

Revisitando memórias com crianças quilombolas: reflexões, aprendizados e práticas de campo

*Revisiting memories with children from
quilombola communities:
reflections, lessons learned, and field practices*

Lorena Veras Mendes

Universidade Federal da Paraíba - UFPB
<http://orcid.org/0009-0008-3320-0363>
veraslorena46@gmail.com

Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento

Universidade Federal do Piauí - UFPI
<http://orcid.org/0000-0003-2667-7928>
nonatorr@ufpi.edu.br
nonatorr.33@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão etnográfica sobre as interações estabelecidas com crianças quilombolas da comunidade Imbiral Cabeça-Branca, na Baixada Ocidental Maranhense. O texto resulta de um exercício reflexivo a partir da pesquisa desenvolvida na dissertação de mestrado realizada entre 2020 e 2022. A partir da revisão das memórias de campo, anotações etnográficas, relatos e desenhos produzidos pelas próprias crianças, discute-se o papel da infância na produção e circulação de conhecimentos no território. O argumento central sustenta que as crianças

além de receptoras de saberes, são sujeitos ativos na construção e transmissão de conhecimentos relacionados ao território, às práticas rituais do Tambor de Mina e às atividades cotidianas da comunidade. Metodologicamente, o trabalho dialoga com a antropologia da criança e com perspectivas que compreendem a etnografia como um processo de aprendizagem compartilhada. Assim, buscamos refletir a centralidade das crianças na educação territorializada e na continuidade dos saberes quilombolas.

Palavras-chave: crianças quilombolas; educação territorializada; antropologia da infância; etnografia.a.

Abstract

This article presents an ethnographic reflection on the interactions established with quilombola children from the community of Imbiral Cabeça-Branca, located in the Baixada Ocidental Maranhense, Brazil. The text results from a reflective exercise based on research developed in a master's dissertation conducted between 2020 and 2022. By revisiting field memories, ethnographic notes, narratives, and drawings produced by the children themselves, the article discusses the role of childhood in the production and circulation of knowledge within the territory. The central argument is that children are not merely recipients of knowledge but active subjects in the construction and transmission of knowledge related to the territory, the ritual practices of Tambor de Mina, and the community's everyday activities. Methodologically, the study engages with the anthropology of childhood and approaches that understand ethnography as a process of shared learning, highlighting the central role of children in territorially grounded education and in the continuity of quilombola knowledge.

Keywords: *quilombola children; territorially grounded education; anthropology of childhood; ethnography.*

Introdução

Revisitar um campo pesquisado é uma constante na antropologia, nos permitindo fazer reflexões sobre a passagem do tempo e as transformações das sociedades. Desde a criação da disciplina, revistar as memórias de campo, já destacava a importância para a reinterpretação da experiência etnográfica, mostrando como o distanciamento temporal pode alterar a percepção do pesquisador. No meu caso em específico, esse retorno ao campo tem como foco central refletir minha experiência com as crianças quilombolas da Baixada Ocidental Maranhense. A pesquisa de mestrado realizada entre 2020 e 2022, ocorreu em um período particularmente desafiador – épocas de *lockdown* por conta do coronavírus –, e fundamental para refletir sobre as dinâmicas construídas no processo etnográfico.

Essas dinâmicas parece ser justamente o ponto central: refletir sobre o processo artesanal e criativo que envolve a pesquisa de campo, entre os prazos acadêmicos, as condições adversas, e a experiência vivida em campo, que nem sempre se traduz integralmente no trabalho final, e o fato é que sempre retornamos ao campo, seja fisicamente, seja por meio das memórias como aponta Machado (2023).

Naquela época, a pesquisa concentrava-se nos processos de retomada de territórios por meio da educação, contexto em que observei nos movimentos em um dos Quilombos da Baixada Maranhense, em especial a aplicação do conceito de educação *territoriada*¹ - conceito elaborado pelos quilombolas locais – na escola/território da comunidade com crianças do nível fundamental. Ao observar essa educação específica, adaptei minha pesquisa ao universo das crianças e fui imediatamente acolhida por elas.

Durante a pesquisa, emergiram fios importantes, como os relatos, os desenhos e às minhas vivências com as crianças. Agora, ao revisitar anotações, percebo como essa troca foi também um processo de observação recíproca. Ao escrever naquela época, mencionei a ideia de que o observador também é observado, ideia que atravessa nos escritos de Ingold (2010) e reflito sobre minha interação com elas em campo. Nesse sentido, percebo que também fui observada e colocada em um processo de aprendizagem, e é exatamente sobre essas trocas de conhecimentos, que busco refletir.

