá, quando poderíamos acessá-la para obter conhecimentos diversos e gerais sobre o cotidiano das crianças que a frequentam.

Escolas em quilombos foram analisadas por Amoras e Motta-Maués (2016). Crianças ribeirinhas foram estudadas por Teixeira (2013) e por Pojo e Vilhena (2013), na Amazônia Paraense. Em assentamentos rurais, a educação infantil foi analisada por Carvalho e Silva (2013), interessadas no que dizem as crianças assentadas sobre a família e a escola.

As crianças ciganas, pouco investigadas na antropologia brasileira, são sujeitos de um expressivo número de trabalhos na área da educação. Esses trabalhos revelam as divergências existentes entre o espaço institucional das escolas e o contexto cultural em que essas crianças estão inseridas, resultando em dificuldades na assimilação de rotinas e práticas educacionais. Contudo, há nesses textos discussões sobre o universo étnico das crianças, destacando práticas educativas ciganas e conhecimentos gestados na cultura desse grupo, mas dando ênfase aos desafios enfrentados pelas crianças na escola por deterem uma cultura diferente, e pelo aspecto rígido e formal do ambiente escolar (Silva, 2012; Reses *et al.*, 2019; Joseth Martins, 2011).

Monique Rodrigues (2019) sublinha a invisibilidade das crianças ciganas na educação básica e em projetos sociais. Outros trabalhos abordam a difícil relação entre as crianças ciganas e o ambiente escolar. Ana Kátia Pinto (2012) apresenta a reinterpretação do ambiente escolar por crianças ciganas no Rio Grande do Sul; Luciana Bareicha (2013) trata da educação e da exclusão social sob a ótica de ciganos e não ciganos; Silvia Simões (2007) analisa a educação cigana a partir do ambiente escolar e da comunidade situada em

Palhoça - Santa Catarina, onde a relação com a escola é fragmentada, já que os ciganos atribuem maior importância à sua cultura.

A educação infantil no campo foi objeto de análise de Silva, Silva e Martins (2013) e de Silva *et al.* (2012) que avaliaram questões diversas da prática cotidiana nas creches e pré-escolas que atendem às populações de variados territórios rurais, apontando a riqueza de fazeres e saberes presentes e os problemas que elas enfrentam – como o transporte – muitas vezes negligenciados pela escola e seus professores. Esses autores buscam contribuir para que a escola se aproxime mais da realidade camponesa, compreendendo a criança do campo em suas várias dimensões.

Apesar das críticas sobre os usos de etnografias por não antropólogos (Peirano, 2014), encontramos excelentes etnografias de escolas produzidas por educadores. Embora a maior parte dessas pesquisas se dedique à análise da própria escola, muitas outras visam analisar a vivência da infância em contextos distintos – camponês, indígena, quilombola, cigano, etc. – e se apropriam da escola por concebê-la como um espaço profícuo para encontrar as crianças e ter acesso aos seus modos de ler o mundo.

Dos métodos da pesquisa, seu campo, seus sujeitos e as implicações éticas

Nenhuma experiência etnográfica se repete. Embora neste texto eu apresente dois empreendimentos etnográficos com o intuito de demonstrar o status da escola nas pesquisas com crianças, os exercícios foram diferenciados em cada um desses casos. Ancorada nas definições de etnografia (Geertz 1989; Malinowski, 1984) e fazendo uso dos métodos convencionais da pesquisa etnográfica, em cada experiência a antropóloga se posiciona e se desloca de uma dada maneira.

Entre o povo Capuxu vivi no Sítio Santana-Queimadas, por meses, com pequenos intervalos semanais. Imergi em suas rotinas, acompanhei as crianças aos roçados, às missas, aos jogos de futebol, às festas da padroeira, aos mandatos recorrentes pelas estradas, nas brincadeiras por todos os espaços e em todos os horários. Conduzi algumas delas até a escola, esperei outras delas na saída da escola, entrevistei pais, benzedeiras, avós. Fui também conduzida por elas a diversos lugares. Com as crianças pratiquei a observação participante e realizei conversas informais. Produzi uma vasta e densa etnografia dos modos como o povo Capuxu fabrica o corpo das crianças, produz a pessoa Capuxu e como tudo isso desemboca na identidade étnica do povo (Sousa, 2014).

Entre as palafitas do Rio Anil, a etnografia teve suas peculiaridades. Não havia lugar para que eu residisse ali, e os moradores diziam que não era seguro. Produzi a etnografia por meio de observações diárias, chegando cedo – para acompanhar a chegada das crianças à creche – e saindo depois do anoitecer. Comecei procurando as crianças pelas palafitas para compreender a vivência de uma infância naquele lugar e encontrei as casas silenciosas, com poucos adultos, alguns bebês de colo ainda amamentados e mães que me informavam que as crianças passavam o dia fora das palafitas, nas creches e escolas.

Logo, iniciei a pesquisa com uma observação flutuante (Pétonet, 2008) e coloquei em movimento meus métodos e minhas técnicas (Muller; Sousa 2023). Desloquei-me até as escolas, inseri-me ali e acompanhei os cuidados rotineiros com as crianças na creche

– banhos, alimentação, sono e brincadeiras – e a rotina das crianças maiores nas escolas municipais e estaduais do bairro. Na esperança de desvendar uma infância nas palafitas do Rio Anil, a comunidade me conduziu para fora delas, e eu segui os caminhos que percorriam meus sujeitos da pesquisa.

Ressalto que, ao mencionar a escola, não me refiro a ela apenas como o espaço físico construído e estabelecido dentro do campo de pesquisa – no caso do Sítio Santana, em Queimadas – ou fora dele – no caso das palafitas do Rio Anil. Embora o lugar da escola, nos dois casos, tenha presumida importância analítica, aqui me interessa o lugar da escola nas pesquisas etnográficas com crianças e sobre infâncias diversas, como uma categoria simbólica e relacional de produção de significados, relevante para a compreensão das diversas infâncias.

