

# Etnografias na/e educação: um olhar sobre quilombolas no Brasil e africanos em Portugal

Neusa M. M. de Gusmão

Antropóloga e professora titular (aposentada) – UNICAMP.

Marcia Lúcia A. de Souza

Doutora em Educação/UNICAMP.

## Resumo

O presente texto busca revelar o campo teórico que orienta a prática e, com ela, os desafios do trabalho de campo em contextos diversos: quilombos brasileiros e Aldeias d'África em Portugal. Em tela, quilombolas e imigrantes africanos, cujas experiências de vida ajudam a compor a prática do trabalho antropológico, de modo a tornar possível que experiências de pesquisa exponham a forma de fazer pesquisa, os pressupostos centrais desse fazer, ou seja, sua prática. Trata-se de experiências e práticas de pesquisa decorrentes de duas etnografias realizadas por uma antropóloga e uma educadora e que apontam para uma Antropologia da Educação/antropologia e educação como campo de muitas possibilidades. Palavras-chave: Antropologia; Etnografia; Educação.

## Abstract

*Ethnography on/and education: a look over quilombolas in Brazil and a africans in Portugal*

The current text intends to reveal the theoretical field that guides the practice itself and, through this, the challenges of the field work in different contexts: Brazilian quilombos (maroon colonies) and Aldeias d'África (African districts of Lisbon) in Portugal. At issue, quilombolas and African immigrants, whose life experiences help to conceive the anthropological work, allowing research experiences to present the way to do the research, the central assumptions of this procedure, i.e., its practical conduct. These are experiences and research practices that arises from two ethnographies performed by an anthropologist and an educator, and they point of an Anthropology of Education/Anthropology and Education as a field of multiple possibilities. Keywords: Anthropology; Ethnography; Education.

## Resumen

*Etnografias y educación: una visión sobre quilombolas em Brasil y africanos em Portugal*

El presente texto diz del campo teórico que orienta la práctica de investigación antropológica, y con ella los desafíos del trabajo de campo en contextos diversos: quilombos brasileños y Aldeas de Africa en Portugal. En pantalla, quilombolas en Brasil e inmigrantes de origen africano en Portugal, cuyas experiencias de vida ayudan a componer la práctica del trabajo antropológico de modo que se torne posible que experiencias de investigación expongan la forma de investigar, los presupuestos centrales de ese hacer. Son experiencias y prácticas de investigación derivadas de dos etnografías realizadas por una antropóloga y una educadora que dicen de una antropología de la educación / antropología y educación como un campo con muchas posibilidades. Palabras-claves: Antropología; Etnografias; Educación

O tema *Etnografias na/e Educação* coloca em questão a relação entre a antropologia e a educação. Tal relação mostra que pesquisas que consideram o aporte das Ciências Sociais e o campo da antropologia sofrem de um mal comum que afeta também as pesquisas na educação que assumem a etnografia em seu fazer. Em ambos os campos se trata de uma relação pouco explorada e disso resulta muitas dificuldades: qual ou quais recortes a serem feitos; como demarcar o desenvolvimento de cada área e as relações entre elas; os procedimentos no trabalho de campo e a condução da análise dos resultados de pesquisa (GUSMÃO, 1997).

Os dilemas vividos por nós pesquisadoras, uma antropóloga e uma educadora, com a pesquisa antropológica que envolve o campo – o “estar lá” –, conduziu-nos ao desafio de escrever o relato etnográfico “estando aqui”, entendendo todas as fases da pesquisa como processo integrado de descobertas, encontros e desencontros que mapeiam uma incursão ao que se pode chamar “memórias de campo” (FERRÁNDIZ, 2011). A reconstrução do vivido em campo na análise dos dados, quando se busca respostas às indagações feitas, se revela como aprendizagem. Um processo educativo dos sujeitos envolvidos no cotidiano da pesquisa, no antes, no durante e no depois do campo. Após a conclusão da pesquisa, os acontecimentos sistematizados operam como “memória”. Isso porque o trabalho de campo exige “uma presença continuada em campo e uma atitude de atenção viva”, como diz Magnani (2009, p. 136), para, de modo reflexivo, apreender e aprender os acontecimentos no relato etnográfico.

O fazer antropológico no campo da pesquisa considera que o vivido e como é vivido em campo constituem processos de aprendizagem a respeito de outros grupos, outras realidades. Assim, a aprendizagem vai além das relações entre o eu e o outro e acontece também com e entre os sujeitos pesquisados. As relações pressupostas no fazer pesquisa envolvem alteridade, estranhamento, troca e compartilhamento como fases que integram, desde as anotações num diário de campo até a escrita etnográfica como resultado do observar em tempo integral o universo em estudo, do “estar lá”. Tal processo envolve a presença em campo, a observação atenta e as indagações postas pelo cotidiano das relações entre sujeitos diversos, e não constitui somente “experiência”, consolidando-se no texto etnográfico na medida em que confere visibilidade ao fazer antropológico enquanto prática científica. Nesse entendimento, segundo Magnani (2009), diferenciam-se a “experiência etnográfica” e a “prática etnográfica”.

Para o autor, a *prática etnográfica* é programada, contínua e se faz ancorada pelos pressupostos do campo científico e pelos aportes que orientam o olhar ao lon-

go da pesquisa. Por sua vez, a *experiência etnográfica* é marcada pelos encontros e desencontros no campo, e se faz descontínua e imprevista, demarcando as possibilidades de alteração de rumos na própria pesquisa. Supõe ainda, estranhamento e desconstrução do que se encontra dado e tido como naturalizado. O autor entende que a experiência e a prática etnográficas são ambas dependentes entre si e que uma induz à outra, tanto no desenvolvimento da pesquisa como na análise dos resultados.