Em um outro artigo elaborado anteriormente sobre a educação na mesma comunidade, concentrei-me no papel dos educadores tradicionais do território e dos seus conhecimentos que compartilham com os “encantados das minas e dos saberes das matas” (Mendes; Nascimento, 2023, p.4) do mesmo território que me refiro agora. No entanto, senti que faltou dedicar um olhar mais atento ao apoio fundamental e ao acolhimento proporcionado pelas crianças. Nesse aspecto que desejo aprofundar aqui, refletindo sobre a criança como sujeito atuante na construção e na produção de conhecimento.

Embora na época da pesquisa eu tenha recebido permissão para citar os nomes, e reconheço a importância de registrá-los como parte da construção da

¹ Educação *territoriada* se fundamenta em um diálogo entre corpo, ambiente e conhecimentos locais, onde a afro-religiosidade e os ensinamentos locais, como os pajés, mães, lavradores, professores e encantados desempenham um papel central nas retomadas de seus territórios. O conceito também reflete uma luta por reconhecimento, onde a educação é vista como um instrumento de resistência frente à homogeneização imposta por sistemas educativos convencionais.

história no presente de seus territórios, neste texto optei por identificá-los apenas pelas iniciais. Buscando garantir que sua participação continue visível na análise sem expô-las diretamente.

Desse modo, este artigo possui uma estrutura fluida. Mas, podemos dizer que se desenvolve em três movimentos que estão entrelaçados: (a) primeiro, o local e as paisagens que estou me referindo e modo de uma educação não limitada ao conceito escolar formal; (b) em seguida, as reflexões sobre os métodos, os contatos estabelecidos, diálogos com o pensamento de diversos autores da antropologia e meu processo de adentramento no campo; (c) por fim, chego à análise empírica, onde eu observada pelas crianças e observando suas práticas, pude compreender como elas se tornam sujeitos centrais na transmissão e na recriação dos saberes locais.

Adentramentos, métodos e aproximações com as crianças

Aqui, remontamos através de um esforço das memórias de campo, as características que compõe o meio paisagístico local, situadas nas regiões amazônicas da Baixada Ocidental Maranhense, entre os Tambores de Mina, e as *pajelanças* nas margens do Rio Turiaçu, situamos em um lugar que interliga diversas vivências políticas entre as comunidades quilombolas, ribeirinhas e indígenas, e se encontra a comunidade Quilombola Imbiral Cabeça-Branca, no município de Pedro do Rosário.

O território é notado por seus conhecimentos ancestrais – herdados dos povos indígenas *Ka'apor* e *Akroá-Gamella*, e suas alianças com o antigo quilombo histórico *São Benedito do Céu* –, de forte vínculo com rios, florestas e encantados do Tambor de Mina, na qual constitui um espaço político-pedagógico específico. Nele, as relações interétnicas e as lutas por retomadas territoriais convergem para o que a comunidade define como educação *territoriada*: um processo de ensino e aprendizagem que emerge do diálogo entre corpo, terra, encantarias, desafiando as lógicas homogeneizantes da educação formal regular que estamos habituados a compreender.

Diante dessa realidade, a educação formal regular é, de certo modo, conciliada com a educação tradicional do território, marcado por um vínculo intercultural, que Catherine Walsh (2010) considera como diferentes sistemas de conhecimento, e que exige um esforço para construir-se a partir das pessoas (Walsh, 2010, p.169-171). Como citei em um trabalho anterior, esse esforço ocorre por força dos

próprios moradores da comunidade e das lideranças educacionais do território, que atuam efetivamente para garantir que os saberes locais sejam reconhecidos e integrados ao ensino regular (Mendes; Nascimento, 2023).

Nessa realidade, os educadores tradicionais narram que a educação começa antes mesmo do nascimento. Antes de vir ao mundo, a chegada da criança já é anunciada pelos encantados do território – o pajé observa o ventre materno e identifica um ser em formação. Saberes transmitidos pelo líder espiritual e educador do território, que orienta a formação do indivíduo desde seus primeiros momentos de existência. Na chegada ao mundo, a criança estabelece contato direto com os conhecimentos dos encantados, inserindo-se num ciclo de aprendizado que transcende a transmissão formal de conhecimento (Mendes, 2022, p. 67-68).