Por essa razão, elegi dentre as minhas várias experiências de pesquisa com crianças, uma rural e uma urbana. Busquei por meio dessa seleção apresentar dois campos comumente definidos em contraponto (rural/urbano) para reforçar o argumento central do texto: o de que a escola é uma instituição potente para revelar as realidades de seus sujeitos, evidenciando importantes aspectos de seu cotidiano e de sua organização social. Ao contrário do que se imagina, a vida social das crianças não está “lá fora”, mas adentra as escolas em suas múltiplas dimensões, o que as torna um espelho que reflete o modo como essas realidades se organizam para além de seus muros.

De posse dos resultados das duas experiências etnográficas – uma dissertação e uma tese sobre o povo Capuxu e um ensaio sobre as palafitas do Rio Anil apresentado em um evento internacional – optei por revisitar as duas experiências e reinterpretá-las com ênfase nas escolas e naquilo que o meu projeto inicial não previu.

Para isso, debrucei-me sobre os dados empíricos e as evidências registradas em diários e cadernos de campo, roteiros de observação, transcrições de entrevistas com adultos – mães, pais, diretoras, professoras e cuidadoras. Voltei também aos registros das conversas informais com as crianças e as cenas diversas fotografadas, anotadas e cristalizadas em minhas lembranças. Todas estas técnicas utilizadas nas etnografias convencionais conferem estatuto analítico à reinterpretação das duas experiências que aqui apresento.

Para fornecer ao leitor um quadro mais amplo das escolas analisadas, apresento suas crianças a partir de alguns marcadores sociais, como faixa etária, situação econômica e um recorte racial. Com isso espero não abstratizar a infância – transformando-a em um conceito discursivo em vez de uma realidade social observável – nem tampouco generalizar a criança, mas oferecer uma leitura densa das crianças enquanto sujeitos concretos e socialmente situados.

Na Escola Porfírio Higino da Costa havia crianças de 6 a 9 anos, formalmente matriculadas. Entretanto, sua ida à escola levava consigo os irmãos mais novos de 3 a 5 anos que choravam para seguir os irmãos até a instituição. Situada no coração do Sítio, a poucos metros da maioria das casas, e percorrendo as crianças livremente todos os espaços do sítio, as funcionárias não conseguiam evitar sua presença, que se mantinha nas janelas, pelos chãos da sala, entre as pernas dos irmãos mais velhos, nas soleiras das portas. Todo o ensino e toda a merenda eram com elas divididas.

Essas crianças, cuja etnicidade se define como Capuxu, são brancas, de olhos castanho-claros e levemente puxados. Cabelos lisos e meia dúzia de sobrenomes comuns devido aos casamentos entre primos. Seus pais são agricultores e sobrevivem de políticas públicas de transferência de renda, aposentadorias – devido a quantidade de pessoas com deficiência – e da própria agricultura ou da criação de pequenos rebanhos. Isso explica a relação de pertencimento ao campo e ao povo, bem como a escola como um lugar de fabricação de um *ethos* camponês.

As crianças das palafitas da Ponte Bandeira Tribuzzi, que foram consideradas nesta pesquisa, tinham entre 2 e 6 anos. Negras, filhas de mães solo – em sua maioria – ou criadas por seus avós. Algumas delas eram cuidadas pelas mães enquanto os pais cumpriam pena no Complexo Penitenciário de Pedrinhas. Suas famílias viviam da coleta do sarnambi e daquilo que o mangue lhes oferece. De políticas de transferência de renda, da ajuda da igreja da comunidade de Camboa e de serviços como lavagem de roupa, faxinas, ajudantes de pedreiro, etc.

Logo, trata-se aqui de duas vivências com a infância diametralmente opostas. Longe de viver em extrema pobreza, as crianças Capuxu possuem mesas fartas, famílias extensas e uma comunidade inteira onde todos são responsáveis pelas crianças. Há uma escola situada perto de casa onde ambos os lugares são seguros. Suas professoras são suas tias, madrinhas e tias-avós.

As crianças das palafitas são levadas pelas mães para a creche e retiradas de lá na saída. Vão em busca de uma rotina segura longe dos riscos de, engatinhando ou brincando, caírem no mangue e se afogarem. Longe da violência, das balas perdidas, das perseguições da polícia aos bandidos, do alcoolismo e de muitos outros problemas oriundos do lugar em que vivem.

Essas distinções entre as duas realidades fornecem o fio condutor do meu argumento: mesmo em situações em que os marcadores sociais revelam infâncias e crianças substancialmente distintas, em organizações sociais tão opostas, a escola se revelou um importante lugar de pesquisa, tanto espacial quanto simbolicamente. Por isso estas experiências foram cuidadosamente escolhidas, pela força de suas diferenças e pela potência da escola nos dois casos.

No que diz respeito às implicações éticas, inseri-me entre o povo Capuxu desde a graduação, em 2000. Eu já era conhecida por ter crescido na zona rural, em um sítio há 16 km do local onde vivem os Capuxu. Lá, as referências eram meus pais, reconhecidos pelo povo. O povo mostrou-se orgulhoso por ter alguém interessado em sua história e sua identidade, e exigiam de mim que seus nomes verdadeiros aparecessem em meus produtos finais, bem como suas fotos e as fotos de suas crianças. Meu trabalho passou a ser uma manifestação cultural e política da existência de um povo que gostaria de dar visibilidade às suas particularidades.