Com esse pressuposto, assumimos aqui que o entendimento da etnografia como “método em sentido amplo, engloba as estratégias de contato e inserção no campo, condições tanto para a prática continuada como para a experiência etnográfica e que levam à escrita final” (MAGNANI, 2009, p. 136) ou ao que podemos chamar de *relato etnográfico*. Portanto, fazer pesquisa e estar em campo são parte de um movimento contínuo de reflexão que, permanentemente aberto, induz mudanças e aponta outros caminhos – não necessariamente previstos à priori –, de modo a constituir uma modificação, uma transformação, uma aprendizagem. Neste sentido, pergunta-se: como se configura a aprendizagem nas experiências e práticas de uma antropóloga e de uma educadora quando em campo junto a quilombolas e imigrantes africanos? Quais esforços e quais limites e riscos foram experimentados em termos de experiência e prática etnográficas? Como ambas transitaram entre o fazer da antropologia e da educação, de modo a compreender a intersecção desses dois campos e suas possibilidades?

## **Antropologia, etnografia e educação: afinidades e conflitos**

As experiências singulares vividas em campo por duas pesquisadoras mostram que os caminhos comuns à prática etnográfica podem se separar em razão do ponto de partida da pesquisa, da experiência singular de cada uma, bem como dos universos pesquisados. Contudo, permanece presente a questão epistemológica de partida atrelada a cada um dos campos – a Antropologia e a Educação. Nesse sentido,

falar em diálogo entre campos diversos de conhecimento é também falar de possíveis conflitos e riscos. É falar de um contexto tensional que desafia o fazer antropológico, sua prática e seu suporte teórico, quando transita como campo de conhecimento a outro, numa região de fronteira. (GUSMÃO, 2015, p. 21)

O alerta se apresenta nos estudos da educação e dos múltiplos processos educativos. A pedra de toque desse desafio é o conceito de cultura e seu centro multifacetado pelos contextos simbólicos e socioculturais de diferentes grupos (GUSMÃO, 2014). A cultura ou as culturas não podem ser reduzidas apenas ao campo simbólico

que as representam, posto que são também estruturas de mediação, parte de um campo científico e político que não pode ser negado. A cultura é política, diz Kuper (2002), e isso nos leva a ter em mente que fatores econômicos, sociais os mais diversos, internos e externos em termos políticos e práticos, dizem da diversidade da condição humana e das formas alternativas de construção social da realidade.

Essa compreensão nos permite ir além da dimensão escolarizada e fechada de educação para, no dizer de diferentes autores (VIEIRA, 2011; TOSTA e ROCHA, 2014), pensarmos as tensões próprias de “um lugar de fronteira” representado pela antropologia e seu conceito central, a cultura, quando se fala em educação. Brandão (2004) afirma que, antropologicamente, a educação pode ser pensada como “uma fração do *modo de vida* (grifo do autor) dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (p. 10), ou seja, o que criam resulta em “formas de educação, que os sujeitos sociais, na vida em sociedade, produzem e praticam” (p. 10).

Dar conta dos acontecimentos em termos da relação cultura – educação exigiu-nos compreender que a educação pelo seu escopo institucional se revela em práticas escolarizadas no interior da escola, e esta se faz *locus* por excelência da socialização proposta por modelos educativos oficiais. Mas foi preciso, ainda, compreender que a educação é parte de processos mais amplos de aprendizagem para além da escola, em processos educativos centrados na sociabilidade como componente fundamental das práticas sociais do grupo consigo mesmo e com outros sujeitos, moldando o ponto de partida de nossas pesquisas. Portanto, as relações construídas pelos grupos em seu seio e diante do outro que chega como pesquisador de suas vidas condensam o trabalho antropológico vivido no fazer da pesquisa e se revelam como espaço de conexões possíveis entre antropologia e educação, posto que tal trabalho também se faz educativo. Como diz Gonçalves (2014), o trabalho de campo é um meio de produzir conhecimento e se associa a uma pedagogia do ensinar e aprender. Portanto, é na dupla acepção do que seja educação, na escola ou fora dela, mas sobretudo no significado pedagógico do trabalho de campo, que compreendemos a etnografia como método e epistemologia (DAUSTER, TOSTA, ROCHA, 2012). A distinção necessária quando falamos em etnografia diz respeito à aproximação do fazer etnográfico ao universo das relações da antropologia com a educação (GUSMÃO, 2014a; 2015), principalmente quando processos educativos diversos e múltiplos se impõem na realidade do campo e/ou quando se fazem objeto central das nossas inquietações como pesquisadoras.

Como afirma Carvalho (1992), investigações e problemáticas podem ser formuladas tendo como centro os sistemas educativos formais como a escola e a educação, mas podem ser vistas como objeto autônomo e exterior em seus contornos sociais e culturais, ou podem ter o olhar centrado na questão da aprendizagem para além da escola, “diretamente implicada na construção dos fatos e dos discursos educativos” (p.71) mais gerais. Nesta segunda alternativa, nos colocamos e aos nossos sujeitos como agentes da ação educativa, aprendizes e aprendentes, fatos essenciais da reflexividade inerente ao método etnográfico.

Assim, essa concepção alargada de educação permitiu-nos compreender a dimensão educativa que envolve processos de ensinar e aprender, aprender e ensinar, de modo que as relações entre antropologia e educação se revelaram como não restritas à questão da interdisciplinaridade entre campos de conhecimento, mas foram entendidas como experiência educativa completa, fato já colocado por Boas, Ruth Benedict, Margareth Mead e que chega aos nossos dias através de Seeger, Geertz e outros.