Por isso, ao focar nas crianças, foi essencial compreender como esses saberes tradicionais se incorporam ao cotidiano, entrelaçando-se às práticas coletivas e principalmente o apego às narrativas que sustentam a identidade comunitária. Desde a minha primeira chegada, elas foram as primeiras a se aproximarem em um contexto em que a vida se desenrola com liberdade, distante das dinâmicas urbanas, a infância se expressa em movimentos espontâneos: correndo pela floresta, jogando bola ou ocupando os espaços ao redor de suas casas. Nessa realidade, essa presença constante das crianças por onde eu estava demonstrava também como uma forma de recepção e acolhimento.

Um marco inicial da minha interação foi um convite: “vamos jogar dominó?”, o gesto que marcou o início de um vínculo, como uma forma de convite ao entrosamento com o grupo. Diante disso, cabe a reflexão do que Gregory Bateson (1956) e (1973) nos ensina sobre a “metacomunicação” no qual podemos compreender como um nível de comunicação que orienta a interpretação das interações com as crianças. E, diante disso, nos lembra que as crianças incorporam e recriam diversas formas de sociabilidade ao interagir com o mundo e com o outro.

Diante das observações e interações diárias, as crianças reconfiguram muitos sentidos atribuídos ao território, tornando-se atuantes na construção do conhecimento local. Nesse processo, a antropologia da criança se fortaleceu em meu campo de pesquisa, em diálogo com os estudos da educação, como destaca Ingold (2010), sobre “educar a atenção” pois, nesse contexto, exige abertura para outros modos de aprendizagem, permitindo um acompanhamento mais sensível de seus universos.

E nessa perspectiva, Cohn (2000) também demonstra o caso das crianças *Xikrin* que aprendem pela percepção sensorial e pela interação direta, inserindo-se ativamente na vida comunitária.

A observação participante não se restringiu a entrevistas ou à análise da vida cotidiana nos moldes convencionais, também se deu por meio de caminhadas e os diálogos espontâneos, que demonstraram dinâmicas próprias da construção do conhecimento infantil. Como destaca Roy Wagner (2018), ao citar a necessidade de uma “experiência criativa” (Wagner, 2018, p. 45) a rotina das crianças deve ser compreendida como parte desse processo, exigindo uma abertura para formas diversas da própria prática etnográfica, e abrindo espaço para novos modos de produzir conhecimento no campo (Mendes, 2022, p. 64-65).

Uma das cenas que permanece em minha memória é o uso dos equipamentos utilizados em campo como a máquina fotográfica, bloco de anotações, e o gravador, no qual já foi mencionado pela Emilene Sousa (2014) em uma experiência semelhante como “senhas de entrada” (Sousa, 2014, p. 61), e que desempenharam papel importante na interação com as crianças. Esses instrumentos foram fundamentais para a produção do conhecimento etnográfico, e para as trocas de saberes e o manuseio compartilhado (Mendes, 2022, p. 65). Ao longo da pesquisa, percebi que câmeras e gravadores transcendem sua função instrumental original, convertendo-se em “coisas” na concepção de Appadurai (2008), dando mais vida nas interações entre pesquisadora e interlocutores, fortalecendo os vínculos.

Pensando na interação com esses equipamentos, as crianças demonstravam interesse, enquanto eu compartilhava conhecimentos sobre seu uso, percebia ao mesmo tempo, como eram reinterpretados e ressignificados nos imaginários do cotidiano infantil, diante de suas brincadeiras. Assim, a perspectiva da aprendizagem situada, proposta por Jean Lave e Etienne Wenger (1991), enfatiza que o aprendizado ocorre exatamente em contextos sociais diante de práticas, na qual reflito como essas interações no campo também se tornaram momentos de construção mútua de saberes e oportunidade de aprendizagens para ambos os sujeitos.

Com isso, outra reflexão também surge no ato de brincar, pois possui um caráter fundamental para a construção do conhecimento, articulando corpo, ambiente e experiência, como já era apontado por Bateson (1956) e (1973). Portanto, a práxis do brincar, de certo modo, facilitou a aproximação com as crianças, em fluxos

dinâmicos, atravessado pelo território e pelas relações que nele se desenrolam, em consonância com a perspectiva da aprendizagem situada de Lave e Wenger (1991). E, permitiu compreender a infância a partir de suas próprias práticas e exige metodologias que reconheçam o protagonismo infantil e a interconexão entre saberes, espaços e formas de existir/ser (Corsaro, 2005; Ingold, 2010).