Por isso, habitei suas casas, fui cuidada por eles e me tornei amiga do povo que me confiou suas crianças, ao mesmo tempo em que as crianças cuidavam de mim, guiando-me pelas estradas do sítio, até a casa das pessoas a quem eu precisava entrevistar, tangendo cachorros brabos ou vacas e bois que pudessem me perseguir.

As crianças Capuxu foram partícipes de todo o processo, me dizendo várias vezes o que eu deveria fotografar ou filmar, me questionando sobre o que entraria no “livro” sobre eles (a tese). Desenharam croquis, me apresentaram os espaços conhecidos apenas por elas, me confidenciaram segredos, nadaram comigo nas águas do Rio Goiabeira, me ensinaram a conduzir os rebanhos para o cercado, a liberar as águas do poço para o sítio, me apresentaram sistemas de crenças próprios, modos de se relacionar com humano e não humanos, e os santos, estes mais que humanos.

Nas palafitas – de 2004 a 2006 – longe de toda e qualquer dignidade, em condições de miséria, invisibilizados social e politicamente, estes sujeitos nada me pediram. De posse de um caderno e algumas canetas, de jeans e um tênis surrado eu me apresentei como professora da UFMA e disse que pretendia saber das crianças. Pequenos tamboretes foram puxados para que eu me sentasse, limpadados com suas próprias mãos, a pobreza foi escancarada. Me receberam cabisbaixos, respondendo objetivamente a poucas perguntas, dizendo que se eu queria conhecer as crianças precisava, como elas, sair dali.

Caminhos foram ensinados, escolas foram apontadas, horários foram descritos; e, quando eu perguntava sobre o acesso me respondiam “pode ir lá”, “pode bater lá na porta”. Foi assim que cheguei à creche-escola onde permaneci a maior parte do tempo desta pesquisa. Deliberei, por conta própria, não registrar nomes, nem fazer fotos, apenas ouvir as crianças, brincar com elas, estar com elas. Ofereci ajuda e as cuidadoras prontamente aceitaram. Pude, então, pentear algumas delas depois do banho, embalá-las em meu colo para dormir ou depositar pequenas colheres de plástico em suas boquinhas nas refeições.

A complexa discussão sobre ética em pesquisas com crianças já apontou os desafios da atualidade. Depois da crítica etnográfica (Clifford, 2005) e da necessidade de assumirmos a coautoria dos nossos interlocutores nas etnografias, as pesquisas antropológicas com crianças esbarram em fotografias com borrões, nomes fictícios, identidades apagadas transformando as crianças em uma categoria vazia e genérica. Como garantir a participação das crianças nas pesquisas e nos textos com termos de consentimento livre e esclarecido assinados por adultos responsáveis? Com modos de solicitar consentimento num padrão adultocêntrico, feitos por escrito, exigindo assinaturas e uma compreensão de direitos? Essas hierarquias protocolares contribuem para a invisibilidade das crianças no processo e revelam uma concepção de ciência que ignora que os dados são fabricados de modo relacional e contextual, por meio de negociações entre o pesquisador e as crianças em um espaço no qual o pesquisador está implicado.

Precisamos de uma ética que proteja as crianças, mas as considere como sujeitos de direitos, com possibilidade de autoria e participação, garantindo a sua proteção sem excluir a sua potência. Esta ética não deve obstruir a noção de autonomia da criança, capaz de entender e responder por si mesma (James, 2019; James; Prout 1990). Assim, os pesquisadores devem tratar as crianças com o mesmo nível de respeito e consideração ética dado aos adultos na pesquisa, gerando uma “simetria ética”, nos termos de Christensen e Prout (2002).

Entre os Capuxu, a visibilidade de seu povo, inclusive das crianças, era desejada e esperada, revelando como cada contexto trata das questões éticas de uma maneira particular. Nas palafitas da Ponte Bandeira-Tribuzzi, abandonadas pelo Estado e relegadas

à própria sorte, as famílias, à mercê de todos os tipos de violência, não tinham forças para negociar qualquer pedido ou gerenciar qualquer participação. Suas vidas estavam expostas nos jornais impressos, com manchetes sobre a pobreza, a violência e a morte das crianças no mangue.

A antropóloga fajuta e o povo Capuxu: seu Sítio e sua escola

O povo Capuxu é um grupo camponês endogâmico que habita o Sítio Santana-Queimadas, no município de Santa Terezinha, no Sertão da Paraíba. O sítio tem 18 km de extensão, abriga aproximadamente duzentos habitantes distribuídos em sessenta e uma casas. Possui ainda o Rio Goiabeira, cinco pequenos barreiros e açudes, uma escola, campos de futebol, pequenos comércios e a Igreja de Sant'Ana, padroeira local. O povo se ocupa de diversos roçados, em hectares de terra desigualmente distribuídos entre si.

Em decorrência do sistema endogâmico de parentesco, com casamento preferencial entre primos, existem quatro sobrenomes preponderantes: Ferreira, Menezes, Lima e Costa. Quanto ao etnônimo, este lhes foi atribuído por conta de um de seus antecessores, que se chamava João e tinha como hábito a caça de abelhas da espécie *Capuxu*.

É nesse cenário que encontramos a Escola Municipal de Ensino Fundamental Porfírio Higino da Costa que, situada ligeiramente a entrada do sítio, atende da alfabetização ao quinto ano do ensino fundamental. A escola conta com duas professoras e dois auxiliares de serviços gerais, que atendem duas turmas de educação infantil e turmas do 1º ao 5º ano. Atualmente, tem 14 alunos matriculados. A partir dos dez anos, quando irão cursar o sexto ano, as crianças passam a frequentar a cidade mais próxima.