Contudo, cabe lembrar, como diz Gonçalves (2014), que:

A antropologia desenvolve em seu exercício de produção de conhecimento esse princípio reflexivo que é uma espécie de pedagogia de mão dupla, quem ensina aprende, quem aprende ensina. O trabalho de campo, esse lugar no qual se opera essa pedagogia, é menos uma espacialidade e mais um encontro entre pessoas, entre culturas, entre conceitos. Uma relação que permite ao antropólogo e a seus interlocutores exercitar essa pedagogia, o antropólogo se submete a esse aprendizado buscando quem o ensine a aprender aquele mundo outro. Portanto, o trabalho de campo seria esta instância pedagógica-epistemológica que transforma as pessoas nesse encontro, quando se defrontam perspectivas, conceitos e ideias. (p.150)

Os desafios a partir do campo permitiram que perspectivas diversas de construção da relação entre antropologia e educação nos orientassem, de modo a não ver tais relações como excludentes, já que são construídas a partir da prática etnográfica e da experiência vivida. Compreendemos, assim, que nem tudo que se faz nas pesquisas que têm como objeto a educação, seja na antropologia ou na própria educação, é necessariamente etnografia. Em primeiro lugar, porque a educação não tem sido objeto privilegiado da antropologia, fato que, em parte, se explica pela história da antropologia (GUSMÃO, 2015), no caso brasileiro. Em segundo lugar, porque parte significativa das pesquisas, tanto na antropologia como na educação, tem por pressuposto que a relação antropologia e educação ocorre ao se investigar escola. É necessário

compreender que tal relação vai além da escola e envolve processos educativos mais amplos. Portanto, a possibilidade dessa relação é dependente do ir a campo, observar, descrever tendo presente tanto o objeto como o método e o uso que dele é feito. Muitas vezes, para além do engodo do “qualitativo”, tem-se, então, o engodo do “método” propriamente dito (FONSECA, 1999). Nesse caso, transformam-se os pressupostos do método em técnica, parte deles assume o ir a campo, o observar desprovido de orientação teórica que sustenta o fazer etnográfico e, sabendo disso, ficamos alerta ao nosso próprio trabalho quando no campo.

Fomos/somos conscientes de que a perspectiva teórica que se constrói depende das perguntas feitas e do aparato teórico do qual se parte, posto que sustentados pela área de conhecimento específica ou de uma especialidade desse campo e de seus conceitos. Entendíamos/entendemos que, na antropologia, o investigar escolas, legislação educacional, práticas pedagógicas etc. não caracteriza, necessariamente, uma relação desses dois campos – a antropologia e a educação. O que define essa possibilidade é o método, ou seja, a etnografia que se pratica. Assim, a opção com relação às nossas pesquisas nos fez ficar atentas ao que diz Ferrándiz (2011), ou seja, que “las formas de practicar la antropologia quedem ser múltiples, y deben adaptar el a las condiciones cambiantes em las cuales se produce el conocimiento antropológico em cada contexto histórico, social y cultural” (p. 14).

O mergulho na realidade do outro se faz como processo complexo que busca confrontar e comparar o que se sabe e o que não se sabe, desde o senso comum que nos conforma até o campo teórico que nos orienta a respeito das realidades estudadas. Com isso, de modo constante buscamos evidenciar os limites e superá-los para que a apreensão e a compreensão crítica do objeto pudessem ser realizadas. O olhar e o ouvir, quando em campo, e depois, quando não mais estávamos lá, foram desafios permanentes no retorno ao nosso próprio universo, no ter que contar aos nossos pares por meio da escrita acadêmica as descobertas feitas no ir e vir das realidades consideradas.

Na escrita de nossas dissertações e teses<sup>1</sup>, evidenciou-se a operacionalização dos pressupostos, revelando-se, também, nossa capacidade crítica e analítica diante das perguntas que nos moveram até os dois universos pesquisados. A síntese escrita, o relato etnográfico, na medida do possível, refletiu e reflete tanto a experiência etnográfica como a prática etnográfica fundante da antropologia como ciência. Diante

---

1 Ver GUSMÃO, 2004/2005 e SOUZA, 2009 e 2015.

desse aporte que nos levou à campo e das afinidades e dos conflitos de dois campos de conhecimento, nossos relatos etnográficos, ainda que parciais, buscam revelar o que se olhou de perto e de dentro entre quilombolas no Brasil e imigrantes africanos em Portugal.

## **Do campo ao relato etnográfico: desafios e possibilidades**

A experiência vivida junto a quilombolas no Brasil (Souza) e junto a imigrantes africanos em Portugal (Gusmão) exigiu sermos parte das relações entre sujeitos em campo e tê-las presentes até o momento de análise e construção dos relatos etnográficos. Em um esforço de desenvolvimento de nossas pesquisas, consideramos como fundamentais a entrada em campo, a observação participante entremeada pelas relações com os sujeitos em cada contexto e a saída do campo e a realização final da escrita, o relato etnográfico. Compreendemos que esses momentos não acontecem de modo linear, mas se mesclam e se imbricam em relações complexas que permitem descobertas e conflitos, mas são sempre fontes de dados e de aprendizagem.

Assim, a entrada em campo é crucial pois, segundo Ferrándiz (2011), trata-se de “momento inicial de la investigación de campo, que es importante porque puede dotar de auspícios inmejorables a uma investigación determinada o, pelo contrario, dejarla herida de muerte” (p. 68).

O estranhamento entre sujeitos que não pertencem a um universo comum de valores, crenças, práticas e saberes pode criar barreiras significativas para o desenvolvimento do trabalho de campo. Pesquisadores e pesquisados, em geral, não partilham da mesma condição social, econômica e cultural, e não são sujeitos de um mesmo universo de vida e de sentido. Berreman (1975) afirma que “o etnógrafo surge diante de seus sujeitos como um intruso desconhecido, geralmente inesperado e frequentemente indesejado” (p. 141). Para o autor, a interação social e o controle das impressões que grassam entre os sujeitos em relação são fundamentais no trabalho de campo.

Ao chegar ao campo, todo etnógrafo se vê imediatamente confrontado com a sua própria apresentação diante do grupo, que pretende aprender a conhecer. Só depois de tê-lo feito, poderá passar à sua confessada tarefa de procurar compreender e interpretar o modo de vida dessas pessoas. Na literatura antropológica, a segunda dessas tarefas é mais frequentemente discutida que a primeira, conquanto o êxito do esforço dependa tanto de uma quanto da outra. Ambas tarefas, como toda interação social, envolvem controle e interpretação de impressões, nesse caso, impressões mutuamente manifestadas pelo etnógrafo e seus sujeitos. As impressões decorrem de um complexo de

observações e inferências, construídas a partir do que os indivíduos fazem, assim como do que dizem, tanto em público, isto é, quando sabem que estão sendo observados, quanto privadamente, isto é, quando pensam que não estão sendo observados. As tentativas de dar impressão desejada de si próprio, e de interpretar com precisão o comportamento e as atitudes dos outros são uma componente inerente de qualquer interação social e são cruciais para a pesquisa etnográfica. (BERREMAN, 1975, p. 125).