Aprender com as crianças: a pesquisadora na educação territorializada

Antropólogos, ao entrarem em contato com realidades distintas, sempre estão em condição de aprendiz ou, pelo menos, deveriam estar. É nesse sentido que Ingold (2010) relaciona etnografia e educação: a pesquisa não se restringe em apenas observar ou registrar, deve se deixar educar pela própria experiência, pelos modos de vida e pelas relações que se estabelecem no campo. Durante as caminhadas pelo território, as crianças frequentemente perguntavam: “O que você estuda?” ou “O que você faz?”. Quando eu respondia que estudava antropologia, a pergunta seguinte vinha logo em seguida: “O que é antropologia?”. Minhas tentativas de explicar gerava curiosidade, e algumas crianças continuavam questionando para entender melhor.

Nesse sentido, ao compreenderem que naquele contexto a antropologia se relacionava com a observação da vida no território e das relações entre as pessoas e o ambiente, elas passaram a apontar detalhes que achavam importantes para aquele momento de pesquisa. Algumas mostravam caminhos menos conhecidos, outras falavam sobre os encantados ou sobre os ciclos das colheitas. A interação se tornava mais intensa, ao tempo em que fluía com mais naturalidade. Ao longo da minha pesquisa, essa interação se fez presente de forma cotidiana. Longe de ser somente uma observadora, fui constantemente atravessada pelos aprendizados que emergiram dessas convivências com as crianças.

Diante desse contexto específico, considero que fui educada e apresentada aos conhecimentos do Tambor de Mina, que, como já mencionei no trabalho que desenvolvi no mestrado, o Tambor de Mina ocupa o centro da pedagogia local e das próprias retomadas desse território, e são empreendidos pelos educadores tradicionais, o Pajé Luís Teixeira e sua companheira e educadora tradicional Sebastiana, ocupando a tarefa dos mais velhos de educar os mais novos e reconhecerem neles o futuro de suas tradições.

No transcorrer da pesquisa, observando as rotinas das crianças, tornou-se visível o modo como elas se relacionam com seus educadores, o território e seus ancestrais em suas formas de existência. Essas vivências foram abrindo possibilidades epistemológicas em que o Tambor de Mina se apresenta como uma prática ritualística, onde o mundo é compreendido a partir das lógicas de saberes encantados e ritualizados, transmitidos por meio das performances, e dos saberes que se entrelaçam no cotidiano (Simas; Rufino, 2018, p. 42-43). O que quero mencionar, é sobre a relação com que as crianças e seus educadores compreendem por exemplo, a importância do ato de benzer naquele universo. Segundo os relatos comunitários, a proteção na comunidade também passa pelo Pajé, cuja *benzenção* se torna essencial diante das enfermidades que surgem, especialmente o *quebranto*². Inseridas nesse sistema de saberes e práticas, as crianças estão em processos de cura de seus corpos por meio da bênção diária, que, junto aos apadrinhamentos dentro da comunidade –geralmente compostos por familiares, como tios, primos e sobrinhos que moram no local–, vão se configurando como um ritual rotineiro, e como uma prática fundamental para garantir a saúde do corpo e do espírito, e para fortalecer os vínculos sociais e políticos na relação com território.

A dimensão pedagógica da educação da comunidade além do cuidado, se desdobra em outros espaços do cotidiano, onde os conhecimentos sobre a cura e proteção são transmitidos de maneira aplicada, por meio da prática. Nesse contexto, a aprendizagem não se limita à observação, mas se dá no fazer. Nessa dinâmica, me vi aprendendo e compartilhando saberes com K., de 09 anos, que relatou como os conhecimentos sobre cura são transmitidos dentro do território, reforçando a autonomia das crianças no manejo dos saberes medicinais locais.