A instituição possui uma infraestrutura precária, constituída de duas salas de aula minúsculas, um pequeno corredor, dois banheiros e uma sala de jogos e livros paradidáticos. Não possui qualquer outro cômodo ou dependência destinadas à secretaria ou à diretoria, por exemplo. Também não tem um espaço adequado para o recreio. Por essa razão, na hora do intervalo, as crianças são liberadas para brincar nos arredores da mesma.

A experiência entre o povo Capuxu se deu em dois momentos: a investigação realizada durante o mestrado pretendia descrever a infância Capuxu e chegou a uma trilogia e suas ramificações: a aprendizagem (escolar e agrícola), o trabalho (agrícola, no roçado, e as tarefas domésticas, nos arredores de casa) e a ludicidade (em todos os lugares do sítio e em todos os horários). Afora as demais descobertas (Sousa, 2004) ressalto aqui a relação da escola com a zona rural, em completa sintonia com o contexto em que está inserida, alinhada com valores rurais de pertencimento camponês, destacando-se como uma importante construtora de conhecimento, pertencimento e etnicidade.

Essa via que ligava a escola a toda a comunidade camponesa e seu *ethos* podia ser percebida pela comemoração anual do Dia do Camponês ou os quadros com folhas de plantas, de ervas ou espécies frutíferas, confeccionados pelos alunos e professoras e pendurados pelo corredor da escola. Pela quantidade de mudas feitas pelas crianças regadas e cuidadas na escola. Pelas constantes aulas de ciências no roçado ou as brincadeiras em sala de aula ou nas dependências da escola e seus arredores que exploravam elementos

rurais. Pelas canções de ninar e músicas com elementos rurais, entoadas na escola, e o cardápio escolar alinhado à dieta alimentar do povo Capuxu.

Oito anos após o término do mestrado, durante a pesquisa do doutorado que tentava desvendar como os processos de fabricação do corpo e da produção da pessoa desembocavam na etnicidade Capuxu, acreditei que a escola não seria um locus privilegiado da pesquisa. Em busca dos processos individuais e coletivos de produção do corpo e da pessoa, a etnografia acontecia “lá fora”, acompanhando as crianças em todas as suas atividades e aventuras, mas nunca na escola. Às vezes eu as esperava sair ou ficava com eles até que entrassem, me despedia e seguia para dialogar com adultos ou outros grupos de crianças que estavam no contraturno.

Foi então que as professoras da escola começaram a me instigar: “pesquisa crianças e não vai na escola?”, “Que dia você vai à escola?”, perguntavam incrédulas pelas minhas costas: “que pesquisadora é essa que pesquisa crianças e não vem na escola?”, me revelou o menino Capuxu. Passei a me sentir uma antropóloga fajuta, destas que, pesquisando crianças, não vão à escola.

No intuito de contornar a situação, mais do que por acreditar nos proveitos que uma ida à escola me traria para o tema do doutorado, decidi marcar uma ida ao estabelecimento. “Quando posso ir?”, questionei. “Vá na sexta-feira, que tem mais tempo livre e é aula de artes”. Pronto, o imbróglio estava feito. Agora, eu era uma antropóloga estudando corpo, pessoa e etnicidade Capuxu, com uma ida marcada à escola em meio a aula de artes. Logo eu, que nem sei desenhar!

Mas essa foi a melhor ideia que me ocorreu. E a mais óbvia. Chegando lá pedi às crianças que desenhasssem livremente enquanto, sentada na minha mesa de “tia-por-uma- tarde” - já que a professora aproveitou para ficar no refeitório tomando café e conversando com outras funcionárias - eu pensava o que fazer com aquelas crianças.

Qual foi a minha surpresa quando uma a uma as crianças me trouxeram os desenhos elaborados. A resposta à minha proposta de “desenhem livremente” foi quase vinte desenhos com o mesmo tema: o sítio. Se eu tivesse indicado um desenho temático sobre o sítio, acho que eu não teria obtido tamanho sucesso. Fiquei alguns minutos olhando aquelas paisagens, quase todas iguais, de espaços do sítio. O que ocorreu aqui? pensei. E decidi perguntar:

Eu: por que que todo mundo desenhou o sítio?

As crianças: oxe, você não é a menina que pesquisa o sítio?

E foi assim que eu descobri que minha ausência na escola fez com que os adultos daquela comunidade entendessem que minha pesquisa era, realmente, sobre o sítio, e não sobre as pessoas – diga-se, crianças. Então, pesquisar o sítio significava isso: aquela porção de estradas, cercados, animais (nomeados), casas, árvores e açudes. Sem pessoas, mas permeada dos espaços que já me eram tão familiares. Os desenhos não eram mais do que adendos à etnografia que eu realizava “lá fora”.

Desapontada, guardei os desenhos e pensei em algo mais criativo. “Vamos fazer um passeio? Por que não me levam ao lugar que vocês mais gostam no sítio?” Depois de muita discussão, as crianças elegeram: “o açude de Dão!”. Fui prontamente informar à professora que iríamos ao açude de Dão, que não oferecia nenhum perigo, porque estava seco durante a longa estiagem. “Certo, vou registrar aqui como visita técnica”, disse a professora.

Nesse percurso as crianças me ensinaram sobre a terra, o plantio, a colheita, a criação dos animais, a ordenha, os animais peçonhentos, suas tarefas nos cercados junto aos animais e aos arredores da casa, todas essas aprendizagens me ajudaram a desvendar os processos de produção do corpo e da pessoa que formavam a etnicidade Capuxu. Entre o povo Capuxu descobri uma escola construtora de pertencimento e etnicidade, cuja essência estava atrelada à vida no campo, ao trabalho no roçado, a relação com a terra, as plantas e os animais. Inserida no coração do sítio, a escola é o lugar onde se reforça o *ethos* camponês em toda a sua força.

