


**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

KARINA AUGUSTA LIMONTA VIEIRA

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM  
ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO:  
LEVANTAMENTO, ANÁLISE E REFLEXÃO DE  
ARTIGOS PUBLICADOS NO BRASIL**



ARARAQUARA – S.P.  
2016

KARINA AUGUSTA LIMONTA VIEIRA

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM  
ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO: levantamento,  
análise e reflexão de artigos publicados no Brasil**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.

**Orientador:** Dr. Denis Domeneghetti Badia

**Co-orientador:** Dr. Christoph Wulf

**Bolsa:** CNPq e CAPES

ARARAQUARA – S.P.  
2016

Vieira, Karina Augusta Limonta

A construção do conhecimento em Antropologia da  
Educação: levantamento, análise e reflexão de artigos  
publicados no Brasil / Karina Augusta Limonta Vieira  
- 2016

401 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade  
Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",  
Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)  
Orientador: Denis Domeneghetti Badia  
Coorientador: Christoph Wulf

1. Antropologia da Educação. 2. Antropologia  
Educativa. 3. Educação. 4. Antropologia. 5.  
Análise de Conteúdo Hermenêutica. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

KARINA AUGUSTA LIMONTA VIEIRA

**A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM  
ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO:** levantamento, análise e  
reflexão de artigos publicados no Brasil

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos sobre Escola e Cultura.

**Orientador:** Dr. Denis Domeneghetti Badia

**Co-orientador:** Dr. Christoph Wulf

**Bolsa:** CNPq e CAPES

Data da defesa: 28 / 07 / 2016

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia**  
(FCL – UNESP – Car)

---

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paula Ramos de Oliveira**  
(FCL – UNESP – Car)

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Ricardo Ribeiro**  
(FCL – UNESP – Car)

---

**Membro Titular: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Cecília Sanchez Teixeira**  
(FE - USP)

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Lucas Gibin Seren**  
(UNIFAFIBe)

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

Ao Gustavo,  
a sabedoria em acreditar

Ao Caio,  
os diálogos esperançosos que me fascinam

## RESUMO

A Antropologia da Educação é uma área do conhecimento, cuja construção iniciou há décadas no Brasil. Dessa forma, a pesquisa tem como problemática: Qual conhecimento tem sido construído na área de Antropologia da Educação no Brasil? O objetivo, então, consiste em realizar o levantamento, a análise e a reflexão de artigos publicados em Periódicos no Brasil dos anos de 1980 a 2014, a partir dos critérios adotados, cujo título dos artigos conste “Antropologia da Educação” e “Antropologia e Educação” e as palavras devem estar juntas. O método selecionado para a análise do material é a Análise de Conteúdo Hermenêutica. Essa análise acontece em dois momentos: a análise da estrutura dos elementos dos artigos científicos e a análise do sentido geral do conteúdo que implica na codificação, sistematização e categorização dos dados, e por fim, interpretação e compreensão. O primeiro momento da análise mostra que em *Antropologia da Educação* são identificadas duas categorias: proposta para uma Antropologia da Educação; e o método como elemento da Antropologia da Educação, e em *Antropologia e Educação* são identificadas duas categorias: diálogo/ interface entre Antropologia e Educação; e a as contribuições da Antropologia para o campo da Educação. O segundo momento da análise mostra que os artigos de *Antropologia da Educação* possuem quatro categorias: a Antropologia como embasamento teórico e metódico; Conceituando a Educação; A imagem do profissional da área de Educação; e Escola como locus, e os artigos de *Antropologia e Educação* possuem cinco categorias: a Antropologia como base teórica para a Educação; a Etnografia no campo da Educação; Noção de Educação; A imagem do Educador; e a Escola como locus. Essa pesquisa tem como suporte teórico a Antropologia Educacional Alemã. A Antropologia Educacional Histórico-Cultural Alemã se constitui das dimensões básicas da Educação (*Erziehung, Bildung, Lehren, Lernen e Sozialisation*), dos paradigmas antropológicos (evolucionista, filosófico, histórico, cultural e histórico-cultural), das imagens do Homem e do efeito das imagens do Homem na Educação. A teoria está presente após a análise, pois o intuito dessa pesquisa é inovar e apresentar um conhecimento que avance os debates em Antropologia da Educação no Brasil, porque é uma área não consolidada que apresenta incoerências e contradições em suas propostas de consolidação e de diálogo. Esse suporte teórico é também o suporte para a reflexão, pois demonstra que o conhecimento que tem sido construído no Brasil é o resultado de uma escolarização da Educação e do determinismo antropológico que delimita o conhecimento da Antropologia da Educação por meio de teorias e métodos antropológicos, dos quais não há espaço para as problemáticas educacionais. Pensar em Antropologia da Educação consiste em considerar as problemáticas e teorias educacionais, bem como no fazer educacional ocorrem simultaneamente ação e reflexão.

**Palavras-chave:** Antropologia da Educação. Educação. Antropologia. Antropologia Educacional Alemã. Análise de Conteúdo Hermenêutica.

## ABSTRACT

The construction of Anthropology of Education as field was initiated for some decades ago in Brazil. One asks: what has knowledge been constructed in field of Anthropology of Education in Brazil? The main aim consists in performing the survey, the analysis and the reflection of articles published on journals in Brazil between the years 1980 and 2014 from the criteria: the titles of articles have to consist of the together words *Anthropology of Education* and *Anthropology and Education*. The method for data analysis is the Hermeneutic Content Analysis. That analysis is performed in two moments: the analysis of constituent elements in scientific articles and the analysis of general sense of content implicating codification, systematization and categorization of data, and, finally, interpretation and understanding. The first moment of analysis presents for *Anthropology of Education* two categories: purpose for an Anthropology of Education; and method and element of Anthropology of Education; whereas in *Anthropology and Education*, two categories are present: dialogue/interface between Anthropology and Education; and the contributions of Anthropology for the field of Education. The second moment of analysis presents for *Anthropology of Education* four categories: Anthropology as theoretical and methodic background; Conceptualizing Education; The Image of professional in field of education; and School as research locus; whereas the articles of *Anthropology and Education* consist of five categories: The anthropology as theoretical background; The ethnography in field of Education; Education notion; The image of educator; and School as research locus. That research has as theoretical background the German Educational Anthropology. The German Educational Historical-Cultural Anthropology constitutes the basic dimensions of Education (*Erziehung, Bildung, Lehren, Lernen* and *Sozialisation*), anthropological paradigms (evolutionist, philosophical, historical, cultural and historical-cultural), the Man images and the impact of Man images in the Education. The theory is after the analysis aiming at innovating and presenting knowledge advancing the debate in Anthropology of Education in Brazil, for it is a field not-consolidated presenting incoherence and contradiction in its fortification and dialogue purposes. The theoretical background supports the reflection demonstrating the knowledge constructed in Brazil results of Schooling of Education and Anthropological Determinism, that reduces the knowledge of Anthropology of Education through anthropological theories and methods not allowing space for Educational Problems. To think on Anthropology of Education consists in taking the educational theories and problems into account, as well as in making educational action that happens simultaneously action and reflection.

**Keywords:** Anthropology of Education. Education. Anthropology. German Educational Anthropology. Hermeneutic Content Analysis.

**LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b>	Demarcação e diferenciação da compreensão	66
-----------------	---	----



**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b>	Relação de trabalhos sobre Antropologia da Educação publicados na ANPEd nacional	52
<b>Quadro 2</b>	Temas dos Fóruns de Pesquisa, mini-cursos, grupos de trabalho e mesas-redondas com o tema Antropologia da Educação	53
<b>Quadro 3</b>	Perspectivas da Pesquisa Qualitativa	62
<b>Quadro 4</b>	Relação entre subjetividade e objetividade	68
<b>Quadro 5</b>	Passos da análise de conteúdo qualitativa	76
<b>Quadro 6</b>	Análise de Conteúdo Hermenêutica	80

**LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1</b>	Contextualização da Antropologia da Educação	58
<b>Tabela 2</b>	Estruturação e organização dos dados das unidades analíticas dos artigos de Antropologia e Educação.	108
<b>Tabela 3</b>	Estruturação e organização dos dados das unidades analíticas dos artigos de Antropologia e Educação.	150

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABA</b>	Associação Brasileira de Antropologia
<b>ANPEd</b>	Associação Nacional de Pós-graduação em Educação
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>DOM</b>	Grupo de Estudos de Antropologia da Educação
<b>EPENN</b>	Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
<b>GEPASE</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação
<b>Plataforma Sucupira</b>	plataforma online de acesso e cadastro de dados de docentes e discentes da CAPES
<b>LDB 9.394/96</b>	Lei de diretrizes e bases da Educação
<b>Lei 10.639/03</b>	estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira
<b>Lei 11.645/08</b>	estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PUC/M.G.</b>	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
<b>PUC/ R.J.</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
<b>PUC/ S.P.</b>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<b>UECE / C.E.</b>	Universidade Estadual do Ceará
<b>UERJ/ R.J.</b>	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
<b>UFAL /A.L</b>	Universidade Federal de Alagoas
<b>UFAM / A.M.</b>	Universidade Federal do Amazonas
<b>UFC / C.E.</b>	Universidade Federal do Ceará
<b>UFF/ R.J.</b>	Universidade Federal Fluminense
<b>UFGD/M.S.</b>	Universidade Federal de Grandes Dourados
<b>UFJF / M.G.</b>	Universidade Federal de Juiz de Fora
<b>UFMS/ M.S.</b>	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
<b>UFPA / P.A.</b>	Universidade Federal do Pará
<b>UFPE/ P.E.</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>UFRRJ/ R.J.</b>	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
<b>UFSCAR/ S.P.</b>	Campus de Sorocaba – Universidade Federal de São Carlos
<b>UNESP/ S.P.</b>	Universidade Estadual Paulista
<b>UNICAMP/ S.P.</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>UNIUBE/ M.G.</b>	Universidade de Uberaba
<b>USP/ S.P.</b>	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>1 - ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO, PESQUISA E PRODUÇÃO ACADÊMICA</b>	<b>4</b>
<b>1.1 – No ensino: disciplinas ministradas em Pós-Graduação da área de Antropologia e da área de Educação</b>	<b>4</b>
<b>1.2 – Na pesquisa: os grupos e linhas de pesquisa cadastradas no Diretório dos grupos de pesquisa no Brasil – Lattes</b>	<b>8</b>
<b>1.3 – Na produção acadêmica: livros, artigos científicos, teses, dissertações, relatórios de Pós-doc, dossiês temáticos e trabalhos apresentados em eventos científicos</b>	<b>13</b>
<b>2 – METODOLOGIA E PROCESSO DA PESQUISA</b>	<b>60</b>
<b>2.1 – Metodologia</b>	<b>60</b>
2.1.1 – Pesquisa qualitativa	60
2.1.2 - Hermenêutica	64
2.1.3 – Análise de conteúdo qualitativa	73
2.1.4 – Análise de Conteúdo Hermenêutica	79
<b>2.2 – Processo da Pesquisa</b>	<b>81</b>
2.2.1 – Desenho da pesquisa	81
2.2.2 – Obtenção dos dados	82
2.2.3 – Organização dos dados	82
2.2.4 – Análise dos dados	83
2.2.5 – Escrita	84
<b>3 – ANÁLISE DE CONTEÚDO HERMENÊUTICA</b>	<b>85</b>
<b>3.1 - Análise do conteúdo científico</b>	<b>86</b>
3.1.1 – Antropologia da Educação	87
3.1.1.1 - Proposta para uma Antropologia da Educação	87
3.1.1.2 - O método como elemento da Antropologia da Educação	98
3.1.2 – Antropologia e Educação	109
3.1.2.1 - Diálogo/ interface entre Antropologia e Educação	109
3.1.2.2 - As contribuições da Antropologia para o campo da Educação	128