Ao descrever sua experiência, K. de 09 anos, explicou como aprendeu a preparar remédios caseiros sob a orientação de sua educadora tradicional local que também é sua avó, Sebastiana. Segundo ele, os ensinamentos envolviam o reconhecimento das plantas e suas propriedades, e também o processo de preparo, como fazer chás e banhos para diferentes finalidades, desde dores no corpo até proteção espiritual. Com esse aprendizado, ele passou a cultivar o hábito de guardar cascas de frutas e selecionar folhas específicas para infusões quando necessário, demonstrando como o conhecimento tradicional circula e se torna parte do cotidiano das crianças.

² adoecimento causado por mau-olhado, energias ruins e etc.

Nas celebrações festivas-religiosas, as crianças participam das manifestações corporais do Tambor de Mina. A dança é acompanhada pelos toques e cantos, e torna-se um espaço essencial para a transmissão de conhecimentos, onde o reconhecimento étnico e os direitos Quilombolas se materializam nos gestos, nas falas e na musicalidade. Como descrevi em Mendes (2022), D., de 13 anos, surge nas rotinas de campo como uma das crianças que compartilham seus saberes e vivências sobre o Tambor de Mina. Durante nossos diálogos no território, ela relatou como a dança, o canto e os rituais são elementos fundamentais na construção de sua identidade quilombola, reforçando a importância desses espaços como formas de aprendizado coletivo (Mendes, 2022, p. 68-69).

Nessas festividades, D., 13 anos, veste saias longas, segue os batuques e se envolve no ritmo dos tambores, aprendendo canções que brotam espontaneamente, em sintonia com o ambiente e a coletividade. Ela enfatiza que sua participação vai além da execução, sendo parte intrínseca da vivência e continuidade de sua cultura, e que se trata de fundamentos para o reconhecimento dos direitos quilombolas. Esse trecho foi expresso por ela da seguinte forma:

[...]A gente assim, dança o tambor, pega uma saia de chegar até os pés, enquanto tão batendo o tambor a gente dança, conforme o batuque do tambor, eu danço desde os 10 anos, nas festas tem fogueira bastante, as vezes quando é noite cultural, chega as 6 (seis) horas a gente faz o ritual, janta e vai brincar boiada [...] a boiada é quase do mesmo jeito, só que a dança é do mesmo jeito. Tem o canto. As que sei de có eu canto: *"quando eu tô de cabeceira, quando eu digo eu vou eu vou, eu vou para o outro lado..."* é assim, quando a gente tá no clima aparece as músicas e a gente não sabe nem de onde vem [...] antes dessa nova escola, minha vó Sebastiana, ela fazia assim essas brincadeira do tambor de mina na outra escola, a gente faz festa junina e bate tambor, ai ela fala das origem dos negros, os direitos dos quilombolas, mas é só ela que faz essas coisas, outros professores a gente fala eles nem sabem o quê que é [...] (D. 2022).

Para ela, enquanto educadores tradicionais e a comunidade entendem essas festividades como ritual de conhecimento ancestral e afirmação identitária, muitos professores de fora dessa realidade limitam-se a abordar o Tambor de Mina como manifestação cultural desvinculada de seu significado político e espiritual. A diferença de interpretação é compreendida pelas crianças no seguinte aspecto: para os quilombolas, não se trata de um significado reducionista, como a cultura ocidental nomeia de "folclore", pois, trata-se da própria vida, onde o sagrado se entrelaça nos corpos que dançam, nas toadas dos tambores e isso é uma educação quilombola.



Figura 1 – Desenho realizado por criança participante da pesquisa sobre as festas de tambor.

Fonte: extraído de Mendes, 2022.

A participação de outras crianças sobre o Tambor de Mina também se faz presente na pesquisa. Desse modo, para o próximo interlocutor, faço o uso de uma vogal a mais para diferenciar da criança anterior. Di, de 11 anos, e K, de 9 anos, surgem com fortes relatos sobre os rituais do Tambor de Mina, eles que conduzem as celebrações com seus instrumentos percussivos. Desde os 5 anos, aprenderam a tocar o tambor médio observando atentamente seus tios e irmãos mais velhos, absorvendo os ritmos das toadas que guiam as festividades da comunidade e da escola (Mendes, 2022). Tai relatos são descritos por eles:

[...]Eu sei fazer, tocar o meião posso até fazer aqui na cadeira o que já sei tocar, aprendi com meu pai e com os meninos aí, eu também queria tocar na escola, porque já faço os ritmos quando tem festa na escola (Di, 2022).

[...] Eu já sei tocar tambor também, eu toco o meião, sei fazer os ritmos, nas festas da escola, eu sei ensinar tambor também do que já sei (K, 2022).