Estarmos com os grupos, mesmo sem atividade prevista, permitiu-nos estruturar de modo consistente a observação participante para dirigir o olhar aos dados significativos das realidades em estudo, e possibilitou-nos conhecer e nos darmos a conhecer aos sujeitos. Nossos esforços adicionais de conhecer outras realidades semelhantes, outras etnografias e outros debates nos ajudaram a refletir melhor sobre a realidade social específica e a compreendermos a interação entre os sujeitos, sendo parte dela e, assim, interpretarmos a realidade ou parte dela.

Nesse sentido, transitamos do nosso próprio universo simbólico ao universo simbólico do grupo para, de posse de dados antes desconhecidos, retornarmos reflexivamente para nosso lugar de origem, instruindo e construindo a interpretação possível dos fatos por meio da comparação de realidades similares, porém diversas. O ir e vir entre a prática e a teoria e entre o campo e outros estudos com outros grupos tornou-se fundamental e consubstanciou o fazer etnografia entre quilombolas e entre imigrantes africanos. Por tudo isso, buscamos aqui apontar alguns aspectos desafiadores vividos em campo, para situá-los enquanto experiência etnográfica e prática etnográfica, tal como propõe Magnani (2009) e, com isso, demonstrar as possibilidades do método etnográfico quando se trata de pensar as relações possíveis entre antropologia e educação.

## **QUILOMBO BROTAS: do campo ao relato etnográfico**

O Quilombo Brotas, situado no município de Itatiba/SP, é formado por 170 pessoas<sup>2</sup>, parentes e descendentes dos primeiros moradores: Emília, Isaac e sua filha Amélia. Seus descendentes contam que Emília e Isaac, após a alforria, em fins de 1880, compraram as terras onde moram para garantir liberdade e autonomia a todos os que viriam, e isso mobiliza o grupo até os dias atuais, dando sentido à terra comum e à vida entre parentes.

---

2 Dados de 2013.

A memória da compra da terra, do trabalho árduo dos ancestrais e da intencionalidade de resistência a uma sociedade desigual e discriminatória foi colocada no cenário de lutas dos quilombolas a partir dos anos 2000, diante das investidas dos setores imobiliários e desenvolvimentistas municipais que ameaçavam a permanência das famílias nas terras. Como resultado dessas lutas no campo institucional, jurídico e político, em 2004, o grupo negro foi reconhecido como remanescente de quilombo<sup>3</sup>.

## Uma educadora em campo

Diz Souza:

Não era a minha primeira entrada no Quilombo Brotas<sup>4</sup> e se isso facilitava o retorno como pesquisadora, trazia também, um novo desafio: compreender o sentido do quilombo para as crianças do grupo. Na pesquisa anterior, o interesse visava o fenômeno da identidade quilombola daquele grupo de famílias negras e sujeitos adultos do grupo. Entre 2010 e 2015, em nova investida no campo, busquei me aproximar das crianças e estabelecer uma relação que desafiava minha condição geracional. Indaguei-me então, sobre o que autoriza um adulto a adentrar no mundo da infância quilombola e registrar seu dinamismo, tendo em vista o estranhamento existente entre sujeitos de universos distintos da infância e da adultez. Perguntei-me como eu e as crianças poderíamos conduzir o exercício comparativo e reflexivo de “transformar o exótico em familiar e/ou transformar o familiar em exótico” (DA MATTA, 1978, p. 28)? Como fazermo-nos iguais e diferentes e assim estabelecer o diálogo necessário à investigação?

As idas anteriores ao campo evidenciaram que a construção do Quilombo compõe um movimento político de dizer quem se é frente ao outro que ameaça tomar a terra. A memória da luta pela compra da terra pelos antepassados, a permanência no lugar e a produção de suas vidas se transformou no conteúdo que legitima a organização social marcada pelo uso comum da terra, a solidariedade entre as famílias e a defesa da indivisibilidade do território, que antes da compra já era um lugar que “escondia negros”. Diziam os moradores: “*ser quilombola é fazer parte de uma comunidade negra, é descender de vó Amélia*” e manter vivo seu objetivo de defender a terra para “*todos os que virão*”.

---

3 Reconhecimento, em 2004, pelo Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988.

4 Entre 2006 e 2008, pesquisa de campo para o mestrado. Ver Souza, 2009.

A construção da identidade quilombola como uma identidade étnico-racial é datada e acionada diante do *outro* que tenta usurpar o direito dos sujeitos. Porém, até o movimento político e jurídico iniciado nos anos 2000, os quilombolas se identificavam de outro modo. Eles eram moradores do Sítio das Brotas, Sítio da Tia Lula. Eram os negros de um sítio que distava pouco menos de uma hora da cidade, caminhando em chão de terra, de um lugar que brotava muita água e, por isso, “Brotas” no nome, e de famílias que mantinham estreitas relações com a urbanidade.

Este território de refúgio, liberdade e resistência de famílias negras que, na contemporaneidade, define-se como quilombo, é também lugar de infâncias. Ao retornar ao território à procura da infância ali vivida, novamente me encontrei com o *outro*, o estranho, e comigo mesma como a de fora, a adulta que ali esteve e que retornava para conversar e caminhar com as crianças. Retornava para o mesmo território, mas para outros sujeitos socioculturais e, assim, a construção de outra relação de pesquisa se fazia necessária<sup>5</sup>.