<b>3.2 – Análise do sentido geral dos artigos</b>	<b>153</b>
3.2.1 – Antropologia da Educação	154
3.2.1.1. – A Antropologia como embasamento teórico e metódico	154
3.2.1.2 – Conceituando a Educação	161
3.2.1.3 – A imagem do profissional da área de Educação	164
3.2.1.4 – A Escola como <i>lócus</i>	169
3.2.2 – Antropologia e Educação	178
3.2.2.1 - A Antropologia como base para a área da Educação	178
3.2.2.2 – O uso da Etnografia no campo da Educação	196
3.2.2.3 – Noção de Educação	205
3.2.2.4 – A imagem do Educador ou Professor	209
3.2.2.5 - Escola como lócus	214
<b>4 – A ANTROPOLOGIA EDUCACIONAL HISTÓRICO-CULTURAL ALEMÃ</b>	<b>228</b>
<b>4.1 – Antropologia Educacional: história e constituição</b>	<b>228</b>
<b>4.2 - Fundamentos teórico e epistemológico</b>	<b>239</b>
4.2.1 – As dimensões básicas da Educação	239
4.2.2 – Os Paradigmas antropológicos	245
4.2.3 – As imagens históricas do Homem	292
4.2.4 – O efeito das imagens humanas na Educação	300
<b>5 - REFLEXÃO TEÓRICA E CRÍTICA DOS ARTIGOS DE ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL</b>	<b>308</b>
<b>5.1 – Antropologia da Educação ou Antropologia Escolar?</b>	<b>309</b>
<b>5.2 - O Determinismo antropológico na Antropologia da Educação</b>	<b>319</b>
<b>CONCLUSÕES</b>	<b>336</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>342</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>358</b>
<b>APÊNDICE A - Critérios para a seleção de disciplinas em Pós-Graduação em Antropologia e em Educação, grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, livros, capítulos de livros, teses e dissertações, trabalhos apresentados em congressos e dossiês</b>	<b>359</b>
<b>APÊNDICE B - Critérios para a escolha e seleção do material do capítulo um</b>	<b>361</b>
<b>APÊNDICE C - Instrumento preliminar para seleção dos artigos</b>	<b>364</b>

<b>APÊNDICE D - Listagem e codificação dos artigos selecionados por ordem cronológica e por ordem de título – Antropologia da Educação – Antropologia e Educação</b>	<b>366</b>
<b>APÊNDICE E- Listagem dos artigos publicados em periódicos com autor, periódico, área de publicação, palavras-chave, avaliação do qualis, por ordem de título e cronológica</b>	<b>368</b>
<b>APÊNDICE F - Listagem dos autores com sua formação, área de atuação, programa de Pós, grupo de pesquisa vinculado, por ordem alfabética</b>	<b>377</b>
<b>APÊNDICE G - Roteiro para leitura e análise dos resumos</b>	<b>384</b>
<b>APÊNDICE H - Roteiro para leitura e análise dos artigos</b>	<b>386</b>

## INTRODUÇÃO

Essa tese tem como interesse o campo do conhecimento da Antropologia da Educação. Ela foi construída de maneira inusitada, de modo a refletir sobre a constituição dos momentos aqui presentes e compreender a reconstrução do trabalho realizado pela autora de maneira reflexiva e auto-crítica. Dessa forma, nesse momento é compreensível que as minhas inquietações impulsionaram a idealização desse trabalho, os objetivos, o método que escolhi para investigar meu objeto e a forma como organizei essa investigação.

A vontade de estudar Antropologia da Educação surgiu inicialmente do pouco conhecimento que eu tinha dessa área e da necessidade em compreender a construção do conhecimento em Antropologia da Educação no Brasil. A Antropologia da Educação é um campo do conhecimento que não está consolidado no Brasil, mas é muito forte em outros países, principalmente, na Alemanha. Portanto, quando tive maior compreensão do que significava essa área, surgiu meu interesse em realizar um levantamento sobre os artigos publicados no Brasil. Com esta vontade inicial, entrei no doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista com o intuito de realizar levantamento e análise dos artigos publicados em periódicos brasileiros com o título de Antropologia da Educação. Contudo, com o interesse de aprofundar os estudos, realizei doutorado sanduíche no Departamento de Ciências da Educação e Psicologia, na área de Antropologia e Educação na Universidade Livre de Berlim. Conforme o trabalho era desenvolvido, ele se ampliou e se constituiu no que agora é apresentado.

Esse trabalho tem como objetivo principal analisar artigos publicados em periódicos brasileiros dos anos de 1980-2014, por meio da Análise de Conteúdo Hermenêutica, ou seja, a análise dos elementos estruturais de um artigo científico e a análise do sentido geral do texto.

Nesse sentido, o trabalho está organizado em cinco capítulos, incluindo também a introdução e a conclusão. O primeiro capítulo aborda a contextualização do ensino, pesquisa e produção acadêmica em Antropologia da Educação no Brasil. O segundo capítulo diz respeito ao método e processo da pesquisa. O terceiro capítulo consiste na apresentação da análise. O quarto capítulo é a apresentação da teoria. O quinto capítulo é a reflexão teórica e crítica dos artigos. E, por fim, a conclusão é o fechamento do trabalho.

O primeiro capítulo diz respeito à contextualização do ensino, pesquisa e produção acadêmica em Antropologia da Educação no Brasil. Nessa contextualização estão presentes três contextos, dos quais envolvem o ensino: as disciplinas ministradas em Pós-Graduação da área de Antropologia e da área de Educação, a pesquisa: grupos e linhas de pesquisa

cadastradas no Diretório dos grupos de pesquisa no Brasil – Lattes e a produção acadêmica: livros, capítulos de livros, artigos científicos, teses e dissertações publicadas, dossiê temático e trabalhos apresentados em eventos científicos. Estão expostas, nesse capítulo, a descrição e a apresentação de três contextos da Antropologia da Educação no Brasil, no qual apresenta o posicionamento dessa área em seu universo (ensino, pesquisa e produção acadêmica) e em sua historicidade (1950 a 2014).

O segundo capítulo aborda o método e o processo da pesquisa. O método é a Análise de Conteúdo Hermenêutica. Esse método faz parte da pesquisa qualitativa. A Análise de Conteúdo Hermenêutica engloba a Hermenêutica e a Análise de Conteúdo Qualitativa. O processo da pesquisa envolve o desenho da pesquisa, a obtenção dos dados, a organização dos dados, a análise dos dados e a escrita e reflexão.

O terceiro capítulo, cujo título é *Análise de Conteúdo Hermenêutica*, expõe a análise, interpretação e compreensão dos artigos por meio de um processo cíclico. Esse processo é constituído por dois momentos: o primeiro como análise do conteúdo científico e o segundo momento como a análise do sentido geral dos artigos. Em cada um desses momentos os artigos estão selecionados pelas denominações em seu título “Antropologia da Educação” e “Antropologia e Educação”. Sendo assim, as escolhas dos artigos partem dos seguintes critérios: no título deve constar as palavras “Antropologia” e “Educação” conectadas apenas por “da” ou “e”, sem quaisquer outras palavras entre elas, publicado em periódicos da área de Antropologia e da área de Educação, constar Qualis Capes e compreender o período de 1980-2014. A análise parte dos seguintes critérios: leitura e análise dos artigos a partir dos elementos estruturais de um artigo científico e leitura e análise do sentido geral do texto. Essas duas análises englobam a identificação dos indicadores textuais, a codificação, a sistematização, a categorização e a tematização por meio da interpretação e compreensão.

O quarto capítulo de título *Antropologia Educacional Histórico-Cultural Alemã* aborda a opção teórica definida para o trabalho. Essa área do conhecimento se constitui na relação das dimensões básicas da Educação, nos paradigmas antropológicos, nas imagens do Homem na Educação e no impacto dessas imagens na Educação.

O quinto capítulo consiste na reflexão e crítica da construção do conhecimento em Antropologia da Educação no Brasil, por meio do objeto da pesquisa analisado que são os artigos, bem como no posicionamento e indagação da Antropologia Escolar e do Determinismo Antropológico.

A última parte é a conclusão e envolve algumas considerações finais sobre o trabalho, apresentando a relevância analítica, a relevância teórica, as limitações e as questões abertas.



Além disso, ao final são expostos os apêndices, com alguns dados recolhidos para a composição da tese.

Enfim, esse trabalho está escrito com inspiração germânica, por isso apresenta uma teorização e análise aprofundada imbuída de reflexão, crítica e auto-crítica. É um processo de construção, reconstrução e desconstrução do conhecimento que acontece ao longo de todo o trabalho, porque para a teoria alemã não existe um conhecimento definitivo, mas um conhecimento que está em construção.

## **1-A ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO, PESQUISA E PRODUÇÃO ACADÊMICA**

A Antropologia da Educação no Brasil está marcada por inúmeras publicações e pesquisas ao longo de décadas. Essa área do conhecimento tem sua primeira publicação na segunda metade do século XX. Esse capítulo consiste no levantamento<sup>1</sup> da área da Antropologia da Educação nos contextos do ensino, pesquisa e produção no período de 1950 a 2014<sup>2</sup>.

São definidos três contextos acadêmicos:

- 1º - no ensino: envolve as disciplinas ministradas em Pós-Graduação da área de Antropologia e da área de Educação;
- 2º - na pesquisa: envolve os grupos e linhas de pesquisa cadastradas no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – Lattes;
- 3º - na produção acadêmica: envolvem teses e dissertações, artigos científicos, livros, capítulo de livros, dossiês, trabalhos apresentados em eventos científicos, e outras fontes de dados.

### **1.1 – No ensino**

O ensino da Pós-Graduação na área de Antropologia e na área de Educação no Brasil é composto de inúmeras disciplinas de diferentes áreas e abordagens. Os dados da Plataforma Sucupira<sup>3</sup> revelam que há um total de 161 programas e cursos de Pós-graduação em Educação cadastrados<sup>4</sup> e um total de 27 programas e cursos de Pós-graduação em Antropologia cadastrados. Desse montante de cursos e programas em apenas alguns constam a disciplina Antropologia da Educação e Antropologia e Educação<sup>5</sup>.

---

<sup>1</sup> Toda análise interpretativa requer uma dimensão pré-existente, ou seja, um posicionamento no universo em que está envolvido (ensino, pesquisa e produção) e em sua historicidade (tempo cronológico), logo precisa de contextualização. Levando isso em consideração, esse capítulo é apenas a apresentação do contexto do tema Antropologia da Educação, pois a análise dos artigos ocorrerá no capítulo três no período compreendido de 1980 a 2014.

<sup>2</sup> Para maiores detalhes ver os requisitos escolhidos para o levantamento no Apêndice A e B. O período de 1950 até os dias atuais não é um recorte no tempo cronológico, mas é a partir de 1950 que teve conhecimento da primeira publicação. Então, considera-se a contextualização da Antropologia da Educação a partir de 1950 até os dias atuais. Com exceção, os artigos do contexto produção acadêmica estão delimitados cronologicamente entre os anos de 1950-1979. Os artigos publicados de 1980-2014 são analisados no capítulo três a partir de outros critérios.

<sup>3</sup> Plataforma online de acesso a dados de programas, linhas de pesquisa, financiadores do programa, proposta de docentes e discentes da CAPES. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 10 fev. 2016.

<sup>4</sup> Pesquisa realizada no mês de fevereiro de 2016.

<sup>5</sup> Ver Apêndice A e B.

O contexto ensino está relacionado às disciplinas ministradas em programas de Pós-graduação no Brasil na área de Antropologia e na área de Educação<sup>6</sup>. Do total de 188 programas dessas duas áreas apenas em cinco programas constam a disciplina. Essas disciplinas estão presentes nas seguintes universidades e programas: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/ R.J.- Programa de Pós-Graduação em Educação<sup>7</sup>, cuja área de concentração é Educação Brasileira; Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/ M.G. - Programa de Pós-Graduação em Educação<sup>8</sup>, cuja área de concentração é

---

<sup>6</sup> Outro dado que contribui para o contexto do ensino da área de Antropologia da Educação foi a presença da disciplina Antropologia da Educação nos cursos de Pedagogia. Segundo o trabalho de Gatti *Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos* percebe-se que há uma teorização da disciplina Antropologia e Educação por conta da estruturação dos currículos dos cursos de Pedagogia. Os currículos desses cursos têm uma preocupação em oferecer fundamentos teóricos aos alunos de 1º ano, deixando de lado a *práxis* tão presente na formação de professores. O trabalho de Gatti “Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos” demonstrou as condições dos cursos de Formação de Professores para a Educação Básica no Brasil, em especial o curso de Pedagogia.

Gatti (2010) constatou que há grande variabilidade no que se refere às disciplinas oferecidas no curso de Pedagogia. Foram definidas em seu trabalho algumas categorias para análise: *Fundamentos teóricos da Educação, Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, Conhecimentos relativos à formação profissional específica, Conhecimentos relativos ao nível da Educação Infantil e modalidades de ensino específicas, Outros saberes, Pesquisa e trabalho de conclusão de curso (TCC) e Atividades complementares.*

Pelo estudo, pode-se inferir que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida. Assim, a relação teoria-prática, como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa. De acordo com Gatti (2008) a disciplina Antropologia encontra-se agrupada em Fundamentos teóricos da educação, cujo objetivo consiste em dar embasamento teórico ao curso de Pedagogia.