Na época, talvez não tenha mencionado na minha dissertação, mas um momento importante foi o gesto dos meninos, ao me explicar os compassos em um

banquinho de madeira, simulando o tambor com paciência e entusiasmo. Os meninos desenharam os movimentos que eu deveria seguir, reforçando a importância da transmissão dos saberes pela experiência compartilhada. Diante disso, é junto com as crianças que desloca a antropóloga da posição de mera observadora, questionando a noção tradicionalista que separa sujeito e objeto de pesquisa ou que nomeia de tal forma reforçando hierarquia epistemológica. O raciocínio dessa dicotomia clássica já apresentava uma ruptura mencionada por Victor Turner (1988), ao demonstrar como a experiência ritual não pode ser plenamente compreendida a partir de um distanciamento analítico, ou a narrativa separada da performance (Turner, 1988, p.42-45).

Durante a rotina de campo, o aprendizado não se deu somente pela observação fixa, ou seja, inseri-me em um contexto de muitos movimentos de suas rotinas. Em uma trilha percorrida até o Rio Turiaçu, elas compartilharam seus conhecimentos sobre as matas e os animais, demonstrando um domínio sofisticado sobre o conhecimento botânico e sua relação com o território. Todos esses elementos naturais ao longo do caminho foram apresentados por elas, constituindo uma compreensão que ultrapassa a mera identificação das espécies e se tecem com saberes das encantarias (Mendes, 2022, p.70-71).

Guiadas pelos conhecimentos dos encantados do Tambor de Mina, as crianças compreendem a floresta como um espaço vivo, e como a “morada das encantarias”, uma categoria dita por eles e que reforça a preservação dos biomas como algo sagrado. Entre os saberes transmitidos, narram histórias sobre os encantados que habitam o território, como a *Mãe D’Água* e o *Curupira*. A primeira é descrita como uma guardiã que habita o fundo do rio, cuja presença pode enfeitiçar aqueles que dela se aproximam. O *curupira*, por sua vez, é um encantado das matas que pode confundir os “visitantes”, levando-os a se perder na floresta (Mendes, 2022, p.71), uma compreensão dos encantados como guardiões da floresta também é abordada por Ferretti (2000), ao destacar que:

Os encantados da mina são freqüentemente comparados aos “anjos de guarda” entidades muito conhecidas no catolicismo popular. São protetores dos homens dotados de poderes especiais que estão “abaixo de Deus e dos santos (mártires e outros)”, mas, ao contrário dos anjos de guarda, podem castigar severamente seus protegidos, como narrado em casos registrados por nós no livro “Maranhão Encantado: encantaria maranhense e outras histórias” (FERRETTI, M. 2000, p.97).

Nessa realidade, outras dinâmicas também foram observadas na rotina de campo ao acompanhar as crianças na fabricação de brinquedos com tabocas. A confecção de pequenas “espingardas” de brinquedo, utilizando materiais extraídos do território, exemplifica como esses espaços são ressignificados por meio do brincar. Atividades em que muitas vezes acontecem em áreas mais afastadas das unidades habitacionais, em locais pouco frequentados pelos adultos, criando zonas próprias dentro do território, apropriadas de forma distinta da lógica adulta (Mendes, 2022).

Nessas memórias de campo, os conhecimentos no território não estão limitados à transmissão verbal, ou à observação passiva, e sim aos múltiplos caminhos. Como destaca Ingold (2018) em *Art and Anthropology for a Sustainable World*, o conhecimento não é apenas algo transmitido, é construído diante de uma “prática itinerante de pesquisa que segue os caminhos do mundo” (Ingold, 2018, p. 618, tradução própria). Nessas práticas, as crianças demonstraram suas atividades diárias: ir à roça antes do amanhecer, cuidar do cavalo, técnicas de se guiar canoas e a atividade da pesca, tarefas que, dividem com os adultos – pais, mães e educadores do território.

Além disso, acompanhei a construção dos acampamentos nos arquipélagos do Rio Turiaçu, onde as crianças, junto aos jovens e seus familiares, criavam espaços de convivência (Mendes, 2022) que parecem ser fundamentais na construção política do grupo de ensinar as crianças as relações do mundo natural e social de seu território e o uso dos espaços para o *bem-viver*.