As vinte e cinco crianças quilombolas, entre 4 e 12 anos, com as quais caminhei/brinquei durante a pesquisa, eram meninos e meninas imersos na problemática da terra, no campo político e identitário que informava quem eram elas na relação com a sociedade envolvente. Muitas dúvidas se impuseram a respeito das características da pesquisa de campo. Afinal, como me veriam? O que pensariam de uma mulher que conversou com seus pais e mães, tios e tias e avós e que agora se interessava por elas? De que modo me aproximar delas respeitando seus universos infantis, seus segredos, seus silêncios?

Para ser aceita no grupo infantil, foi importante estranhar meu lugar de adulta, professora, mãe, e abrir-me ao inusitado das crianças, suas propostas e indagações. Como em toda relação entre pesquisador e pesquisados, foi importante evidenciar as fragilidades de quem chega e desconhece a cultura do *outro* e objetiva compreendê-la a partir de dentro. Aquele momento exigiu muita cautela. Como digo em minha tese (SOUZA, 2015)

A relação entre nós, “a distância entre nós”, era a distância e o estranhamento existentes entre mundos desconhecidos que se aproximam pela primeira vez. Havia o receio de perguntas e propostas de diálogo que resultassem em maior distanciamento e, por isso, havia silêncio e olhares observadores de ambos os lados. Afinal, por que eu lá estava? (p.108).

---

5 Período de pesquisa de doutorado (2010/2015).

Ao longo da pesquisa, repetidas vezes foi preciso explicitar as intenções envolvidas em estar com as crianças, e a necessidade de me posicionar com interesse em suas brincadeiras, ainda que buscasse não interferir em suas propostas. Como adulta e professora, fui inúmeras vezes testada pelas crianças, que aproveitavam minha presença para pedir autorização dos pais para irem a lugares perigosos. Por sua vez, os próprios adultos indagavam sobre a minha postura permissiva frente às algazarras infantis e expressões consideradas desrespeitosas. A complexidade do fazer etnográfico levou a mim e às crianças a construirmos uma interpretação acerca do significado da infância daquele território.

Nesse processo, os grupos infantis do Quilombo Brotas se fizeram como coletivos socioculturais capazes de informar sobre o território onde vivem e evidenciaram a complexidade das identidades que informam quem eles são, enquanto quilombolas e negros, e quem é o *outro*, de fora, que discrimina e exclui. Neste sentido, ser quilombola é viver entre a afirmação e a negação, de acordo com os sujeitos da relação: os que valorizam o Quilombo como lugar de luta e parte da história de resistência e tradição negra; e os que negam o território e consideram seus sujeitos como invisíveis, como no caso da escola, que os vê como sujos, repulsivos, pobres e alvo de subjugação.

O caminho percorrido do campo ao registro etnográfico sobre o cotidiano dessa comunidade remanescente de quilombo se constituiu de idas e vindas, escutas e observações, e também de interesses, indagações, empatias, militâncias, identidades, e perspectivas pessoais presentes no pesquisador, que, como sujeito social e cultural faz parte da sociedade mais ampla e se interessa pelas explicações para a diversidade cultural. Foram as crianças que colocaram ao fazer etnográfico o desafio de pensar o lugar do pesquisador na pesquisa, seus deslocamentos no tempo e no espaço, e no campo social, cultural e político. Ao caminhar com elas, a produção de conhecimento se alocou em um campo político e social mais amplo, a partir da posição de quem pesquisa, de suas experiências pessoais, sociabilidades, formação e por aproximações teóricas e práticas.

A noção de cultura foi, então, fundamental para compreender o significado da infância das crianças quilombolas já que, no dizer de Gusmão (1997), é na cultura que os homens se distinguem uns dos outros, constroem representações de si e dos demais sujeitos, e aprendem sobre trabalho, religião, modos de vida e organização. É na cultura e por meio dela que as relações vividas no cotidiano conformam identidades, estabelecem pertencimentos e permitem a compreensão da vida em grupo. É na cultura e

através dela que se constituem processos educativos centrais na reprodução do grupo e na dinâmica com que operam as mudanças no enfrentamento com o mundo de fora.

A cultura do grupo é apreendida, significada e reelaborada no cotidiano por meio de múltiplas relações e em diferentes espaços, permitindo construir o entendimento dos modos como os sujeitos educam e são educados no que se refere ao pertencimento étnico-racial e às formas de ocupar os espaços na vivência infantil de um momento histórico específico: a luta pela terra quilombola. Com isso, a experiência etnográfica vivida em Brotas permitiu estabelecer a conexão entre dois campos disciplinares – a antropologia e a educação –, compreendendo um dos lugares da educação, diferente de pensar a educação como apenas estar na escola.

*“Que pena, a Marcia vai embora”*: com essa fala as crianças do Quilombo Brotas indicam que, em um determinado momento, fiz parte ou estive ali no quilombo, e junto delas e com elas construí a articulação com o espaço de dentro e de fora do Quilombo. “Ir embora”, portanto, constituiu a própria etnografia, cujo trabalho implicou o ter que se colocar à distância, descrever e analisar a realidade estudada. Por isso, sair do campo é também retorno para trazer o que foi visto e ouvido como parte dos saberes orais, da história e da cultura do Quilombo Brotas a partir da infância, para dizer dela, das práticas cotidianas locais, valorizá-las e dar a conhecer todos os sujeitos que ali vivem, a sociedade que os circunda e os afeta direta e indiretamente.

Como pesquisadora da educação, aproximei-me da antropologia via seu método, a etnografia, porém, não compreendi este como uma ferramenta para estar em campo, mas sim ele próprio como um intenso processo meu de aprendizagem em relação aos sujeitos e deles para comigo. Adentrei, assim, os processos educativos da realidade do grupo e a conformação identitária das crianças quilombolas, descobrindo-as e me descobrindo. Compreendi que estar em campo implica uma relação de alteridade permanentemente em construção; que o trabalho de campo é um espaço de educação privilegiado, já que coloca o pesquisador no lugar de aprendiz do “outro” e de sua cultura, fato que demarca a antropologia como campo de conhecimento, como ciência da prática.