<sup>7</sup>O Programa de Pós-Graduação em Educação desenvolve-se em dois níveis: o Mestrado em Educação e o Doutorado em Ciências Humanas – Educação. O curso de Mestrado foi pioneiro no país e vem funcionando regularmente desde 1966. O curso de Doutorado foi iniciado em 1976. Ambos vêm contribuindo decisivamente tanto para a formação de docentes e pesquisadores de renomada competência como para o desenvolvimento de linhas de ação e pesquisa no campo da educação. O Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/ R.J.tem como linhas de pesquisa: 1) Formação de professores: tendências e dilemas, 2) Educação, Relações Sociais e Construção Democrática, 3) Processos Culturais, Instâncias da Socialização e Educação e 4) Histórias das Idéias e Instituições Escolares. O Programa visa atender aos seguintes objetivos: Desenvolver uma visão abrangente e uma postura crítica face à realidade educacional brasileira, propondo alternativas de ação diante dos problemas da sociedade; Desenvolver a pesquisa e a docência, potencializando a formação de professores e de pesquisadores; e Aprofundar os estudos em um dos eixos temáticos do Programa. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/progedu.html#apresentacao> Acesso em: 10 fev. 2016.

<sup>8</sup> O Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/ M.G. incentiva o exercício do magistério e da pesquisa nos sistemas de ensino, na educação básica e superior, por meio de práticas e conteúdos de ensino, sustentado por critérios que observam o rigor metodológico, a vigilância epistemológica e a abertura para novos conhecimentos. Busca ainda, contribuir de forma efetiva para a formação de profissionais qualificados para atuar nas atividades de pesquisa e de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, incluindo a Pós-graduação, com ações vinculadas aos eixos norteadores do curso, consideradas as linhas de pesquisa. A formação se dá nas linhas de pesquisa [1] Educação Escolar: políticas e práticas curriculares, cotidiano e cultura, [2] Educação: Direito à Educação e Políticas Educacionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino e [3] Profissão docente: Constituição e Memória. Disponível em:

Educação escolar e profissão docente; Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR/ S.P. – Campus de Sorocaba - Programa de Pós-Graduação em Educação<sup>9</sup>, cuja área de concentração é Educação; Universidade de Uberaba – UNIUBE/ M.G. – Programa de Pós-graduação em Educação<sup>10</sup>, cuja área de concentração é Educação e Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD/ M.S. – Programa de Pós-graduação em Antropologia<sup>11</sup>, cuja área de

---

<http://www.pucminas.br/pos/educacao/index-link.php?arquivo=apresentacao&pagina=4110> Acesso em 10 fev. 2016.

<sup>9</sup> O Programa de Mestrado em Educação da UFSCar-Sorocaba - PPGEd abrange estudos, pesquisas e formação acadêmica no nível de Mestrado e tem por finalidade:

I – disponibilizar ao mestrando condições de desenvolver trabalhos, estudos e investigação na área da Educação, que demonstrem o domínio dos instrumentos conceituais e metodológicos essenciais para a área, bem como o compromisso sócio-político e ético, qualificando-o para pesquisa educacional;

II - desenvolver habilidades, atitudes, conhecimentos e valores necessários a uma permanente análise e reflexão da Educação, capazes de garantir um processo de tomada de decisão crítica, criativa e responsável, considerando situações de natureza profissional e/ou sócio-comunitária, com a finalidade de otimizar o desempenho do docente de nível superior e de outros níveis de ensino;

III - propiciar condições para a realização de estudos e pesquisas na área da Educação articulados à prática educativa que redundem em contínuo aprimoramento do padrão de qualidade científico, técnico e didático da Educação escolar e não-escolar, bem como do processo de formação docente e de educadores que atuam em ambientes educativos fora da escola.

O PPGEd estrutura-se na área de concentração denominada Educação e é constituído por 3 (três) linhas de pesquisa:

I – Linha de Pesquisa 1: Formação de Professores e Práticas Educativas;

II – Linha de Pesquisa 2: Educação, Comunidade e Movimentos Sociais;

III – Linha de Pesquisa 3: Teorias e Fundamentos da Educação.

Os objetivos e as linhas de pesquisa do PPGEd visam a formar egressos com 3 (três) perfis diferentes, porém articulados, quais sejam:

- o de pesquisador da área da educação;

- o de professor com competência para atuar no nível superior, em particular, e também nos diferentes níveis de ensino;

- o de educador com competência para trabalhar em ambientes educativos não-escolares.

Disponível em: [http://www.ppged.ufscar.br/index.php?pg\\_id=2](http://www.ppged.ufscar.br/index.php?pg_id=2) Acesso em: 10 fev. 2016.

<sup>10</sup> O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba foi criado em 1999 e recomendado pela Capes em 2004, sendo pioneiro na instituição. Manteve a oferta regular de ingresso de novos alunos desde a sua criação. Destina-se a profissionais interessados em pesquisa na área educacional relacionada às Linhas de Pesquisa do Programa e a profissionais da educação que exerçam atividades na docência, coordenação pedagógica e gestão nos diferentes espaços educativos e em órgãos ligados à área educacional. A partir dele, vem se constituindo na instituição uma cultura da Pós-graduação *stricto sensu*. Além disso, ele tem consolidado a presença da Universidade no campo educacional, permitindo, pelo incremento da produção científica, alimentada pela pesquisa, uma relação mais efetiva entre o ensino, a pesquisa e a extensão, irradiando novos modos de pensar e exercer a educação nos tempos de hoje. O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba tem como área de concentração a Educação, compreendida como uma dimensão cultural dos processos socioeducativos contextualizados. Realiza estudos e pesquisas sobre processos educativos escolares e não escolares à luz de enfoques filosóficos, históricos, políticos, sociológicos e antropológicos da Educação. Do mesmo modo, são de interesse investigativo a formação, a profissionalização dos professores, o trabalho docente e o processo de ensino-aprendizagem nos diferentes níveis e modalidades da educação. Disponível em: <http://www.uniube.br/propepe/ppg/educacao/> Acesso em: 10 fev. 2016.

<sup>11</sup> O PPGAnt - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, nível Mestrado, aprovado pela CAPES em 2010 com conceito 3, possui área de concentração em Antropologia Sociocultural e três linhas de pesquisa, a saber: 1)

concentração é Antropologia Sociocultural. Dos quatro programas em Educação, todos são da região Sudeste do Brasil, sendo dois de Minas Gerais, um de São Paulo e um do Rio de Janeiro. E o único programa de Antropologia que consta a disciplina está localizado no Mato Grosso do Sul, região Centro-Oeste.

Nos Programas de Pós-Graduação em Educação existem as disciplinas *Antropologia e Educação*, ministrada em 2015, *Antropologia e Educação: interfaces teóricas e metodológicas*, ministrada em 2015, *Antropologia Filosófica e Educação*, ministrada em 2014, e *Antropologia e Sociologia da Educação*, ministrada em 2014. E no programa de Pós-graduação em Antropologia consta a disciplina *Antropologia, educação e interculturalidade*, ministrada em 2015. Duas disciplinas de programa de Pós em Educação envolvem no seu título Filosofia e Sociologia, enquanto a disciplina do programa em Antropologia envolve o conceito de interculturalidade. Todas as disciplinas são optativas ou eletivas<sup>12</sup>.

As disciplinas apresentam as seguintes ementas:

- Antropologia e Educação<sup>13</sup>

O campo antropológico e as Ciências sociais. O ofício do etnólogo e a observação participante. Dimensões do conhecimento antropológico e paradigmas de análise. O conceito de cultura e de ideologia; a interpretação das culturas e pesquisa etnográfica na educação. Educação, trabalho, família e escola.

- Antropologia e Educação: interfaces teóricas e metodológicas<sup>14</sup>

A antropologia como campo de conhecimento. O conceito de cultura e de relativismo cultural. A cultura como teoria e método. A Etnografia como postura perante o mundo e de educação do olhar. A educação e a escola como cultura. Contribuições da Antropologia para o entendimento dos processos de socialização e de sociabilidades na escola.

- Antropologia Filosófica e Educação<sup>15</sup>

---

Etnicidade, Diversidade e Fronteiras; 2) Etnologia, Educação Indígena e Interculturalidade; 3) Arqueologia, Etno-história e Patrimônio Cultural. O objetivo do PPGAnt (Programa de Pós-Graduação em Antropologia) é o desenvolvimento da Antropologia e a formação de profissionais qualificados para o atendimento de demandas oriundas da sociodiversidade regional e suprarregional. O egresso reunirá competências técnico-científicas e domínio de procedimentos inerentes à prática antropológica, o que proporcionará a atuação em atividades de pesquisa, docência universitária, produção de laudos, consultoria e assessoria, atividades de gestão do patrimônio cultural e educação sociocultural, seja no âmbito das ONGs (Organizações Não-Governamentais), seja na esfera dos poderes públicos. Estas competências serão construídas por meio da contínua interlocução entre teoria e prática, especialmente através da inserção dos alunos nos diversos projetos de pesquisa e atividades complementares desenvolvidas pelos docentes do Programa. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/fch/mestrado-antropologia> Acesso em: 10 fev. 2016.

<sup>12</sup> Disciplinas optativas ou eletivas são aquelas que contam crédito no curso de Doutorado ou Mestrado, mas não são obrigatórias, ou seja, o aluno de mestrado ou doutorado cursa a disciplina se tiver interesse.

<sup>13</sup> Disponível em: <http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/progedu.html#ementas>. Acesso em: 11 fev. 2016

<sup>14</sup> Disponível em: <http://www.pucminas.br/pos/educacao/indexlink.php?arquivo=disciplina&pagina=4113&id=314>. Acesso em: 11 fev. 2016

Concepções antropológicas na filosofia ocidental. As relações entre antropologia e educação.

- Antropologia e Sociologia da Educação<sup>16</sup>

O diálogo teórico entre Antropologia, Sociologia e Educação objetiva favorecer a compreensão do fenômeno educativo em suas múltiplas relações com a cultura e a realidade social. A disciplina introduz reflexões sobre a educação, representativas dos autores clássicos do pensamento sociológico ocidental. Apresenta abordagens antropológicas clássicas da educação, dando ênfase ao contraste entre Evolucionismo e Funcionalismo e à interdisciplinaridade proposta pela escola Cultura e Personalidade. Discute os principais conceitos antropológicos e sociológicos referidos a diferentes espaços de ação da prática educativa, nos quais se dá a articulação entre sociedade, cultura e educação.

- Antropologia, educação e interculturalidade<sup>17</sup>

Diferenças culturais e educação. Políticas públicas educacionais e a diversidade étnica. Diálogos entre processos próprios de aprendizagens das populações tradicionais e saberes da cultura ocidental.

Essas disciplinas relacionam o conhecimento da Antropologia da Educação com os seguintes aspectos: a área da Educação está relacionada com áreas como Ciências Sociais, Antropologia e Sociologia. As abordagens utilizadas nas ementas são Evolucionista, Funcionalista, Culturalista e Filosófica. Os conceitos a serem debatidos nessas disciplinas dizem respeito à cultura, diferenças culturais, sociedade, ideologia e diversidade. Vale salientar que o conceito de cultura é o mais presente. Os métodos indicados para a disciplina são etnografia e observação participante, sendo que a etnografia é o método mais indicado para uso e conhecimento na área de Antropologia e Educação. O conteúdo das disciplinas também está relacionado com família, sociabilidade, política pública, populações tradicionais e saberes. E, por fim, o campo da pesquisa dessas disciplinas é a escola.

## 1.2 – Na pesquisa

A pesquisa é um elemento importante no contexto acadêmico de qualquer universidade no mundo e, no Brasil, não poderia ser diferente. Se há pesquisa, há produção sobre a temática e com isso debates são gerados para o aprimoramento da área possibilitando a

---

<sup>15</sup> In: Norma complementar ao regimento interno do PPGED nº 01: Estrutura e funcionamento das disciplinas. *Estabelece a estrutura e funcionamento das disciplinas do Programa de Pós-Graduação stricto sensu – Mestrado em Educação – do Centro de Ciências Humanas e Biológicas / UFSCar Sorocaba (PPGED).*

<sup>16</sup> Disponível em: [http://www.uniube.br/propepe/ppg/educacao/plano\\_ensino\\_2014.php](http://www.uniube.br/propepe/ppg/educacao/plano_ensino_2014.php) Acesso em: 11 fev. 2016

<sup>17</sup> Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/fch/mestrado-antropologia/ementa> Acesso em: 11 fev. 2016

criação de novos conhecimentos. Para o contexto da pesquisa são definidos como elementos constituintes os grupos e linhas de pesquisa cadastrada no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – Lattes<sup>18</sup> da área de Antropologia e da área de Educação.