Durante minha visita a um dos acampamentos, parte do trajeto foi realizada em uma canoa conduzida por E., de 13 anos. Ele compartilhou que aprendeu a remar ainda muito jovem e que navega frequentemente pelo Rio Turiaçu, tendo a pesca como uma de suas atividades favoritas. No acampamento, encontrei quatro crianças, meninos e meninas de diferentes idades. Embora estivessem acompanhadas por adultos, as crianças desempenhavam com autonomia diversas tarefas práticas, como pescar para o almoço, armar redes e erguer cabanas com lonas (Mendes, 2022, p.72). Assim, tal observação reflete ao que Cohn (2000) fala sobre liberdade para agir e aprender com os mais velhos, sem uma supervisão rígida.

As crianças não somente aprendem e têm transmitidas relações com determinadas pessoas. Ou seja, mesmo no caso das interações regidas por parentesco, elas não apenas reproduzem o que recebem, mas, a partir desse quadro possível de relações, efetivam, recíproca e ativamente, algumas (COHN, 2000, p. 212).

No roçado, a aprendizagem sobre a organização social ocorre por meio da prática e da participação atuante no território. Cada unidade habitacional estrutura seu trabalho de maneira coletiva, com homens, mulheres e crianças assumindo diferentes funções, como roçar, plantar e colher. A presença das crianças nesses processos é essencial para que desenvolvam habilidades práticas e fortaleçam os laços comunitários. K., de 9 anos, relatou que desde muito pequeno acompanha sua mãe no plantio da mandioca. Sua participação envolve auxiliar o irmão mais velho em diversas tarefas, como limpar a terra, juntar o mato e abrir covas, todas realizadas manualmente e voltadas para a subsistência da família e o autoconsumo (Mendes, 2022).



Figura 2 – Desenho realizado por criança participante da pesquisa sobre a vivência na roça.
Fonte: extraído de Mendes, 2022.

Nas relações com os animais – tanto os domésticos quanto os silvestres da floresta –, o aprendizado ocorre em interação com o ambiente. Como destaca Descola (2015), são relações que ultrapassam a dicotomia natureza/cultura, sendo fundamentais na construção de saberes. As crianças maiores reconhecem localidades a partir da presença de certos animais, como lagoas evitadas por sucuris ou trilhas no Rio Turiaçu marcadas pelo som dos macacos. Já as menores convivem com gatos, cachorros e cavalos, que auxiliam no reconhecimento de caminhos para as roças e rios, o que na antropologia de Haraway (2018) se propõe que essas interações fazem parte de um aprendizado multiespécies, onde humanos e não-humanos moldam mutuamente suas experiências e pertencimentos ao território.

É diante disso que tais experiências fortalecem uma crítica implícita à hegemonia da educação escolar. Como aponta Walsh (2010), a interculturalidade crítica exige práticas “inter-epistêmicas” como uma “nova prática política educativa” (Walsh, 2010, p.175, tradução nossa). Nesse sentido, a percepção das crianças sobre os conhecimentos locais como também é encontrada nos hortifrúteis do território – açaí, cupuaçu, cacau, maracujá e bacuri –, as crianças relatam que tais frutas comuns de seu ambiente são, na maioria das vezes, ausentes nos livros didáticos. E, como argumenta Escobar (2016), a imposição de um modelo único de conhecimento apaga epistemologias ligadas ao território, o que demonstra como a educação formal muitas vezes desconsidera os referenciais locais e ambientais que estruturam suas vivências.

Considerações finais

Revisitar as memórias da pesquisa com as crianças quilombolas da Baixada Maranhense entre 2020 e 2022 me permitiu refletir que a pesquisa antropológica não é um caminho unidirecional de observação, mas um processo dialógico de construção compartilhada de conhecimentos. Se na introdução tenciono que o fazer etnográfico é um processo artesanal e criativo, na prática, a interação com as crianças em campo demonstra que é um aprender-fazendo.

As práticas observadas – desde a confecção de brinquedos com tabocas até a participação nos rituais do Tambor de Mina, e suas rotinas – demonstraram como o aprendizado se dá através de uma pedagogia onde corpo, ambiente e espiritualidade se entrelaçam. As crianças, ao me ensinarem os toques dos tambores em um banquinho de madeira ou ao explicarem as propriedades medicinais das plantas, reafirmaram que o conhecimento quilombola se constrói na prática cotidiana e precisa fazer sentido ao modo de vida do território. Assim, a etnografia com crianças exige um deslocamento metodológico que pense na própria postura do pesquisador, que deve estar disposto a ser educado pela experiência que acontece no momento.