Curiosamente, por meio daqueles desenhos produzidos na escola que eu havia arquivado e julgado inúteis para a compreensão das questões que fabricavam o corpo e a pessoa Capuxu, descobri a relação com os animais, a gestão onomástica dos bichos e os espaços que configuram o sítio camponês do ponto de vista das crianças: a casa, os cercados e as estradas. Essa configuração desafiava a dicotomia clássica dos estudos do rural que anunciavam o sítio camponês como marcado pela casa e pelo roçado, as duas dimensões masculina e feminina do sítio, do ponto de vista dos adultos (Sousa, 2024).

Foi na escola, portanto, que as maiores descobertas sobre a fabricação do corpo e a produção da pessoa e da identidade Capuxu se revelaram para mim. Por meio das conversas informais nos espaços da escola, dos desenhos e das redações das crianças, das relações com seus nomes completos e sobrenomes repetidos, das nomeações de seus animais domésticos – tema recorrente das conversas – um universo de pistas se abriu apontando saídas para as questões da pesquisa. Lançando luz no fim do túnel e atalhos para o complexo abismo da produção do *ethos* camponês e da etnicidade Capuxu. Não fossem as minhas idas à escola, muito mais para atender às solicitações das professoras e não ser malquista por elas, eu não teria encontrado, talvez, as respostas para os problemas construídos na tese que compus sobre o povo Capuxu.

Resta dizer como a ideia de ser vista pelas professoras Capuxu como uma antropóloga fajuta me afetou. Isso deve lançar luz sobre a complexa discussão acerca da autoridade etnográfica (Clifford, 2005; Geertz 2002) e a antropologia reversa (Wagner, 2010).

Roy Wagner (2010), em sua tese sobre uma antropologia reversa, alertou para o fato de que na medida em que formulamos impressões e representações desses povos, classificamos e analisamos-los, eles também eles nos analisam, criam impressões a nosso respeito, classificam-nos e buscam formas de compreender nossos modos de vida e de proceder em campo. Foi assim que as professoras questionaram uma antropóloga que, interessada por crianças, não as buscava na escola. Esta crítica me fez refletir sobre a importância de ouvir os interlocutores acerca aquilo que também eles julgam importante em nossas pesquisas.

Uma suposta autoridade e o exercício de poder da antropóloga tornam-se mais complexos no que diz respeito aos produtos finais da etnografia. Somos nós que decidimos o que contaremos e por meio de quais estratégias narrativas. Assim, selecionamos temas

e modos de narrar em passagens de nossos diários de campo, fragmentos de entrevistas, fotografias e frases recortadas e editadas. Em geral, não atribuímos aos nossos interlocutores a autoria do trabalho feito em campo, não permitimos que escolham as imagens ou os desenhos produzidos, nem os nomes fictícios que usaremos, negando-lhes a participação nas narrativas que produzimos sobre suas culturas.

As palafitas da Ponte Bandeira Tribuzzi e a infância alagada: Lugar de criança é mesmo na escola!⁶

A segunda experiência que apresento diz respeito ao período em que vivi em São Luís do Maranhão, entre 2004 e 2006. O Maranhão está no topo dos estados mais pobres do país, com um dos menores PIB per capita. Sua capital é marcada por extrema disparidade social. À época da pesquisa, as palafitas estavam situadas ao pé da Ponte Bandeira-Tribuzzi, que liga o Centro Histórico ao centro comercial de São Luís, sobre o Rio Anil. Inseridas no bairro da Camboa, as palafitas ficavam próximas ao maior shopping center da cidade.

Naquela época, o trajeto que eu fazia de ônibus para a universidade passava pela Ponte Bandeira-Tribuzzi. São Luís é reconhecida pela grande variação da maré no país num movimento que enche o litoral do Centro Histórico pela manhã e seca à tarde. A cidade se caracteriza também pelo encontro do rio com o mar. O Rio Anil é fonte de alimento para várias famílias, inclusive aquelas que viviam nas palafitas se sustentavam da coleta de sarnambi a partir de armadilhas.

Da janela do ônibus, diariamente, as palafitas de madeira construídas sobre o mangue atraíam minha atenção. Eu me perguntava como seria vivenciar a infância naquele lugar de extrema pobreza, cenário de violência e crimes constantes, além de perseguições policiais veiculadas pelos jornais. Mas, mais do que isso, as manchetes que atraíam a minha atenção diziam respeito aos bebês. Vez por outra, abriam-se buracos naquelas madeiras umedecidas e apodrecidas, verdadeiros vãos entre as fendas. De lá, caía, de vez em quando, um bebê que acabara de aprender a sentar ou engatinhar, morrendo afogado no mangue. Depois de saber disso, eu não conseguia desviar o meu olhar das palafitas. Mesmo quando o ônibus cruzava a ponte, fazia o retorno e as palafitas ficavam para trás eu continuava pensando sobre elas e suas crianças, sobre a condição de miserabilidade e o risco.

A partir dessas indagações inseri-me no universo das crianças que habitavam as palafitas da Ponte Bandeira-Tribuzzi, e busquei desvendar os sentidos atribuídos por elas para aquilo que chamamos de infância. Trata-se de uma infância que se modifica em função do lugar e do papel que estas crianças ocupam na sociedade.