Como forma de sistematizar os grupos e linhas de pesquisa levanta-se no sistema de busca as palavras Antropologia da Educação e Antropologia e Educação<sup>19</sup>, e o acesso ao conteúdo de cada grupo é feito grupo por grupo pesquisado, nome do grupo de pesquisa, leitura do resumo e descrição das linhas de pesquisa.

Os grupos de pesquisa da área de Educação cadastrados são: Antropologia da Educação Superior, Políticas Educacionais e Escola – UFC, criado em 2012; Antropologia, Imaginário e Educação – UFJF, criado em 2012; GEPASE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação – UFMS, criado em 2006; e Hermenêutica, Antropologia e Educação – UFPA, criado em 2012. Na área de Antropologia estão cadastrados os seguintes grupos: DOM - Grupo de Estudos de Antropologia da Educação – UFMS, criado em 2010; Antropologia e Educação – UFF, criado em 2010; Antropologia e Educação – UFRRJ, criado em 2010; Contribuição da Antropologia das Ciências e das Técnicas para a Educação – UERJ, criado em 2010; e Grupo Interdisciplinar de Antropologia e Educação – UFAM, criado em 2009.

Os grupos de pesquisa da área de Educação inserem outras palavras no título do grupo como *Educação Superior, Imaginário, Sociologia e Hermenêutica*. Os grupos da área de Antropologia envolvem as palavras *contribuição, técnicas e Interdisciplinar*. Isso mostra que a área da Antropologia da Educação dá indícios de interdisciplinaridade.

No total são quatro grupos de pesquisas da área da Educação. Esses grupos têm como abordagem teórica a Antropologia, a Sociologia, e a Hermenêutica simbólica. E seu principal método é a etnografia em que realiza estudos etnográficos das instituições, e estudos etnográficos sobre escola. O *locus* de pesquisa desses grupos é a escola, mas cada um com enfoque diferenciado. Como por exemplo, o grupo de pesquisa *Antropologia, Imaginário e*

---

<sup>18</sup> O Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil constitui-se no inventário dos grupos de pesquisa científica e tecnológica em atividade no País. As informações nele contidas dizem respeito aos recursos humanos constituintes dos grupos (pesquisadores, estudantes e técnicos), às linhas de pesquisa em andamento, às especialidades do conhecimento, aos setores de aplicação envolvidos, à produção científica, tecnológica e artística e às parcerias estabelecidas entre os grupos e as instituições, sobretudo com as empresas do setor produtivo. Com isso, é capaz de descrever os limites e o perfil geral da atividade científico-tecnológica no Brasil. Os grupos de pesquisa inventariados estão localizados, principalmente, em universidades, instituições isoladas de ensino superior com cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, institutos de pesquisa científica e institutos tecnológicos. O Diretório possui uma base corrente, cujas informações podem ser atualizadas continuamente pelos atores envolvidos, e realiza censos bi-anuais, que são fotografias dessa base corrente. O acesso ao Diretório dos grupos de pesquisa no Brasil – Lattes ocorreu no mês de outubro de 2015. Informações retiradas do site: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>. Acesso em 12 out. 2015.

<sup>19</sup> Para maiores detalhes ver Apêndice A e B.

*Educação* privilegia os saberes locais, a diversidade étnico-cultural, a complexidade e as subjetividades do cotidiano social, enquanto o grupo de pesquisa GEPASE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação focaliza suas pesquisas na relação família e escola, memória, memorialista e biografias.

Os grupos de pesquisa da área de Antropologia são cinco. Esses grupos têm como abordagem teórica a Antropologia, a Sociologia, a Etnologia, a História, e a Educação Ambiental. Seu principal método é a etnografia em que realiza etnografias da prática escolar, etnografia da escola, e etnografia do processo de escolarização. O *lócus* da pesquisa é a escola e também com enfoque diferenciado. Como por exemplo, o grupo de pesquisa *DOM - Grupo de Estudos de Antropologia da Educação* realiza estudos do processo de escolarização de Santa Maria e região, assim como procura entender as relações sociais e diversidade cultural na escola e em outros espaços de educação formal e informal. O grupo de pesquisa *Antropologia e Educação* tem como foco de pesquisa a formação de professores, o patrimônio cultural e a educação escolar indígena. O grupo de pesquisa *Contribuição da Antropologia das Ciências e das Técnicas para a Educação* promove os estudos das práticas educativas ambientais. E o grupo de pesquisa *Grupo Interdisciplinar de Antropologia e Educação* além de desenvolver o diálogo interdisciplinar entre três áreas do conhecimento (Etnologia, História e Educação Indígena), procura identificar conflitos de interculturalidade, de processos educativos, saúde, territorialidade e fronteira.

Os resumos dos grupos de pesquisa mostram que as duas áreas do conhecimento têm como abordagem teórica a Antropologia e a Sociologia, o método é a etnografia e o *lócus* da pesquisa é a escola. Seus temas são diferenciados e tratam de diversidade, etnicidade, subjetividade, formação dos professores, educação escolar indígena, educação ambiental, interculturalidade, saúde e fronteira. Os temas são mais evidentes nas linhas de pesquisa como está descrito a seguir.

Os grupos de pesquisa da **área de Educação** possuem as seguintes linhas de pesquisa:

1) Antropologia da Educação Superior, Políticas Educacionais e Escola – UFC:

- Antropologia da Educação Básica
- Antropologia da Educação Superior
- Antropologia das Políticas Educacionais
- Discursos e Práticas da Diferença na Universidade e Gestão Pública da Alteridade

2) Antropologia, Imaginário e Educação - UFJF:



- Africanidades e Educação
- Sócio-anthropologia do Cotidiano e Educação

3) GEPASE - Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação

– UFMS:

- Antropologia e Sociologia da Educação
- História da Educação

4) Hermenêutica, Antropologia e Educação – UFPA:

- A Educação a partir da perspectiva da Finitude
- Antropologia e Educação
- Filosofia da Educação
- Hermenêutica e Educação

Os grupos de pesquisa da *área de Antropologia* possuem as seguintes linhas de pesquisa:

1) DOM - Grupo de Estudos de Antropologia da Educação - UFSM :

- Identidades sociais e etnicidade

2) Antropologia e Educação – UFF:

- Educação escolar indígena
- Formação de professores e diversidade cultural
- Transmissão de patrimônios culturais

3) Antropologia e Educação – UFRRJ:

- Antropologia da Infância
- Aspectos sócio-econômicos da educação
- Etnicidade e trabalho docente

4) Contribuição da Antropologia das Ciências e das Técnicas para a Educação – UERJ:

- Antropologia das Ciências e das Técnicas
- Teoria Antropológica

5) Grupo Interdisciplinar de Antropologia e Educação - UFAM

- Educação Indígena
- Estudos de linguagem indígena
- Etnologia Indígena da Amazônia
- História Indígena e do Indigenismo na região do Alto Solimões e o Vale do Javari
- Políticas públicas e processo ensino-aprendizagem na Educação Básica

- Políticas públicas, gênero e violência na região do Alto Solimões
- Povos Tradicionais e Biodiversidade

As linhas de pesquisa dos grupos de pesquisa da *área de Educação* envolvem áreas de História, Filosofia, Política Educacional, Africanidades, Cotidiano e Hermenêutica.

Na *área de Antropologia*, as linhas de pesquisa dos grupos de pesquisa envolvem áreas, como por exemplo, Identidade, Etnicidade, Indígena, Formação de professores, diversidade cultural, Patrimônio cultural, Infância, Política Pública e Biodiversidade.

Além dos grupos de pesquisas, há linhas de pesquisa em cujo título consta Antropologia da Educação, mas que não fazem parte dos grupos de pesquisa cadastrados no Diretório de Pesquisas do Cnpq cujo título consta Antropologia da Educação e Antropologia e Educação. Foram encontradas seis linhas de pesquisas cadastradas:

- Antropologia da Educação (Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnicidade);
- Antropologia da Educação(Laboratório de Estudos Antropológicos);
- Antropologia da Educação (Lab\_Arte - Laboratório Experimental de Arte-Educação & Cultura );
- Antropologia da Educação (Educação & Ciências Sociais);
- Antropologia da educação, interseccionalidades e desigualdades (FAGES - Núcleo de Família, Gênero e Sexualidade )
- Antropologia da Educação e Sociologia no Ensino Médio (Laboratório de Estudos da Oralidade);

Todas as linhas de pesquisa cadastradas constam no título Antropologia da Educação e fazem parte dos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnicidade – UECE (Antropologia da Educação), Laboratório de Estudos Antropológicos – UFPE, Lab\_Arte - Laboratório Experimental de Arte-Educação & Cultura – USP, Educação & Ciências Sociais - UFAL, FAGES - Núcleo de Família, Gênero e Sexualidade – UFPE, Laboratório de Estudos da Oralidade – UFC. Essas linhas de pesquisa tanto estão nos Grupos de Pesquisa da área de Educação, quanto da área de Antropologia.

Isso apresenta que as linhas dos grupos de pesquisa das áreas de Educação e Antropologia possuem linhas com temas diferentes, mas que os temas dizem respeito especificamente a essas áreas do conhecimento. Então, na área da Educação envolve linhas das áreas de História, Filosofia, Política Educacional, Cotidiano, enquanto as linhas de pesquisa da área de Antropologia envolvem temas como Identidade, Etnicidade, Indígena, Diversidade Cultural e Biodiversidade.

### 1.3 – Na produção acadêmica

Para esse tópico do capítulo um são elencados alguns elementos que fazem parte do contexto *produção acadêmica*, como livros, artigos científicos, teses, dissertações publicadas, dossiês e trabalhos apresentados em eventos científicos. Esse contexto é um indicativo das publicações da área e contribuem para a sua difusão e posicionamento na pesquisa.

#### *Teses, dissertações e relatórios de Pós-doc*

Teses, dissertações e relatórios de Pós-doc constituem-se em três elementos importantes da produção acadêmica no Brasil. A partir da busca por teses e dissertações no Banco de Teses da CAPES<sup>20</sup> constata-se que a primeira publicação sobre Antropologia da Educação ocorreu em 1988.

Na década de 1980 é apresentada a tese de Maria Cecília Sanchez Teixeira *Sócio-Antropologia do Cotidiano e Educação: repensando aspectos da gestão escolar*, na USP. Na década de 1990 uma dissertação e uma tese são apresentadas, a dissertação de João Batista Cintra Ribas - *O Brasil e dos brasileiros: medicina, antropologia e educação na figura de Roquette-Pinto*, na UNICAMP e a tese de Sonia Dantas Pinto Guimarães, com o título *Antropologia e Educação. Uma relação em pauta*, na UFRJ. Na primeira década do século XXI, de 2000 a 2009 dois trabalhos são apresentados: em 2003, o relatório de Pós-Doc *O crepúsculo do mito: mitohermenêutica & antropologia da educação em Euskal Herria e Ameríndia* na USP de Marcos Ferreira dos Santos, e em 2007, a dissertação de Márcia Rita Mesquita Ferraz de Arruda, cujo título é *Cultura, comunicação e educação: as contribuições da escola de Palo Alto para uma antropologia da educação*, na FCL-Unesp-CAR. Por fim, na segunda década do século XXI, apenas em 2010 e 2013 ocorre a apresentação de uma dissertação e uma tese. Em 2010, a dissertação de Camizão Eliezer Gomes apresentada na USP, *Educação comparada e antropologia: "educational borrowing" em escolas internacionais no Brasil*, e em 2013, a tese na FEUSP de Dildo Pereira Brasil, de título *Antropologia e Educação: raízes contraculturais do pensamento pedagógico de Rubem Alves*.