Do ponto de vista político, essas reflexões demonstram como a participação das crianças em campo, nos rituais do Tambor de Mina e nas atividades produtivas do território constitui naquela educação um ato de resistência epistêmica. Quando D., de 13 anos, enfatizou que suas danças não são reduzidas ao conceito de folclore, mas são manifestações fundamentais para os se compreender os direitos quilombolas, ela aprende que essas práticas diárias, se conciliam no conteúdo de sua escola,

e demonstra como as crianças internalizam e reproduzem a luta por reconhecimento de seu povo e o território.

Contudo, observo que as crianças possuem saberes que complementam muitos dos conhecimentos transmitidos pelos interlocutores de outras idades e auxiliam na pesquisa. No entanto, as crianças possuem uma capacidade de perceber, resignificar e interagir com o mundo de maneira diferenciada, e por isso merece mais espaços na etnografia, e como também são capazes de nos ensinar sobre dinâmicas sociais, e resistências que, muitas vezes, escapam ao olhar dos adultos.

Referências

APPADURAI, Arjun. (2008). *A Vida Social das Coisas: as mercadorias sob uma perspectiva cultural*. Niterói: Editora da Universal Federal Fluminense.

BATESON, Gregory et al. *The message "This is play."*. *Group processes*, v. 2, p. 145-241, 1956.

BATESON, Gregory. *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution and epistemology*. London: Granada, 1973.

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, Brasil, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000. DOI: 10.1590/S0034-77012000000200009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27078>.. Acesso em: 5 abr. 2025.

CORSARO, William A. *Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas*. *Educação & Sociedade*, v. 26, p. 443-464, 2005.

DESCOLA, Philippe. *Além de natureza e cultura*. *Tessituras: Revista de Antropologia e Arqueologia*, v. 3, n. 1, p. 7-7, 2015.

ESCOBAR, Arturo. *Territórios de diferença: a ontologia política dos "direitos ao território"*. ANO 03 - N06 - "Territórios". Disponível em: <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/territorios-de-diferenca-a-ontologia-politica-dos-direitos-ao-territorio/> Acessado em: 05/04/2025.

FERRETTI, Mundicarmo. *Maranhão Encantado: encantaria maranhense e outras histórias*. São Luís: UEMA Editora, 2000.

- HARAWAY, Donna. *Staying with the trouble for multispecies environmental justice*. Dialogues in Human Geography, v. 8, n. 1, p. 102-105, 2018.
- INGOLD, Timothy. *Da transmissão de representações à educação da atenção*. Educação. Porto Alegre, p. 06-25, 2010.
- INGOLD, Tim. *Art and anthropology for a sustainable world*. In: Royal Anthropological Institute Conference on Art, Materiality and Representation, 2018, London. Anais... London: British Museum, 2018. p. 603-620.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press, 1991.
- MACHADO, Igor José de Renó. *A memória como um campo etnográfico: antropologia ex post facto*. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2023.
- MENDES, Lorena Veras. *Ensino territorializado: as encantarias das minas e a educação quilombola na baixada ocidental maranhense*. 2022. Dissertação - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2022.
- NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do; MENDES, Lorena Veras. *Educação territorializada: notas de uma educação diferenciada no contexto de uma comunidade quilombola da Baixada Maranhense*. *Caminhos da Educação: Diálogos, Culturas e Diversidades*, v. 5, n. 2, p. 01-17, 2023. DOI: 10.26694/caedu.v5i2.4729. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/4729>. Acesso em: 5 abr. 2025.
- SIMAS, A. L.; RUFINO, L. *Fogo no Mato: A Ciência Encantada das Macumbas*. 1 ed. – Rio de Janeiro: Mórula, 2018.
- SOUSA, Emilene Leite. *Umbigos enterrados: corpo, pessoa e identidade Capuxu através da infância*. 2014. 422 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- TURNER, Victor Witter; SCHECHNER, Richard. *The anthropology of performance*. New York: PAJ publications, 1988.
- WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. Ubu Editora LTDA-ME, 2018.
- WALSH, Catherine et al. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. *Construyendo interculturalidad crítica*, v. 75, n. 96, p. 167-181, 2010.