Minha primeira incursão foi prontamente malograda. Não encontrei lá nenhuma criança e conversei com suas mães, sempre disponíveis e solícitas. A segunda e a terceira incursões também não me trouxeram sucesso. Decidi então perguntar por onde andavam as crianças, pois eu nunca as via. Um segredo me foi revelado: “elas só voltam para

6- Não defendo a ideia generalizadora de que o “lugar de criança é na escola”. Além de universalizante, tal pressuposto parece conter premissas perigosas, como afirma Illich (1985): como se os outros lugares não fossem para crianças; como se as crianças só aprendessem na escola; e como só se pudesse ensiná-las na escola. Precisamos redimensionar a experiência escolar como definidora da infância em geral (Tassinari; Cohn 2012).

dormir”. Foi assim que eu descobri que as crianças das palafitas eram matriculadas em duas escolas diferentes, uma em cada turno, garantindo que se mantivessem longe de suas casas durante o dia. Percorri os caminhos das palafitas em busca das crianças e eis que todos os caminhos que me levavam a elas me expulsam de lá.

As palafitas são construídas com tábuas colocadas lado a lado, deixando escapar várias frestas. É preciso caminhar por elas sempre atento, escolhendo, entre a lama e o lixo, um lugar para pôr os pés. As crianças, especialmente as menores, precisam desviar seus pés também das fendas, para evitar acidentes. A pobreza é, definitivamente, o que há de geral ali. No final da manhã o lugar, extremamente fétido, descansa das águas que o inundam. As palafitas estão sobre essas águas e permanecem, na dureza e aspereza da madeira, indiferentes ao vai e vem das águas. Os moradores vivem, em geral, da coleta do sarnambi. Homens, mulheres e, esporadicamente, as crianças, vão buscá-lo no rio, munidos de suas armadilhas, e depois o catam. Essa infância alagada transita da coleta e cata do sarnambi as brincadeiras de papagaio aos arredores da favela, nos fins de tarde e nos fins de semana. O local é cenário de perseguições policiais a bandidos, com tragédias que terminam sempre em balas perdidas com alvo certo: pessoas.

Como solução para manter as crianças distantes dos riscos sociais a que estão expostas, dentro e fora de casa, os pais as enviam à creche-escola da comunidade. Essa creche-escola aparece como um lugar de segurança, onde elas serão alimentadas, banhadas, alfabetizadas e terão acesso à ludicidade. No caso das crianças ribeirinhas do Rio Anil, em casa elas estão em situação de risco: expostas à contaminação pelas condições de insalubridade do local e à violência cotidiana. A creche-escola aparece como o lugar da infância, e a casa quase se configura como um lugar de passagem.

Para os menores de dois anos, cuja idade ainda não permite o acesso à creche, o lugar mais seguro é o colo da mãe, dentro de casa, com as portas fechadas com material improvisado, mãozinhas que se deixam guiar por entre as fendas. Trata-se de uma infância que se ocupa com sucata, brinquedos velhos, quebrados e consertados ou uma televisão de oito polegadas em preto e branco.

A poucos metros dali a creche-escola permanece trancada, com cadeados e correntes e está situada sobre terra firme. Lá estão crianças que se permitem andar sem os cuidados necessários nas palafitas. Sobre estantes, brinquedos velhos, alguns jogos e massinhas de modelar que dão forma a toda sorte de objetos: uma palafita, um revólver, um carrinho como muitos daqueles que transitam sobre a Ponte Bandeira-Tribuzzi. Na creche-escola estão as crianças protegidas, por alguns instantes, da infância alagada lá de fora. Essa infância só se deixa alagar por uma ou outra lágrima devida a alguma tapa, empurrão ou mordida, nada que elas já não tenham experimentado, talvez também em casa, pois a violência doméstica é uma marca constante no discurso e no corpo das crianças.

A creche-escola é mantida pela Paróquia de Nossa Senhora dos Remédios e pela Capela do bairro da Camboa. Além disso, solicita aos pais das crianças quantias simbólicas que eram feitas sistematicamente no passado e com o decorrer do tempo tornaram-se cada vez mais escassas. Diante disso, a creche-escola passou a fazer doações às famílias das crianças mais carentes. Num movimento inverso, parte das doações recebidas na forma de alimentos e roupas é enviada pelas próprias crianças aos pais mais necessitados.

A infância das crianças das palafitas acontece como um intervalo do dia. O tempo em que estão na escola, que emerge, nesse caso, como uma estratégia para assegurar a infância destas crianças, garantindo segurança e ludicidade, elementos definidores da própria noção de infância. A creche atua como um dispositivo que retira as crianças da realidade pobre das palafitas e possibilita a vivência daquilo que elas entendem como infância.

Assim, além de um ambiente limpo e saudável, a creche é o lugar da alimentação adequada, da aprendizagem, da socialização e da ludicidade plena, deixando de ser apenas um meio para a aprendizagem e se transformando em um fim em si mesma, como forma de garantir a infância. Uma infância que dura das manhãs às tardes, de segunda a sexta-feira.

Quando pergunto a essas crianças o que é a infância, ela aparece definida como “ir para a creche, comer, brincar...”, elementos considerados necessários à sobrevivência de qualquer indivíduo. Logo, a creche-escola opera como o lugar da infância, uma vez que, fora dela, as características da infância, tal qual a definem as crianças, não existem.

Visitando as duas escolas locais fui afetada pela angústia de ver as famílias e suas crianças negligenciadas. Na creche-escola observei as crianças enfileiradas para tomar banho em um reservatório de água fria. Pacientemente, as professoras/cuidadoras banhavam as crianças uma a uma, em fila indiana. O sono, depois do almoço era sobre panos estendidos no chão, algumas crianças sobre fraldas, sem qualquer colchão. No final do dia, flagrei as professoras enviando o que havia sobrados de bananas e biscoitos por uma criança para seus avós idosos, que a criavam.