## **QUINTA GRANDE: do campo ao relato etnográfico**

Diz Gusmão:

Não foi por acaso que, em 1993, em viagem a Lisboa, descobri e me interessei

pelo fenômeno da presença negra e africana em solo português. Certamente, a experiência de pesquisa no Brasil com a questão negra brasileira e junto aos negros do Quilombo de Campinho da Independência (GUSMÃO, 1995) e minha própria formação acadêmica conduziram meu olhar. O processo migratório de africanos em Portugal acabou por me colocar diante de um possível tema de investigação antropológica.

Entre 1993 e 1998, já no Brasil, fiz buscas a respeito daqueles fatos observados em Lisboa, construindo a possibilidade de uma nova investigação. Esta fase inicial foi constituída basicamente de leituras de diferentes textos acadêmicos e jornalísticos que falavam de fatos reais e concretos da realidade portuguesa e de seu processo de modernização, representado pelo intenso canteiro de obras na cidade de Lisboa e pela massa de trabalhadores africanos que constituíam mão-de-obra barata. Falavam dos impasses dessa presença em solo português. Racismos, xenofobias, misérias e Aldeias d'África, ou seja, áreas de ocupação em meio aos processos de expansão do núcleo urbano. Uma cidade se transformava e, nessa travessia oceânica, transformava meu olhar e minha mente (Diário de campo, 05/06/1998).

## Uma antropóloga em campo

Para compreender a realidade africana em Portugal, algumas questões se colocaram: o que caracteriza o modo de ser português? Qual é a identidade de imigrantes africanos, oriundos de países de expressão portuguesa? Qual é a realidade identitária de seus filhos, os novos luso-africanos, crianças e jovens nascidos em Portugal?

A primeira fase da pesquisa – quando nossos sujeitos ainda são de papel, como diria Da Matta (1978) – demandou muita leitura e estudos para compreender esse mundo português e ter elementos para pesquisar. A partir das leituras e estudos, deu-se a definição da população a ser investigada: crianças e jovens de origem africana, nascidos ou não em Portugal e que compunham a infância e a juventude negra em Portugal. Se eles eram sujeitos em idade de escolarização, seria a partir da escola que eu chegaria aos pais e avós, penetrando no bairro africano e desvendando as relações no contexto de uma Aldeia d'África com o mundo português.

Ir a Portugal, inteirar-se da realidade cotidiana desses sujeitos, estabelecer com eles um processo de comunicação que permitisse o desenvolvimento da segunda fase da pesquisa, a fase prática (Da MATTA, 1978), tornou-se obrigatório. A pesquisa exigia um tempo largo de permanência em Lisboa, onde se desenrolou ao longo de todo o segundo semestre de 1998 e, a partir daí, com interrupções, seguiu até meados de 2001<sup>6</sup>. Assim, para dar continuidade ao trabalho de campo – 1ª e 2ª fase de pesqui-

6 Pesquisa de campo como Investigador Visitante do Instituto de Ciências Sociais – ICS –

sa, conforme Da Matta(Ibid.) –, eu deveria adentrar o universo de pesquisa: um bairro africano e uma escola. Mas quais? Só o trabalho de campo poderia indicar. Só o trabalho de campo poderia definir os contornos da problemática, de forma a se fazer o cerne da coleta de dados e da análise posterior.

Em Lisboa, o trabalho inicial de adensamento do corpus etnográfico<sup>7</sup> da pesquisa se deu a partir da busca e sistematização de dados empíricos e debates teóricos existentes em arquivos particulares e públicos; de levantamentos bibliográficos atualizados, registros de diferentes tipos; artigos de jornais e periódicos, etc. Interessava fortalecer o olhar situado, antes de estar com os sujeitos de carne e osso e ter que enfrentá-los para que eu e a pesquisa fôssemos aceitos. Quem eram eles? Eu não sabia. O que fiz em Lisboa foi entre meus pares na academia e no que ela podia me oferecer. Meus sujeitos eram ainda de papel, mas também já não eram, pois, como sujeitos concretos, cruzavam comigo a cada esquina e estavam presentes em todos os espaços de Lisboa.

A percepção da terceira fase da pesquisa, chamada por Da Matta (1978) de *pessoal ou existencial* (grifo do autor) se fez então um momento crucial de aprendizagem. Como diz o autor, trata-se de apreender as “lições que devo [se deve] extrair do meu [seu] próprio caso”. Aqui, a capacidade de “sintetizar a biografia com a teoria, e a prática do mundo com a do ofício” (Ibid., p.25) foi meu desafio. Nesse momento, o diário de campo se fez fundamental para que “eles” e “eu” pudéssemos confrontar o que os alocava em território lisboeta. Sintomático foi o fato de que, ao entrevistar um imigrante guineense e ao irmanar-me com ele por sermos originários de países colonizados por portugueses, a reação inesperada foi a de ele dizer que nossos lugares são tidos como diferentes pelos portugueses: “*sim, somos de países colonizados pelos portugueses, mas a senhora é confundida (entre os portugueses) com um deles, enquanto que, no meu caso, minha cor chega antes, e sou discriminado!*”.

Situações que diferenciavam meu lugar como mulher, branca e pesquisadora daquele dos sujeitos imigrados com marcas de pertencimento racial e de cor exigiam

---

Universidade de Lisboa - Portugal - (Pós-Doc) Períodos: 16/03/1998 a 29/07/1998; 11/09/2001 a 31/10/2001, e em estadias menores entre os dois períodos citados.

7 Corpus etnográfico é compreendido, aqui, como o conjunto de todo material, documento, registros existentes e pesquisas realizadas; contato e troca com pesquisadores do tema e intensa observação do cotidiano. O diário de campo, com o registro de conversas ou simples fatos do dia a dia, bem como registro de matérias jornalísticas, noticiários e jornais diários, se faz parte integrante desse corpus.

superar limites para compreender esse outro no mundo africano e português. No diário de campo foi fundamental o registro de conversas ou de simples fatos do cotidiano com alguma relação com a questão em estudo; observação de matérias jornalísticas, noticiários, jornais diários e pequenos acontecimentos do dia-a-dia, em todos os locais possíveis e inesperados. A primeira fase da pesquisa, iniciada no Brasil, seguiu em desenvolvimento paralelo ao início das segunda e terceira fases do trabalho de campo, ou de ida propriamente dita até os sujeitos investigados.