Em 1988, Maria Cecília Sanchez Teixeira apresenta sua tese *Sócio-Antropologia do Cotidiano e Educação: repensando aspectos da gestão escolar* (FEUSP). A partir de uma reflexão a respeito das principais abordagens utilizadas no estudo das organizações educativas – liberal/funcionalista e progressista -, o trabalho aponta algumas pistas para o

---

<sup>20</sup> A busca por teses e dissertações no Banco de teses da CAPES compreende o período de dezembro de 2014 e janeiro de 2015. Posteriormente ocorreram novas buscas para checar as informações. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

redimensionamento das questões educacionais e de gestão da escola. O estudo pretende mostrar que os enfoques macroestruturais precisam ser complementados com os enfoques microestruturais. O enfoque epistemológico definido é a abordagem do cotidiano de Michel Maffesoli que utiliza uma ontologia pluralista, uma metodologia analógica, uma lógica polivalente e uma linguagem simbólica. A Sócio-Antropologia do Cotidiano de Michel Maffesoli é considerada adequada ao estudo da escola porque, tendo como pressuposto a pluralidade e a complexidade da vida social, propõe como objeto de estudo a organicidade do social, entendida como a integração dos múltiplos e complexos elementos que o compõem e que se manifestam no cotidiano, lugar privilegiado de análise social. O cotidiano não é utilizado como objeto de estudo ou conteúdo, mas como perspectiva de análise, ou seja, como uma “alavanca metodológica” para a compreensão do social mais amplo.

A reflexão empreendida apontou as seguintes pistas relativamente aos estudos das organizações educativas: que as abordagens macroestruturais até agora utilizadas têm desembocado ora num tecnocratismo, ora num politicismo, sendo que ambos atribuem à gestão da escola e à pedagogia um papel messiânico com relação aos destinos da escola; que a utilização de um quadro epistemológico ampliado no estudo de tais organizações pode conduzir a uma relativização deste papel, bem como da ideia de que deve existir uma única maneira correta de se administrar a escola; que existem formas alternativas de gestão da escola e que os diferentes estilos educativos devem corresponder diferentes modos de se organizar a escola.

Em 1990, João Baptista Cintra Ribas defende a dissertação *O Brasil e dos brasileiros: medicina, antropologia e educação na figura de Roquette-Pinto* na UNICAMP. O autor nesse trabalho apresenta a figura de Roquette-Pinto. Para tal apresenta a dissertação em quatro capítulos, nos quais aborda: a família Roquette, o professor Roquette em sua trajetória como educador, antropólogo e médico, o antropólogo e cientista Roquette, e o intelectual do século XX como nacionalista e realista que participou do rádio, cinema e da Academia Brasileira de Letras. Roquette-Pinto era envolvido no projeto nacionalista e salvacionista de modernização e investimento no homem brasileiro.

Em 1992, foi defendida uma tese na Universidade Federal do Rio de Janeiro no Museu Nacional, de Sonia Dantas Pinto Guimarães, com o título *Antropologia e Educação. Uma relação em pauta*. A tese realizou uma retrospectiva histórica da antropologia da educação no Brasil dos anos de 1960 a 1990. A tese coloca em pauta a relação entre as ciências sociais e educação em especial o papel reservado à antropologia na investigação a partir de uma leitura da história da pesquisa educacional desenvolvida nos últimos quarenta anos buscou-se

resgatar a importância das décadas de 50 e 60 e a contribuição dos estudos de antropologia para a educação.

Em 2003, Marcos Ferreira dos Santos apresenta o relatório de Pós-Doc *O crepúsculo do mito: mitohermenêutica & antropologia da educação em Euskal Herria e Ameríndia* na FEUSP. Segundo o autor a pesquisa utiliza o estilo mitohermenêutico, herdeiro do Círculo de Eranos, para efetuar um estudo de mitologia comparada entre o universo vasco e ameríndio, sobretudo, quechua (andino) e guarani (sul missioneiro); extrai desta mitologia comparada excertos para a reflexão em Filosofia e Antropologia da Educação, especialmente, nos aspectos relacionados à educação tradicional, ancestralidade e ética, numa perspectiva de contato intercultural propiciado pelo matriarismo comum aos três universos míticos estudados. Estes universos estão estruturados a partir das Grandes Mães, respectivamente, Mari, Paehamama e Nandesy e que, transitando num universo crepuscular, apontam alternativas importantes para a afirmação, independência e autonomia de seus povos, autenticamente, cultivados através da Educação Ancestral. O desejo é de contribuir com alguns elementos para a reflexão da educação formal, pública (estatal ou não) e laica no limiar de seu quadro próprio de aculturação, dependência burocrático-estatal e subordinação ideológica, mas também de *locus* possível de transformação.

A dissertação de Márcia Rita Mesquita Ferraz de Arruda, cujo título é *Cultura, comunicação e educação: as contribuições da escola de Palo Alto para uma antropologia da educação* apresentada em 2007 na UNESP/ FCL-CAR pretende ser uma contribuição à Antropologia da Educação, tendo em vista mostrar a fertilidade das ideias da Escola de Palo Alto para se pensar o trinômio cultura, comunicação e educação. Trata-se do refinamento do conceito de cultura, entendendo-a como organizadora do real social e mediadora das práticas simbólicas veiculadas pela educação, no que se constituem os grupos sócio-culturais e as instituições sociais. Considerar-se-ão, também, em seus sentidos ampliados, os conceitos de educação, uma vez que todo grupo social organiza e educa, dando as formas e figuras dos comportamentos sociais e de comunicação enquanto base mediadora da realidade sócio-cultural dos comportamentos e atitudes sociais, fazendo circular os valores dos grupos e daquelas instituições.

No ano de 2010, Camizão Eliezer Gomes apresenta na USP a dissertação *Educação comparada e antropologia : "educational borrowing" em escolas internacionais no Brasil*. De acordo com Gomes em escolas internacionais de São Paulo são utilizados currículos e metodologias de ensino internacionais e transnacionais. Como a maioria dos alunos destas escolas são brasileiros, isto é, caracterizado como *educational borrowing*. No

entanto, ao estudar alguns destes elementos não tradicionais na cultura escolar brasileira, o autor mostra que suas origens não são facilmente identificáveis. Com a intensificação da globalização nas últimas décadas, influências estrangeiras têm se tornado mais complexa. No caso de alguns métodos, em face das dificuldades em estabelecer o país emprestador, se faz necessário complementar as teorias da Educação Comparada para que pesquisadores possam utilizar tais subsídios teóricos e entender o fenômeno com coerência. Complementos que são obtidos à luz da Antropologia, especificamente através da teoria de antropólogos como Michel de Certeau, que nos ajuda a melhor compreender a maneira com que os alunos individualizam estes produtos da educação internacional. A seguir, de volta ao domínio da Educação Comparada, os modelos típicos ideais de Brian Holmes podem auxiliar na decisão sobre o que pode ser copiado de um sistema educacional e as prováveis consequências destas ações. Ao fim da pesquisa, conclui-se que de fato os consumidores da educação internacional mencionada nas pesquisas nem sempre tomam posse deste conhecimento internacional.

Em 2013, também na FEUSP, Dildo Pereira Brasil apresenta a tese *Antropologia e educação: raízes contraculturais do pensamento pedagógico de Rubem Alves*. A tese resulta da pesquisa sobre o pensamento educacional de Rubem Alves, em diálogo com Nietzsche, Marx, Freud, Kierkegaard, Wittgenstein, Feuerbach, Fernando Pessoa, Adélia Prado, Guimarães Rosa e muitos outros, filósofos, poetas e literatos, explicitando as bases humanísticas e contraculturais de seu pensamento filosófico e pedagógico. De caráter bibliográfico, a pesquisa restringe-se intencionalmente à obra de Rubem Alves. Evidencia-se que, sem formular uma proposta pedagógica sistemática e metodologicamente conformada aos parâmetros acadêmicos, este pensador formula profundas e contundentes críticas às pedagogias tradicionais que considera intelectualistas, centradas em saberes abstratos, desencarnados e distantes da vida e das experiências concretas dos alunos. Os resultados da investigação confirmam a existência, no pensamento alvesiano, de uma proposta pedagógica com raízes antropológicas e reminiscências românticas e contraculturais, que, por sua vez, se fundam em seu pensamento filosófico e teológico.

No total constam três teses, três dissertações e um relatório de Pós-doc. Ainda temos poucas teses e dissertações a respeito de Antropologia da Educação. Pelo que consta no resumo desses trabalhos todos têm como objetivo estabelecer “uma relação”, seja entre antropologia e educação, ou em relação a algum autor como Rubem Alves, ou com mitologias. Os trabalhos de Santos e Gomes propõem um estudo comparativo, os trabalhos de Brasil, Guimarães e Arruda realizam um estudo bibliográfico e o trabalho de Teixeira realiza

um estudo teórico das organizações educativas. Os trabalhos de Teixeira e Brasil apresentam críticas, a primeira em relação à tecnocracia, e o segundo em relação às Pedagogias tradicionais. Já os trabalhos de Guimarães, Santos e Arruda apresentam as seguintes contribuições: Guimarães resgata os estudos de comunidade de viés antropológico para o estudo das escolas e o trabalho de Santos contribui para pensar sobre a educação formal de dependência burocrático-estatal da escola, ambos voltados para a escola. Já o trabalho de Arruda parte das contribuições da Escola de Palo Alto para a Antropologia da Educação quando refina os conceitos de cultura e educação.

A maior parte das teses e dissertações aqui apresentadas parte de uma abordagem antropológica, e apresenta o papel que a Antropologia exerce nos trabalhos sobre Antropologia da Educação e na relação entre essas duas áreas, com exceção do trabalho de Teixeira que apresenta um viés também Sociológico e o trabalho de Arruda que apresenta um viés da Teoria da Comunicação e Teoria Psicológica.

No próximo tópico, livros e artigos científicos expõem mais publicações a respeito da Antropologia da Educação.

### *Artigos científicos, livros e capítulos de livros*

Artigo científico, livro e capítulos de livro são outros três elementos importantes do contexto da produção acadêmica devido ao alcance da produção dos pesquisadores em Universidades e bibliotecas, assim como em publicações sobre Antropologia da Educação. Nessa parte do trabalho os livros, capítulos e artigos científicos<sup>21</sup> são apresentados por ordem cronológica e sistematizados por décadas para visar uma apresentação clara e objetiva, sem análises, mas com descrição do que se tem produzido, traduzido e publicado sobre Antropologia da Educação no Brasil.

### *Artigos científicos*

Artigo científico é um outro elemento que contribui para a apresentação da pesquisa de uma área e se enquadra no contexto da produção acadêmica. Os artigos científicos publicados de 1950 a 1979 demonstram o início dos debates da Antropologia da Educação no Brasil. Nesse período de 29 anos três artigos foram publicados em Periódicos no Brasil.

---

<sup>21</sup> É importante ressaltar aqui que os artigos do contexto da produção acadêmica não fazem parte da análise e por isso compreendem o período de 1950 a 1979. Os artigos da análise estão no capítulo três e compreendem o período de 1980 a 2014, porque fazem parte do recorte da tese.

Em 1954, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* publicou um artigo denominado *A Antropologia Educacional: novo método de análise cultural*, uma tradução do texto originalmente apresentado na *Harvard Education Review*. Nele, a autora, Anette Rosenstiel, antropóloga, se refere às contribuições que a Antropologia pode oferecer aos estudos dos problemas da área da Educação.

A autora argumenta que antropólogos consideram a educação apenas como um fenômeno psicológico. “Ele perde de vista as largas possibilidades oferecidas pela análise antropológica do material educacional e as noções culturais que podem ser deduzidas da análise cuidadosa do processo educacional em operação nas sociedades primitivas”. (ROSENSTIEL, 1954, p. 24). Acima de tudo, a autora explica que o conceito de educação não é e não deve ser apenas aplicada ao processo formalizado e seccionado em compartimentos, como considera a maioria das comunidades civilizadas. A educação é muito mais ampla que isso e cabe ao antropologista analisar

[...] o significado, a função e o escopo da educação nesse amplo sentido, a fim de indicar seu verdadeiro papel na transmissão e perpetuação da cultura, assim como na comunidade em geral (“a função sociológica”), e o efeito da educação sobre o indivíduo dentro da comunidade, a amoldando-as às normas de sua sociedade (“a função psicológica”), as quais são “diferentes aspectos do processo cultural unitário.”(ROSENSTIEL, 1954, p. 26).

Ao antropologista é possível a análise do processo educacional, explica a autora, a partir de quatro categorias: 1) método; 2) pessoal; 3) conteúdo; 4) motivos e atitudes que fundamentam o processo educativo. Essas categorias podem ser empregadas pelo antropologista (antropólogo) ao estudar tanto a sociedade civilizada como as comunidades primitivas, porque toda educação, seja formal ou não, é caracterizada por esses quatro fatores. É a variação dentro de cada categoria que obriga o antropologista a “estudar em cada tribo o sistema de educação”.