Afetada pela miserabilidade da vida nas palafitas e pelas crianças que de lá escapavam como podiam, sem prever a escola, mais uma vez esbarrei nela como lugar de segurança, em vez da casa! Mais uma vez, ao tentar desvendar a infância em um dado contexto os caminhos da pesquisa e da própria dinâmica da comunidade me levaram à escola. Pois a antropóloga não faz mais do que percorrer os caminhos que a organização social daquele povo lhe aponta.

Da escola eu via, de longe, a vida no alto das palafitas, quase sem crianças acordadas para testemunhá-la. Na terra firme, onde era possível andar sem cuidados, a escola emergia como tábua de salvação, como um lugar de segurança. A infância das crianças das palafitas da Ponte Bandeira Tribuzzi, aparece com espaço e tempo exatos para acontecer. Quando as portas da creche-escola se fecham, especialmente às 17:00h da sexta-feira, elas deixam as crianças das palafitas do Rio Anil de fora da infância e estas retornam à realidade que todos os dias as expulsa. Uma infância tão fluida e móvel quanto as águas onde a comunidade se instaurou. Infância alagada que segue a constância do rio: da vazante pela manhã, com a saída das crianças das palafitas, à cheia à tarde, no retorno da creche-escola.

Considerações finais

Neste artigo, proponho analisar a importância da escola nas etnografias sobre a experiência da infância em contextos diversos, com o intuito de contribuir para a discussão sobre as fronteiras entre a escola e a etnografia. Ao mesmo tempo, reinscrevo-me como sujeito implicado no campo, na produção de um saber etnográfico com crianças em suas comunidades e nas escolas.

Para isso, elegi duas experiências com recortes diferenciados – rural e urbana nas quais eu, ao buscar apreender a vivência da infância naquelas comunidades, não cogitei a escola como um espaço possível de investigação, reduzindo o potencial de pesquisa naquele ambiente por acreditar que as pesquisas na escola restringiriam as crianças à condição de estudante.

Entre o povo Capuxu, deparei-me com uma escola que era uma extensão da vida no sítio, na qual os elementos que caracterizavam a infância e a vida na comunidade em geral estavam fortemente presentes. Do cardápio escolar às canções entoadas com elementos do ambiente, e até mesmo nas datas comemorativas como o Dia do Agricultor, em tudo o *ethos* camponês se manifestava nos espaços da escola, lugar onde, a partir do meu encontro com as crianças nasceram profundas reflexões sobre a identidade Capuxu. Foi no espaço da escola que complexas questões que norteavam minha tese de doutorado encontraram resposta.

Nas palafitas do Rio Anil, fui obrigada a ir até a escola para estar com as crianças. Refugiadas de suas próprias casas e do convívio com a violência, das condições insalubres, das perseguições à bandidos e das balas perdida, as escolas protegiam as crianças e garantiam o mínimo de dignidade – não apenas para a vivência da infância – mas para a vida. O sono, a alimentação, o brincar eram algumas das garantias que a escola oferecia às crianças cuja vida se sustentava sobre os tacos de madeira apodrecidos.

Diante dessa realidade, não pude deixar de pensar na ideia generalizada e equivocada de que a casa é o lugar mais seguro para as crianças. Nesse caso, a casa emerge como o lugar menos seguro, cenário de uso e tráfico de drogas, consumo de álcool, violências domésticas, criminalidade e abusos. Risco de acidentes constantes e morte quanto menores fossem as crianças. Enquanto entrevistava uma mãe que segurava seu bebê no colo, perguntei, olhando para aquele cenário devastador e observando a minúscula casa de madeira quase vazia: “qual é o lugar mais seguro para deixá-lo aqui?”. Ela respondeu pronta e tristemente: “no meu colo”.

A partir dessas experiências, argumento que a escola é uma importante variável de pesquisa, fornecedora de descobertas significativas sobre as crianças, suas famílias e suas comunidades. Entendo que a razão pela qual as escolas sempre aparecem nas etnografias com crianças não é pelo acesso a estas ou pelas facilidades ético-metodológicas que a instituição confere à pesquisa, mas pelo seu potencial de revelar elementos da experiência dessas crianças com a vida, dentro e fora da escola, de perto e de longe, garantindo-lhes um lugar de fala e protagonismo.

Ora, é possível aprender sobre uma dada infância, seja em que contexto for, sem considerar a escola? Não é a escola um lugar privilegiado para ouvir as crianças? Sobre as sociedades onde vivem, identidade, a pobreza, a (in)segurança, o pertencimento, a alimentação e, por que não, sobre a aprendizagem? A escola é um lugar onde as crianças falam: de si, das vidas que levam e das vidas que gostariam de ter. Falam entre si e ao outro, razão pela qual ela apareceu tantas vezes em minhas pesquisas sem ser convidada e solucionou tantos problemas para uma etnógrafa que, nas palafitas ou nas cidades, tentava ouvir as crianças.

Referências

- ALVARES, Myriam Martins. Criança e transformação: os processos de construção do conhecimento. *In*: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Salete; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre Santos (org.). **Educação indígena**: reflexões sobre noções nativas na infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: UFSC, 2012. p. 77-91.
- AMORAS, Maria do Socorro Rayol; MOTTA-MAUÉS, Maria Angélica. **Ser um trabalhador/ tornar-se um abacataense**: criança, socialização e aprendizagem em uma comunidade quilombola da Amazônia-PA. *Latitude*, Maceió, v. 10, n. 2, p. 251-285, 2016.
- BAREICHA, Luciana Câmera Fernandes. **Educação e exclusão social**: a perspectiva dos ciganos e dos não ciganos. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.
- BENITES, Tonico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá**: impactos e interpretações indígenas. Rio de Janeiro: Contracapa, 2012.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e**: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guaraní. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- CHRISTENSEN, Pia; PROUT, Alan. Trabalhando com simetria ética em pesquisa social com crianças. **Childhood**: A Global Journal of Child Research, Oslo, v. 9, n. 4, p. 477-497, 2002.
- CLIFFORD, James. Sobre autoridade etnográfica. *In*: CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002. p. 17-62.
- COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000.
- COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005.
- FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. **Cadernos de Campo**: Revista do PPGAS da USP, São Paulo. v. 14, n. 13, 2005.
- FERREIRA, Bruno. As crianças Kaingang: educação escolar e os processos próprios de aprendizagem. **Revista de Antropologia da UFSCar**, São Carlos, v. 11, n. 1, jan./jun. 2019.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Aplicada, 1989.
- GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas**: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985. (Educação e tempo presente; 10).