Do denso material obtido sobre o tema, com abordagens contraditórias e tratamentos teóricos diversos, foi que, como antropóloga, vi-me diante do desafio de trabalhar dados de segunda mão. Um extenso material etnográfico que, colhido com objetivos diferentes dos meus, me orientaram e se fizeram fundamentais à luz de meus próprios interesses. Tais dados foram relidos e reinterpretados em acordo com os objetivos que me conduziram até esse outro mundo em movimento.

Ao contar com o material de outro pesquisador com relação a um bairro africano – a Quinta Grande – e a uma escola EB1 N<sup>o</sup>. 66<sup>8</sup>, mais o arquivo completo sobre o bairro e a escola, tive a clareza de que ambos seriam o universo de pesquisa e recolha de depoimentos orais e micro-histórias de moradores, jovens e crianças. No entanto, não foi apenas a existência de tal suporte que definiu a escolha do universo.

Fundamental nessa escolha foi o Programa de Multiculturalidade e Educação nas escolas portuguesas, lançado pelo Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural – o SCOPREM –, em 1991, e posteriormente denominado “Entreculturas”<sup>9</sup>. O programa estava em desenvolvimento junto à escola EB1 N<sup>o</sup> 66, que acolhia crianças e jovens de origem africana moradoras do bairro africano da Quinta Grande. Quinta Grande, uma ocupação urbana e negra, era um bairro que no transcorrer do tempo da pesquisa – de 1998 a 2001 – deixou de existir em razão do Programa Especial de Realojamento – o PER<sup>10</sup> –, parte integrante da Política Urbana de Habitação Social, de responsabilidade do governo português. Ambas as políticas me levaram a pensar o campo educacional dentro e fora da escola, ainda que originalmente tais fatos não fossem parte de meu objetivo.

---

8 Escola de Ensino Básico, 1<sup>o</sup> Ciclo, N<sup>o</sup>.66

9 O Projeto de Educação Intercultural – Entreculturas ou Programa de Multiculturalidade e Educação nas escolas era voltado às minorias, como os imigrantes africanos.

10 O PER como parte da Política Urbana de Habitação Social visa acabar com os bairros de barracas (Bairro de Lata ou Aldeias d’África) com o apoio da União Europeia.

O adensamento da compreensão do contexto português me revelou o fato de que, mediante critérios da União Europeia, o mundo europeu como um todo se fazia um espaço educativo, fato que incluía a realidade dos africanos em Portugal num contexto maior e expressivo de uma Europa em mudança. O desafio exigia que o olhar situado, até então construído, fosse revisto sob uma nova roupagem – a das políticas públicas. Perguntei-me então: como as políticas do Entreculturas e do PER acontecem no cotidiano dos sujeitos aos quais, por seus princípios, pretendem atender, ou seja, os imigrantes? Interessava saber de que forma tais políticas lhes afetavam a vida, e ver essa ordem de mudanças pelo ângulo dos próprios sujeitos em termos de como tais políticas aconteciam na prática e de como os atingia e os afetava, no bairro e na escola.

A essa altura, o projeto inicial de pesquisa havia se transformado. O rever das perguntas iniciais e a construção efetiva da problematização da pesquisa definiu a natureza da aproximação com os sujeitos no campo, ou seja, na escola e no bairro<sup>11</sup>.

Não fui a Portugal para pesquisar políticas educativas, mas foram elas que se impuseram em meu caminho. Meu objetivo era ver e ouvir as “gentes” africanas e compreender suas vidas no mundo português e europeu. Isso só foi possível ao compreender que, o processo educativo, apesar de se proclamar intercultural<sup>12</sup>, realizava-se na escola e no bairro como mecanismo de “adaptação” do chamado outro, negro e imigrante de origem africana, ao mundo e à ordem instituída por portugueses num contexto de imigração. Nesse sentido, tais políticas eram feitas sem “ver e ouvir” os sujeitos aos quais se destinavam, gerando tensão e violência.

É dessa história e experiência que o relato etnográfico da pesquisa com imigrantes africanos em Portugal se constituiu e fez da experiência de campo um desafio analítico e teórico para pensar as possibilidades da relação da antropologia com a educação.

## **Antropologia e Educação: desafios de um campo em movimento**

Dos estudos realizados em Brotas/SP e na Quinta Grande/PT, o fundamen-

---

11 A entrada na escola e no bairro se deram via uma ONG de jovens universitários que atuavam nos chamados “tempos livres” na escola e assessoravam o bairro em torno de questões com a escola, com o bairro e com a administração da cidade.

12 A iniciativa educacional das políticas para o imigrante era fortemente multicultural, mas, dadas as críticas, incorporavam ao discurso a palavra intercultural sem a consequente prática intercultural. Ver GUSMÃO, 2004/2005.

tal foi a construção de um contexto de trocas, encontros e aprendizagens dos sujeitos conosco, pesquisadoras, e de nós para com eles e com a realidade social à sua volta.

A concepção alargada de educação (BRANDÃO, 2004) como inerente ao ser humano enquanto sujeito social aproxima de modo íntimo, interativo e inclusivo a educação e a cultura. Nesta medida e como diz o autor, foi possível a nós, pesquisadoras, trilharmos caminhos da interioridade dos grupos estudados à exterioridade de agências como a escola, agentes sociais diversos e suas políticas. No processo, deu-se a compreensão de como a ação dos homens afeta outros homens, cuja vida se faz no grupo quilombola, no grupo de imigrantes africanos e seus descendentes.