Segundo a autora, uma das maiores dificuldades dos antropólogos diz respeito à sua não se preocupação com a educação, enquanto os educadores abandonaram os antropólogos, bem como os princípios e técnicas da antropologia. Desse modo, o novo campo da Antropologia Educacional promoverá a reintegração e reavaliação dos dados antropológicos e a cooperação interdisciplinar, por meio de estudos como educação e antropologia, o método antropológico de estudo das relações humanas, os aspectos antropológicos da literatura, educação e aculturação, e educação nas sociedades primitivas.

No campo da Antropologia da Educação, passa, então, a ganhar destaque a diferença cultural e a desigualdade social no final dos anos cinquenta, enquanto que o debate sobre



diversidade é deixado de lado, de modo que a *contribuição* da Antropologia aos estudos sobre Educação vai ganhando outros contornos.

Após 13 anos, o segundo artigo é publicado – *Antropologia e Educação*, de Sergio Guerra Duarte, na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1967. Para o autor, a Antropologia e a Educação estão intimamente relacionadas por ambas tratarem da herança social através das gerações. Nesse intercâmbio ainda há poucos escritos e há uma carência de diálogos entre antropólogos e educadores.

Para o autor, os profissionais da área da educação estão mais voltados para os aspectos formais e legais da educação, enquanto os antropólogos estão voltados para os aspectos informais das sociedades pré-letradas. No entanto, a antropologia pode colaborar em alguns aspectos para a educação, como: o comportamento de grupos primários na escola, o sistema de lideranças, as atitudes e valores dos mestres, as formas de agrupamento, os estereótipos que interferem na natureza do ensino ministrado, os aspectos diferentes da sociabilidade dos educadores conforme os níveis de idade, os sistemas internos de status e as influências extra-escolares no processo de instrução formal, bem como pode fornecer técnicas de abordagem úteis, como a observação participante, os estudos de caso, as histórias de vida e as autobiografias.

A maior contribuição da Antropologia para a Educação, segundo Duarte (1967), consiste na destruição do mito da superioridade racial, deixando de lado a ideia de que traços culturais não são transmitidos de geração em geração por meio de células sexuais, pela herança biológica, mas pela aprendizagem. Na década de 60 antropólogos de todos os países tentavam deixar de lado a ideia da superioridade racial, distanciando-se cada vez mais da Antropologia de viés evolucionista. Em nome do evolucionismo e da superioridade das raças muitos genocídios aconteceram e famílias foram desfeitas e tiradas de seus lares.

Dos anos de 1967 saltamos para o ano de 1974 para a próxima publicação referente à Antropologia da Educação. O artigo em questão é *Contribuições do pensamento antropológico à educação*, cuja autoria é de Teresinha Corseuil Granato publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Diferentemente do artigo anterior, cuja preocupação centrava-se no diálogo entre antropólogos e educadores, no fornecimento de técnicas da Antropologia para com a Educação e na superação do mito da superioridade racial, o artigo de Granato propõe enaltecer as contribuições do pensamento antropológico para a educação no sentido de pensarmos no processo de desenvolvimento global do homem.

Para a autora o desenvolvimento global do homem pode ser pensado sob duas perspectivas, a da Antropologia Estrutural de Lévi-Strauss e da Antropologia Filosófica. No

que se refere à Antropologia Estrutural, a autora explica que se o “fato educacional é fundamentalmente um fenômeno que decorre do inter-relacionamento humano, seja entre pessoas (educando-educador), entre gerações ou entre grupos” o estruturalismo, de fato, é relevante para o entendimento das relações sociais, partindo da compreensão do significado de estruturas (fatos lingüísticos, relações de parentesco, fenômenos míticos, etc), dentro das quais o homem representa fator de interação. Em decorrência a “educação como processo social visualizará as modificações nas condutas dos educandos como fenômeno global, buscando apreender a lógica do educando a partir das estruturas inconscientes tanto do grupo, quanto do indivíduo” (GRANATO, 1974, p. 229).

Se as estruturas são importantes para pensar no homem global e na educação enquanto fenômeno global, a Antropologia Filosófica contribui para a educação sob a perspectiva da interdisciplinaridade, de modo que integre a perspectiva científica e técnica com a filosófica, numa visão estrutural do fenômeno da educação, buscando a unidade de compreensão no conhecimento do homem. A Antropologia Filosófica contribui então para a educação, segundo Granato (1974), de maneira interdisciplinar e dupla ao enriquecer currículos e programas e ao tomar consciência da unidade de gênero humano.

Somente através do reforço dado a valores educacionais baseados no conhecimento do homem concreto – com suas particularidades individuais, regionais e nacionais – integrado na compreensão da unidade da espécie humana, que se manifesta nos aspectos que transcendem as diferenças culturais, poderemos chegar à cooperação internacional através da educação, ao desenvolvimento da consciência planetária. (GRANATO, 1974, p. 232).

A educação que reconhece o homem e torna-o capaz de reconhecer-se e reconhecer a história de sua origem, seu local, compreendendo-o como ser sócio-antropo-cultural e tornando-o um ser global e interdisciplinar.

Os artigos científicos publicados entre os anos de 1950 até finais dos anos de 1970 apresentaram as possíveis contribuições da Antropologia para a Educação, seja por meio de técnicas ou reflexões antropológicas e/ou filosóficas. Se o artigo *Antropologia Educacional: novo método de análise cultural* propõe um novo método para a análise da cultura educacional, o artigo *Antropologia e Educação* propõe não só a contribuição dos métodos antropológicos para a educação, mas ressalta a importância do intercâmbio entre antropólogos e educadores e a superação do mito da democracia racial. Assim o artigo *Contribuições do pensamento antropológico à educação* ressalta a importância de compreender o homem como ser sócio-antropo-cultural e tornando-o um ser global e interdisciplinar. Em 29 anos temos os primeiros ensaios sobre a Antropologia da Educação ainda tímidos.

No contexto da produção acadêmica, os artigos científicos são elementos que constituem esse contexto. Se em 29 anos, 1950 a 1979, a produção acadêmica é pouca, pode-se considerar que de 1980 a 2014 a produção acadêmica de artigos científicos aumentou consideravelmente, principalmente dos anos 2000 a 2014. Cabe, então, nesse momento, comentar a respeito de outros artigos científicos que não se enquadram nos critérios de análise dos artigos científicos, mas que fazem parte da contextualização da área de Antropologia da Educação no Brasil. Esses artigos científicos constam no título Antropologia da Educação ou Antropologia e Educação, mas é importante ressaltar que no título constam outras palavras, além das já definidas como critério. Aqui é apresentado apenas o resumo dos artigos.

Esses artigos científicos estão agrupados por décadas para facilitar a descrição e contextualização do que se tem produzido na área de Antropologia da Educação no Brasil.

Na década de 80, ocorre a seguinte publicação *A antropologia e os dilemas da educação* de Silvia de Carvalho, Oswaldo Ravagnani e Najla Lauand, em 1980. Esse artigo é uma tentativa de avaliação da contribuição que o estudo de outras culturas pode oferecer para se repensar a Educação na sociedade moderna e a Educação no Brasil de hoje. Então, os autores apresentam: uma revisão crítica da obra de Margaret Mead, pelo fato de que a autora é a maior contribuidora da Antropologia americana voltada para o estudo das relações entre Educação, Cultura e Personalidade; os dilemas da Educação na África a partir do conto de Munanairi e algumas considerações sobre os pontos fundamentais a serem repensados e o significado de “tradição”. Os autores inserem a palavra *dilema* no título para relacionar Antropologia e Educação.

Na década de 90, os seguintes artigos foram publicados: *Sócio-antropologia do cotidiano e educação: uma perspectiva paradigmática* (1994) de Maria Cecília Sanchez Teixeira, *Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional* (1996) de Ana Lúcia Valente.

O artigo de Teixeira, publicado em 1994, *Sócio-antropologia do cotidiano e educação: uma perspectiva paradigmática*, consiste em mostrar a contribuição dos estudos Sócio-antropológicos do Cotidiano para a Educação. A Sócio-Antropologia do cotidiano tem um caráter transdisciplinar, cujo ponto de intersecção está entre a Sociologia e a Antropologia. Assim, essa abordagem privilegia o estudo das práticas simbólicas que ocorrem no cotidiano escolar, com o objetivo de compreender a realidade social mais ampla. Nesse caso, a dimensão simbólica torna-se de fundamental importância, uma vez que o símbolo é o elemento mediador que realiza o trajeto antropológico articulador dos polos bio-psíquico e sócio-cultural, fazendo, assim, a mediação entre o individual e o social. Nesse sentido,

analisar a dimensão simbólica da realidade escolar significa estar atento ao caráter educativo simbólico e à potência pedagógica do símbolo.

O artigo de Valente, *Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional*, publicado em 1996, apresenta o resgate histórico do processo de construção dos instrumentos de pesquisa da Antropologia e dos usos desses instrumentos no campo da educação. Para a autora, os pesquisadores da área de Educação provocam deslizes semânticos porque desconhecem questões metodológicas da Antropologia, confundindo procedimento e objeto, e sempre atrelam suas pesquisas ao conceito de cultura. A autora ressalta que esses pesquisadores devem ter um olhar treinado para técnicas como observação, conversas informais, obtenção de história de vida, e aprender que coleta de dados é indissociável das teorias do observador.

O objetivo desses dois artigos, primeiro, consiste em mostrar a intersecção entre Antropologia e Sociologia nos estudos do cotidiano escolar para analisar a dimensão simbólica da escola e, segundo, no resgate dos usos dos instrumentos de pesquisa de Antropologia e Educação para criticar os abusos por parte da Educação no uso dos instrumentos antropológicos. Um artigo procura inserir novos conhecimentos teóricos, como a sócio-antropologia nas pesquisas em Educação e nos estudos em escola, enquanto o outro artigo procura criticar os pesquisadores da área de Educação por usar instrumentos da Antropologia sem conhecê-los, cometendo equívocos. É interessante observar que no título dos artigos constam palavras como sócio, cotidiano, paradigmática, usos e abusos e pesquisa, todas elas relacionadas com Antropologia e Educação.

Na década de 2000 a 2009 foram publicados os seguintes artigos: *A epistemologia da infância: ensaio de Antropologia da Educação* (2001) de Raul Iturra<sup>22</sup>, *A cultura das culturas: Mytho e antropologia da educação* (2002) de Marcos Ferreira Santos, *Antropologia e educação intercultural: algumas reflexões* (2002) de José de Souza Miguel Lopes, *Antropologia filosófica e educação* (2002) de Neusa Vaz e Silva, *Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade* (2008) de Neusa Maria Mendes de Gusmão, *Antropologia, educação e condicionamentos culturais: pensando as mediações no processo de socialização escolar* (2009) de José Rogério Lopes.

O artigo de Iturra (2001) de título *A epistemologia da infância: ensaio de Antropologia da Educação* aborda o debate da epistemologia e contribui para a compreensão das formas de entendimento da tensão entre a lógica da criança e a onipotente sabedoria que o adulto

---

<sup>22</sup> O artigo de Iturra não se enquadra no critério – publicado em Revista Qualis- Capes.

pretende ter sobre o saber infantil, onde é possível que a criança com a sua lógica de pensamento observa o mundo do adulto.

Santos (2002), no artigo *A cultura das culturas: Mytho e antropologia da educação*, argumenta a respeito da importância das práticas culturais na concepção de cultura enquanto um processo simbólico. Neste universo, o mito é uma narrativa complexa que guia o trabalho da antropologia educacional na construção da pessoa (*proposton*, no grego). Os diálogos interculturais revelam-nos, concomitantemente, o pluralismo das configurações culturais e a unicidade do espírito humano no trabalho cultural.

*Antropologia e educação intercultural: algumas reflexões* é o artigo de Lopes (2002). O autor analisa atualmente os problemas da antropologia e o modo como ela pode, apesar da crise, fornecer subsídios importantes para se pensar uma educação intercultural. Desse modo, a antropologia precisa reformular certos postulados e conceitos referentes à ocidentalização e à modernização, como tornar visíveis os quadros locais de produção de culturas e de identidades, de práticas econômicas, educacionais e ecológicas, que não cessam de se manifestar nas comunidades do mundo inteiro. A educação intercultural fornece, então, ao aluno, os meios de submeter a um exame crítico as crenças próprias de sua cultura e de fazer evoluir sua representação do mundo, residindo aqui a frutífera colaboração entre a antropologia e a educação.