JAMES, Allison. Dando voz às vozes das crianças: práticas e problemas, armadilhas e potenciais. **Revista Zero a Seis**, Florianópolis, v. 21, n. 40, set./dez. de 2019, p. 219-248. Dossiê etnografia e infância.

JAMES, Allison; PROUT, Alan (org.). **Constructing and reconstructing childhood**: Contemporary issues in the sociological study of childhood. Basingstoke: Falmer Press, 1990.

LOPES DA SILVA, Aracy. **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global 2001.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os Pensadores).

MARQUI, Amanda; CONH, Clarice. Tornar-se aluno(a) indígena – uma etnografia de uma escola Guarani Mbya. **Revista Inter-Legere**, Natal, v. 1, n. 9, 2013.

MARTINS, Joseth Antônia Jardim. **A cultura cigana em questão**: significados e sentidos da instituição escolar para a criança cigana. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MÜLLER, Fernanda; SOUSA, Emilene Leite. Etnografias em movimento: Deslocar-se com as crianças pela cidade. **Civitas: Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, e41914, 2023.

NUNES, Ângela. **Brincando de ser criança**: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança. 2003. Tese (Doutoramento) – Departamento de Antropologia, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2003.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

PETONNÉ, Colette. Observação flutuante: um exemplo de um cemitério parisiense. **Revista Antropolítica**, Niterói, n. 25, 2008.

PINTO, Ana Kátia Pereira. **Entre andanças, transformações e fronteiras**: (re)significações da escola por ciganos no Espírito Santo. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

POJO, Eliana Campos; VILHENA, Maria de Nazaré. Crianças ribeirinhas da Amazônia paraense. In: SILVA, Ana Paula Soares da; SILVA, Isabel de Oliveira e; MARTINS, Aracy Alves (org.). **Infâncias do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 135-148.

RESES, Erlando da Silva; PINEL, Wallace Roza; PERPÉTUO, Lenilda Damasceno. Entre tendas e escolas: desafios para a educação formal do povo cigano no Distrito Federal. **Plurais: Revista Multidisciplinar**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 189-202, jan./abr. 2019.

RODRIGUES, Monique de Oliveira Silva. **Crianças ciganas**: etnias (in)visibilizadas na educação básica e em projetos sociais. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon da. **Educação infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Ana Paula Soares da; SILVA, Isabel de Oliveira e; MARTINS, Aracy Alves. **Infâncias do campo**. Belo Horizonte, Autêntica, 2013.

SILVA, Flávio José de Oliveira. **Das tendas às telhas**: a educação escolar das crianças ciganas da Praça Calon, Florânia/RN. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SIMÕES, Sílvia Régia Chaves de Freitas. **Educação cigana**: entre lugares entre escola e comunidade étnica. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SOUSA, Emilene Leite. As crianças e a etnografia: criatividade e imaginação na pesquisa de campo com crianças. **Illuminuras**, Porto Alegre, v. 16, n. 38, 2015.

SOUSA, Emilene Leite de. “Na nossa cultura ninguém dança sozinho”: a escola, os saberes indígenas e a noção de coletividade. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 2, n. 1, 2017.

SOUSA, Emilene Leite. **“Que trabalhaiis como se brincásseis”**: trabalho e ludicidade na infância Capuxu. 2004. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, 2004.

SOUSA, Emilene Leite. **Umbigos enterrados**: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

TASSINARI, Antonella Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kwall Leal (org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

TASSINARI, Antonella Imperatriz. Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou a sociedade contra a escola. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 33., 2009, Caxambu. **Anais do [...]**. Caxambu: Anpocs, 2009. p. 01-24.

TASSINARI, Antonella Imperatriz; ALMEIDA, José; RESÉNDIZ, Nicanor, Rebolledo. (org.) **Diversidade, educação e infância**: reflexões antropológicas. Florianópolis: UFSC, 2014.

TASSINARI, Antonella; COHN, Clarice. Escolarização indígena entre os Karipuna e Mebengokré Xikrin: uma abertura para o outro. In: TASSINARI, Antonella Imperatriz; RESENDÍZ, Nicanor, Reboledo; GRANDO, Beleni Salete; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre Santos (org.). **Educação indígena**: reflexões sobre noções nativas na infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: UFSC, 2012. p. 247-274.



TASSINARI, Antonella; GOBBI, Izabel. Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 95-112, jan./abr. 2009.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. Crianças ribeirinhas brincando na pré-escola. *In*: SILVA, Ana Paula Soares da; SILVA, Isabel de Oliveira e; MARTINS, Aracy Alves. **Infâncias do campo**. Belo Horizonte, Autêntica, 2013. p. 187-203.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: CosacNaify, 2010.

Recebido em: 08.09.2025

Revisado em: 30.10.2025

Aprovado em: 03.12.2025

Editor: Prof. Dr. Roni Cleber Dias de Menezes

Emilene Leite de Sousa é doutora em antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/Universidade Federal de Santa Catarina; bolsista produtividade do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) - nível 2; professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCSoc), ambos da Universidade Federal do Maranhão.