As dificuldades enfrentadas pelas crianças quilombolas de Brotas, bem como os desafios vividos por crianças e jovens africanos da Quinta Grande, não só na escola, mas também em outros espaços sociais, evidenciaram as alternativas que se constroem em meio a relações de poder adversas. O que é vivido propicia a formação de identidades múltiplas conforme os sujeitos em presença – caso do quilombo – e/ou estabelecem formas extremas de violência com as quais sujeitos sociais enfrentam e se defrontam com o mundo – caso da Quinta Grande. A partir disso, surgem problemas de interação entre sujeitos sociais no âmbito da educação formal, que, apesar de reconhecer as diferenças, mostra-se como mecanismo de “ajuste” necessário do *outro* e de seus universos culturais, intelectuais e sociais díspares às realidades instituídas e dominantes. Os estudos considerados evidenciam a capacidade de aprendizagem dos sujeitos a partir das relações vividas no grupo, na comunidade, no bairro e no campo da pesquisa.

Como diz Souza (2015), o esforço analítico é premente no diálogo entre educação e antropologia, e exige não esgotar as possibilidades da educação no universo da escola, quer como ensino, quer como aprendizagem. Esse é um dos desafios postos pela relação antropologia e educação a ser considerado.

Para Gusmão (2016), o diálogo entre campos de conhecimento diversos entre si – a antropologia e a educação – mostra as potencialidades do método etnográfico, pois fornece ao sujeito de aprendizagem *uma metodologia do pensar* centrada no *comparar* e *descobrir*. Aqui a antropologia tem muito a dizer à educação e a educação tem o que dizer à antropologia, ambas como campos científicos marcados pela interdisciplinaridade e reflexividade e pelo compromisso com realidades sociais e humanas.

## Para concluir

Podemos dizer que “estivemos lá”: no Quilombos Brotas e no bairro africano de Quinta Grande em Lisboa, de modo que o mais significativo de nossas pesquisas está na experiência vivida no trabalho de campo. Tal experiência se encontra em movimento permanente e não se fez ou se faz somente “experiência”, na medida em que, ao consolidar-se no texto etnográfico, deu/dá visibilidade a um ponto essencial do fazer antropológico enquanto prática etnográfica, ou seja, prática científica.

Importa salientar que foi em razão das experiências vividas, consolidadas pelo esforço da prática etnográfica consistente, que nossos estudos tornaram possível a aproximação da educação com a antropologia (Souza) e da antropologia com a educação (Gusmão), não apenas em termos da interdisciplinaridade entre campos de conhecimento, mas também como intensos processos de ensinar e aprender, e aprender e ensinar a conhecer em nós e no outro a nossa humanidade.

## Referências Bibliográficas

BERREMAN, G. Etnografia e controle de impressões em uma aldeia do Himalaia. In: ZALUAR, A. (Org.). *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975, p. 123-174.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

\_\_\_\_\_. Algumas palavras sobre cultura e educação. In: ROCHA, G.; TOSTA, S. P. *Antropologia & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 11-20.

CARVALHO, A. D. *A educação como projeto antropológico*. 2ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 1992.

DA MATTA, R. O ofício do etnólogo ou como ter anthropological blues. In: Nunes, Edson de Oliveira (Org.). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 23-35.

DAUSTER, T.; TOSTA, S. P.; ROCHA, G. (Org.). *Etnografia e educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

FERRÁNDIZ, F. *Etnografías contemporâneas*. Aclajes, métodos y claves para el futuro. Barcelona: Anthropos Editorial; México: UAM Iztapalata. División de Ciencias Sociales y Humanidades, 2011.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./fev./abr. 1999.

GONÇALVES, M. A. A reeducação do antropólogo: a pedagogia da antropologia. In: TOSTA, S. P. e ROCHA, G. (Org.). *Diálogos sem fronteira*. História, etnografia e educação em culturas ibero-americanas. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 149-164.

GUSMÃO, N. M. M. *Terra de Pretos, terra de mulheres*. Terra, mulher e raça num bairro rural negro. Brasília: Fundação Palmares, 1995.

\_\_\_\_\_. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. In: GUSMÃO, N. M. M. (Org.). *Antropologia e Educação: Interfaces do ensino e da pesquisa*. *Cadernos CEDES*, Campinas: SP, ano 18, v. 18, n. 43, p. 8-25, dez. 1997.

\_\_\_\_\_. *Os Filhos da África em Portugal: Antropologia, multiculturalidade e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Edição portuguesa, Lisboa: ICS, 2004).

\_\_\_\_\_. Aportes finais de um debate aberto. In: TOSTA, S. P. e ROCHA, G. (Org.). *Diálogos sem fronteira*. História, etnografia e educação em culturas ibero-americanas. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 221-227.

\_\_\_\_\_. Trajetória, percalços e conquistas da Antropologia da Educação no Brasil.

In: GUEDES, S. L.; CIPINIUK, T. A. (Org.). *Abordagens etnográficas sobre educação. Adentrando os muros da escola*. Niterói/RJ: Ed. Alternativa/Faperj. 2014a. p. 13-24.

\_\_\_\_\_. Antropologia e Educação: um campo e muitos caminhos. *Revista Linhas Críticas*. Antropologia e Educação: revista da Faculdade de Educação da UNB, Brasília, v. 21, n. 44, p. 19-37, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>> Acesso em: 25 set. 2017.

\_\_\_\_\_. *Antropologia, Cultura e Educação na Formação de Professores*. *Revista Antropológicas*, Pernambuco, ano 20, 27(1), p. 45-71, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaantropologicas/article/view/24036/19498>>. Acesso em: 25 set. 2017.

KUPER, A. *Cultura. A visão dos antropólogos*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

MAGNANI, J. G. C. A etnografia como prática e experiência. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v15n32/v15n32a06.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

SOUZA, M. L. A. “*Ser quilombola*”: identidade, território e educação na cultura infantil. 2015. 265f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

\_\_\_\_\_. *Educação e identidade no Quilombo Brotas*. 2009. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

TOSTA, S. P. e ROCHA, G. (Org.). *Diálogos sem fronteira*. História, etnografia e educação em culturas ibero-americanas. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VIEIRA, Ricardo. *Educação e diversidade cultural: notas de antropologia da educação*.  
Porto: Afrontamento, 2011.

**Submetido em: 10-11-2017**

**Aceito em: 15-01-2018**