Silva (2002) em *Antropologia filosófica e educação* procura refletir sobre a necessidade das Academias em retomar a indagação sobre quem é o homem. Ou seja, colocar como pressuposto fundamental do processo que almeja ser educativo a concepção antropológica do educador. A abordagem é feita a partir do princípio teórico oferecido por Max Scheler na obra *Ética dos Valores*, perpassada pela categoria de emoção desenvolvida por Humberto Maturana.

Gusmão (2008) em *Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade* explora as raízes mais antigas postas pela antropologia e considera seu percurso, bem como as críticas já feitas sobre seu passado, em paralelo com a história da emergência dos estudos culturais, já que em ambos a centralidade do conceito de cultura é fundamental. A autora apresenta a trajetória da antropologia, as diferenças sociais e étnicas, cuja finalidade consiste em proporcionar alternativas de intervenção sobre a realidade social, e a imersão dos estudos culturais das correntes Pós-modernas.

O artigo de Lopes (2009) - *Antropologia, educação e condicionamentos culturais: pensando as mediações no processo de socialização escolar* - traz em primeiro lugar a abordagem antropológica e a educação, na qual aborda a história da Antropologia da

Educação (norte-americana) e as mudanças sócio-políticas no Brasil, como a redemocratização. Em seguida, o autor aborda as mediações e os processos de socialização e reflete sobre os processos de objetivação e subjetivação real. Em terceiro lugar, apresenta a dinâmica social ou o campo da hegemonia contemporânea, como as transformações sociais decorrentes da internacionalização da economia que afetam a educação escolar, como a manipulação, a submissão à lei e o aprisionamento dos sujeitos. E, por último, apresenta as mudanças no papel do mediador escolar e como os alunos são normatizados na escola e se tornam sujeitos performativos subversivos.

Os artigos são teóricos e têm como objetivo tecer contribuições para a área da Educação, por meio de diferentes conceitos que envolvem cultura, mediação, socialização e na intenção de promover o diálogo entre Antropologia e Educação. Vale notar que nos títulos dos artigos constam algumas palavras além de Antropologia e Educação, como epistemologia, infância, cultura, intercultural, desafios, modernidade, condicionamento, mediação e socialização.

Na segunda década do século XXI, de 2010 a 2014, os seguintes artigos foram publicados: *Antropologia, Educação e Estado Pluricultural* (2010) de Vania Rocha Fialho de Paiva e Souza e Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento, *Antropologia, diversidade e educação: um campo de possibilidades* (2011) de Neusa Maria Mendes de Gusmão, *Etnografia, modo de conhecer – entre a Antropologia e a Educação* (2012) de Tania Dauster, *Antropologia e Antropólogos, Educação e Educadores: o lugar do ensino de Antropologia na formação docente* (2012) de Amurabi Oliveira, *Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil* (2013) de Luís Donisete Benzi Grupioni, *Educação e antropologia: interfaces a partir da perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty* (2014) de Levi Marque Pereira, *Antropologia pela Educação. Notas por uma descolonização do pensamento* (2014) de Roberto Malighetti.

*Antropologia, Educação e Estado Pluricultural* de Fialho e Nascimento, publicado em 2010, mostra que o debate sobre o reconhecimento da diversidade cultural no final dos anos de 1990 fez emergir o diálogo entre dois campos do conhecimento, a Antropologia e a Educação. Os dados empíricos levantados em uma escola pública na cidade de Boa Vista, estado de Roraima é o cenário para esse trabalho, pois é uma escola caracterizada por diferentes etnias indígenas. Mas os autores concluem o artigo afirmando que os instrumentos normativos da escola não são suficientes para efetivar o respeito e o reconhecimento do caráter plural da sociedade brasileira e que a concepção homogeneizadora da mesma prevalece no contexto escolar, mesmo onde a diversidade é apresentada de forma explícita.

Gusmão em 2011 no artigo - *Antropologia, diversidade e educação: um campo de possibilidades* mostra a emergência de uma Antropologia da Educação crítica e moderna capaz de transfigurar os processos formativos em vários campos, como na Pedagogia e nos cursos de Formação de Professores. Para tal, a autora sugere que os professores superem os modelos educativos homogeneizadores que negam a diversidade. Então, quatro pontos são explicitados pela autora, como: as sociedades modernas são sociedades de classe, construir uma escola voltada para a diversidade, a elaboração de políticas culturais que valorize a diferença, e trabalhar com a Lei 10639/03. Por fim, propõe uma educação intercultural.

O artigo de Dauster, publicado em 2012, de título *Etnografia, modo de conhecer – entre a Antropologia e a Educação* retoma resumidamente as reflexões sobre as possíveis contribuições do olhar antropológico na pesquisa e na prática educacional, das quais são: o conceito emblemático de cultura da Antropologia, a relação da Antropologia com a Educação, a Etnografia como legado da Antropologia e como forma alternativa de problematização dos fenômenos educacionais, o ensino de Antropologia na área da Educação, e as pesquisas e orientações de teses e dissertações. A partir das experiências de ensino e pesquisa da autora, o artigo apresenta, então, o processo de migração da Antropologia e da Etnografia para a Educação, possibilitando a construção de um saber híbrido ou de fronteira, além de um olhar mais complexo sobre os fenômenos educacionais.

Oliveira (2012) em *Antropologia e Antropólogos, Educação e Educadores: o lugar do ensino de Antropologia na formação docente* visa apresentar a contribuição em torno do debate da Antropologia da Educação no Brasil, considerando sua dinâmica teórica e de ensino, problematizando o seu lugar na formação de professores, em especial junto aos cursos de Pedagogia, o que se caracteriza por uma formação antropológica para não antropólogos, bem como a pouca atenção que tem sido dada a tal campo de investigação por parte da antropologia brasileira.

Grupioni (2013) em *Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil* apresenta os processos de formação de professores indígenas no Brasil que têm mobilizado esforços governamentais e o mundo acadêmico em artigo publicado em 2013. Tem como local da pesquisa os contextos formais de escolarização indígena que são lócus produtivos de enunciados culturais de embate transdisciplinar e intercultural, ou seja, um lugar para a Antropologia na formação de índios como professores.

O artigo de Pereira, *Educação e antropologia: interfaces a partir da perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty*, publicado em 2014, tem como propósito explorar algumas articulações entre Antropologia e Educação a partir de inspirações retiradas do ensaio de

Merleau-Ponty intitulado *De Mauss a Claude Lévi-Strauss*. Pensar as conexões e interfaces entre Educação e Antropologia, a partir da perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, remete a noções como as de identidade, corpo e pessoa, cultura e natureza. A ideia é propor algumas implicações para pensar os regimes de saberes kaiowá e guarani, o que pode ser útil para melhor entender as consequências e os modos de apropriação dos programas institucionais de escolarização, implantados em suas comunidades.

Malighetti em 2014 publica o artigo de título *Antropologia pela Educação. Notas por uma descolonização do pensamento* que analisa comparativamente os mecanismos do pensamento colonial e as suas resistências nas políticas públicas contemporâneas através das fragmentárias ideologias e práticas multiculturalistas. O autor mostra como o agir seletivo sobre os mecanismos identitários promovem ações especiais e emergenciais que superam o Direito e sucumbem as contradições políticas e econômicas estruturais. Discute a centralidade dos grupos marginais para ultrapassar as epistemes dicotômicas de matriz colonial (identidade/alteridade, homogeneidade/ diferença, hegemonia/ subalternidade, centro/periferia, desenvolvimento/ subdesenvolvimento). O artigo mostra como os povos colonizados e escravizados, migrantes e refugiados, prófugos e clandestinos, indígenas e indigentes possam articular a superação das dramáticas desigualdades socioeconômicas e da aquisição formal de direitos já definidos com a redefinição e o reconhecimento de novos direitos.

Nos artigos da segunda década do século XXI aparecem dois grupos na contextualização da Antropologia da Educação no Brasil. O primeiro diz respeito ao diálogo da Antropologia com a Educação como mostram os artigos de Fialho e Nascimento e Pereira. O artigo de Fialho e Nascimento expõe que o reconhecimento da diversidade cultural imerge do diálogo entre Antropologia e Educação. Já o artigo de Pereira propõe pensar em articular Antropologia e Educação a partir de Mauss e Levi-Strauss nos estudos de escolarização indígena.

O segundo grupo diz respeito às contribuições da Antropologia para a Educação. Gusmão propõe uma Antropologia da Educação crítica, principalmente, na Pedagogia, pois os modelos educativos são homogeneizadores. Dauster expõe as contribuições do olhar antropológico na pesquisa e prática em Educação, como o conceito de cultura, a etnografia e o ensino de Antropologia para se ter um olhar mais complexo para a Educação, enquanto Oliveira ressalta as contribuições da Antropologia da Educação na formação de Pedagogos, assim como Grupioni explicita um lugar da Antropologia na formação de índios professores.



Dos sete artigos, dois tiveram pesquisa de campo e o cinco restante são produções teóricas. Aparecem as mais variadas palavras e conceitos como: estado pluricultural, diversidade, possibilidades, lugar do ensino, formação docente, formação de professores, índios, interfaces, fenomenologia, descolonização e pensamento. Vale notar que desde os anos 80 o enfoque dos estudos de Antropologia da Educação tem mudado. Por exemplo, na década de 1980, os autores procuravam tecer as contribuições de outras culturas para entender a área de Educação. Na década de 1990, os autores estudavam a escola por meio de teorias sociológicas ou antropológicas. Na década de 2000, os artigos estavam relacionados às práticas culturais e contribuições da Antropologia para a Educação. E dos anos de 2010 a 2014, para cá os autores têm dado atenção ao diálogo entre Antropologia e Educação e para as contribuições da Antropologia para a Educação.

Nessa descrição da contextualização da Antropologia da Educação, por meio dos artigos não nos cabe deter maior espaço aos artigos publicados, visto que esse é o objeto de estudo da tese, por isso coube apresentar apenas os artigos de 1950 a 1979. Coube nessa contextualização descrever a Antropologia da Educação no Brasil, para em seguida realizar breves comentários sobre livros e capítulos de livros publicados no Brasil. A apresentação a seguir não será detalhada, pois o interesse consiste apenas em apresentar a descrição do contexto produção acadêmica também por meio de livros e capítulos de livros.

#### *Livros e capítulos de livros*

Livros e capítulos de livros são elementos do contexto da produção acadêmica brasileira que fornecem elementos teóricos e empíricos de uma determinada área de pesquisa. Nesse caso a produção brasileira a respeito de livros e capítulos de livros compreende da década de 1960 até 2014<sup>23</sup>. Nessa parte o material será organizado por décadas, assim como os artigos, para facilitar a sistematização dos dados.

Na década de 1960 ocorreu apenas uma publicação, tradução da obra *Anthropology and Education* de Frederick Gruber, mais especificamente em 1963. Essa obra publicada pela Editora Fundo de Cultura e selecionada para a “Estante de Pedagogia” teve como objetivo trazer os debates realizados nos Estados Unidos na década de 1950 como contribuições à educação e, principalmente, ao professor brasileiro. No livro constam várias conferências dos

---

<sup>23</sup> 1960 é a década escolhida, porque é o primeiro registro que se tem sobre a publicação de livro e capítulo de livro de Antropologia da Educação no Brasil.

autores norte-americanos, como Martin Brumbaugh, Anthony Wallace, Dell Hymes, Ward Goodenough e Dorothy Lee.

As conferências trouxeram tais capítulos: *As escolas nas sociedades revolucionárias e conservadoras*, *As funções da linguagem do ponto de vista evolucionista*, *Educação e identidade e Motivação autônoma*, à causa da Antropologia, tendo relação direta com a teoria, a organização e a prática educacional. Segundo Gruber (1963, p. 13) os capítulos nos permitem obter “conhecimentos da Antropologia e considerá-los como de maior utilidade à educação, pois se relacionam com as manifestações biológicas e psíquicas da vida humana, tal como se apresentam nas diferentes raças e nas diversas sociedades”, e para que tenhamos uma “compreensão mais nítida da complexa sociedade pluralista” que vivemos.

Dos temas abordados nessa Conferência de Brumbaugh todos estiveram aliados ao caráter universalista da educação, seja por meio da moralidade bem formada, do fortalecimento do caráter nacional, da capacidade de adaptação das línguas e da motivação como maneira de educar. Os autores observaram questões das escolas com um viés evolucionista e universalista, pois acreditavam que a escola modelava o indivíduo à imagem da sociedade onde ele vivia.

A obra *Antropologia da Educação* de Gruber faz menções a uma Antropologia evolucionista que prezava pela continuidade dos costumes sociais e a reprodução dos valores vigentes na sociedade, sob a ótica da biologia e da psicologia. No entanto, foi capaz de identificar outros grupos sociais, mesmo que considerados menos sofisticados ou inferiores. Há que se considerar que esses pontos são característicos da Antropologia do início do século XX.

Após 19 anos da tradução e publicação da obra de Gruber, mais duas obras são traduzidas no Brasil. A partir da coleta de dados observa-se que na década de 1970 não ocorreu nenhuma publicação de livro ou capítulo de livro sobre Antropologia da Educação no Brasil. Na década de 1980 ocorreram duas publicações, a *Ethnologie de l'éducation*<sup>24</sup> de Pierre Erny é traduzida do francês para o português como *Etnologia da Educação* sendo publicada em 1982, e *Antropologia y Educacion* de Sara López Escalona é traduzida do espanhol para o português como *Antropologia e Educação* em 1983. Essas duas obras têm propostas distintas, uma cuja proposta consiste em pensar a educação sob a perspectiva da Antropologia, e a outra que propõe observar o Homem a partir dos princípios cristãos e da antropologia.

---

<sup>24</sup> Embora esse livro não tenha o título Antropologia da Educação ou Antropologia e Educação, ele é considerado pelos pesquisadores brasileiros como uma obra importante para a área.

Erny (1982) apresentou dois caminhos, um ao lado da Etnologia o outro ao lado da Pedagogia. Em relação ao primeiro, demonstrou os aspectos não-formais da educação, como por exemplo, fez a descrição da maneira como se educam as crianças em meios étnicos e sócio-culturais diferentes. Nesse sentido, o autor descreveu diversas correntes de pensamento e seus respectivos autores mostrando as diferentes concepções dos povos e de sua maneira de educar, bem como sob diversas análises teóricas. Perpassou por teorias biológicas, evolucionistas, historicistas, funcionalistas, sociologizadas, culturalistas, psicanalistas e estruturalistas. A visão de etnólogo de Erny contribuiu para que o autor trouxesse conceitos antropológicos a serem apresentados aos Pedagogos, tais como: arcaísmo e pensamento selvagem, comunidades, alteridade, experiência de campo e o outro. Mostra que esses conceitos definidos abriram caminho para o desenvolvimento das correntes de pensamento antropológicas e as suas contribuições à educação, como por exemplo, a Escola de Cultura e Personalidade ao apresentar Margaret Mead e suas descrições sobre crianças. Este é apenas um dos exemplos citados por Erny.

Já em relação ao segundo caminho apresentou como a Etnologia pode ser útil para aqueles que pensam a Educação. Tendo o campo de investigação como concreto, extenso e multiforme, ao nível etnográfico, o autor se propõe a um inventário não exaustivo, enumerativo de alguns esquemas e guias, como: fatores<sup>25</sup> e agentes<sup>26</sup>, e mecanismos<sup>27</sup> e processos<sup>28</sup>.

---

<sup>25</sup> Erny enumera como fatores: inicialmente a família, restrita ou ampliada, com suas extensões e substitutos possíveis, a seguir, a fratria, a linhagem, o clã, que podem ser patrilineares, matrilineares ou bilineares; depois a escola, os institutos especializados, a Universidade, os locais de educação pré-, Pós-, Peri-, ou para-escolares; as classes de idade e suas categorias, que podem se concretizar em bandos, clubes, movimentos de fraternidade, dormitórios, casas e, por vezes, como entre os Nyakyusa da África SE, vilas de jovens; locais de trabalho e aprendizagem profissional; associações de qualquer natureza, cooperativas, sindicatos; exército e Igreja; sociedades de iniciação, ocasionalmente, hospital, prisão; cada vez mais influentes os mass-media, etc. E instituições como, administrações, burocracias, legislações, programas, calendários, planos de sistemas de segurança, tipos de arquitetura, etc.

<sup>26</sup> O modus operandi meios, instituições e organizações encarnam-se, concretamente em agentes de socialização e em atos pedagógicos, elementares ou complexos, em que se decompõe todo processos de socialização e dos atos pedagógicos, segundo Paula Carvalho (1982). Os agentes de socialização são: pais, avós, irmãos e irmãs, colaterais de parentesco e sobretudo o tio materno; domésticos, babás e governantas; pares, companheiros, colegas, primogênitos; preceptores, professores, vigilantes, monitores, animadores, líderes de grupo e lideranças; educadores, recicladores, orientadores, psicólogos; iniciadores, mestres espirituais, gurus; padres, religiosos; personificações da lei, policiais, magistrados, guardas; agentes míticos, ogros, padrastos e madrastras, gênios, almas e espíritos, anjos e demônios, ancestrais, personagens lendários; animais domésticos. Erny observa que as crianças também são agentes de socialização para os ascendentes no caso de, por exemplo, os fenômenos de imigração, migrações internas, mudanças rápidas nas sociedades pluridimensionais.

Como atos pedagógicos Erny enumera: designar, anunciar, informar, contar, repetir, explicar, instruir, interpretar, ensinar; mostrar; propor modelos, dar exemplo; sugerir, aconselhar, persuadir, convencer, inculcar, doutrinar, domesticar; guiar, dirigir; habituar, acostumar; despertar, interessar; revelar, iniciar; escutar, deixar expressar, impor silêncio; questionar, interrogar; julgar, apreciar, desprezar, louvar, criticar, valorizar, desvalorizar, propor um exemplo; deixar fazer; sancionar, punir, recompensar, frustrar, gratificar; permitir,

Erny (1982, p. 9) afirma que “para os que trabalham numa ótica normativa, como os pedagogos, a dificuldade está em se situarem num ponto de vista axiologicamente neutro, ponto que deve ser o do etnólogo, ainda que seja só inicialmente”. Embora ocorra o questionamento ao “modelo cartesiano” dos desenvolvimentos teóricos de Erny é uma “fase inestimável de valor estratégico para os educadores, pois procuraria induzir um espaço de escuta e acolhida anti-etnocêntrica e de respeito e ampliação das perspectivas valorativas, e também incitaria à comparação ampliada rumo à unidade do homem sob a diversidade sócio-cultural”. Levando-se em consideração que a “etnologia é uma ciência da pluralidade humana, é suscetível de desembocar numa verdadeira antropologia, atenta à unidade do homem”.

No ano de 1983 o livro de Sara Lopez Escalona é publicado no Brasil. Com um viés diferente da obra de Erny, Escalona propôs em sua obra desenvolver temas referentes ao homem e à educação nos princípios do Cristianismo. Na primeira parte da obra fez reflexões sobre Pessoa e Educação, na segunda parte fala sobre o Educador, e na terceira parte reflete sobre a Igreja.

Escalona (1983), cuja obra – *Antropologia e Educação* - trouxe princípios do Cristianismo, desenvolveu a problemática do Homem na antropologia e sobre o papel das ciências humanas na educação, bem como trouxe o tema do Homem a partir do conceito cristão de existência. Para a autora, a antropologia filosófica tornou-se uma ciência fundamental para o entendimento do processo educativo que compreende o processo formativo do Homem. O Educador aparece, então, nesse processo, com a tarefa e o compromisso de ajudar na construção das relações humanas. A educação, então, deve ser vista como um processo de personalização, favorecendo a formação do homem cristão e conciliador.

Mais ousado e inovador para o período, Carlos Rodrigues Brandão publica a obra *A Educação como Cultura*<sup>29</sup> no ano de 1986. Embora não esteja com o título Antropologia da

---

aprovar, proibir, desaprovar, reprimir, interditar, advertir, ameaçar; incitar, solicitar, encorajar, desencorajar, provocar, estimular, excitar; levar a, obrigar, impor; gracejar, zombar, culpabilizar, etc.

<sup>27</sup> Os mecanismos são os seguintes: a imitação; o condicionamento, o hábito, a aprendizagem; a censura, a repressão; o deslocamento, compensação, a sublimação, a ritualização; a introjeção, a interiorização, a formação de imagens, a identificação; a projeção, a produção de fantasmas, a exteriorização, a expressão; a ansiedade, o bloqueio, a inibição, a fixação, a regressão; a transferência; a motivação, a aspiração, a atração, as ligações afins, o chamado, a interpelação do primogênito, a escolha; a intelectualização, a racionalização, a conscientização; a classificação, a categorização, a comparação, a avaliação, o juízo, a crítica, a contradição; a comunicação dos inconscientes; a formação de complexos, de atitudes, de opiniões e estereótipos, etc.

<sup>28</sup> Com relação aos processos Erny enumera: maturação, integração psico-fisiológica e social, impregnação lingüística e cultural, modelagem inconsciente do espírito e da afetividade, formação de um sentimento de identidade, constituição do complexo do ego, do superego, do ideal do ego, etc.

<sup>29</sup> Embora esse livro não tenha o título Antropologia da Educação ou Antropologia e Educação, ele é considerado pelos pesquisadores brasileiros como uma obra importante para a área.

Educação, essa obra foi considerada de abordagem antropológica da educação, cujo objetivo consistiu em investigar o conflito entre teorias e práticas educacionais no Brasil, os antigos movimentos de cultura popular e pesquisa participante, propondo uma Pedagogia que faça da educação um meio e um modo de transformação da cultura.

Brandão (1986, p. 10) reflete e exprime nessa obra a sua vontade de uma Antropologia da Educação. Entrecortada pela reflexão de cultura popular, pesquisa participante e o sentido da educação, o autor reconhece que para “[...] desvendar os problemas da educação é preciso pesquisas de campo, investigações de teorias, testes de experiências e momentos de diálogos entre o educador e o antropólogo”.

A Educação a qual menciona se refere à Educação Popular, pois é um tipo relativamente inovador de prática pedagógica, capaz de recriar a cultura popular e promover uma educação libertadora. Diante da cultura brasileira como reprodutora da desigualdade, o pensar antropológico sobre processos e estruturas populares de reprodução do saber contribui para o processo de transformação da cultura do povo e na formação do ser consciente (ser o sujeito da história e o agente criador da cultura), promovendo o processo dialético da humanização.

Carlos Rodrigues Brandão foi um importante estudioso da cultura popular brasileira, assim como da educação popular e libertadora. Nessa obra houve uma compilação dos trabalhos de Brandão sobre Educação Popular, Cultura Popular, Movimentos Populares e Movimentos de Educação de Base.

Na década de 1990, são publicadas quatro obras: *Antropologia das organizações e Educação: um ensaio holônomico* (1990) de José Carlos de Paula Carvalho, *Antropologia, Cotidiano e Educação* (1990) de Maria Cecília Sanchez Teixeira, *Antropologia: fundamentos da educação* de Maria de Lourdes Bandeira<sup>30</sup> e *Antropologia Filosófica e Educação: perspectivas a partir de Max Scheler* (1995) de Osmar Miguel Schaefer.

A obra de Paula Carvalho (1990) - *Antropologia das organizações e Educação: um ensaio holônomico* - apresenta uma reflexão sobre a abordagem antropológica da educação e das organizações educativas numa perspectiva do paradigma holonômico. Nesse sentido, apresenta em capítulos, realizando o debate sobre Paradigma, Culturálise e Imaginário. O debate sobre Paradigma aborda a questão paradigmática para a crítica às organizações e à tecnoburocracia, no qual apresenta o paradigma holônomico em contraposição ao paradigma clássico. A teoria do Imaginário é a base da obra, tendo como dois pilares a Antropologia do

---

<sup>30</sup> Essa obra consta no sistema Dedalus/ Usp de biblioteca, mas não foi possível localizá-la. [http://dedalus.usp.br/F/YLX98TU432LRBE34L5M91A8IRB7SPDN3RJIGM8IP933E7I9SPF-85067?func=full-set-set&set\\_number=004009&set\\_entry=000010&format=999](http://dedalus.usp.br/F/YLX98TU432LRBE34L5M91A8IRB7SPDN3RJIGM8IP933E7I9SPF-85067?func=full-set-set&set_number=004009&set_entry=000010&format=999)

Imaginário de Durand e a Antropologia da Complexidade de Morin, no qual o imaginário é o “universo bio-antropo-social dos ritos e mitos que organizam a socialidade”. Essa “nova ciência” permite: 1) evidenciar a dimensão simbólica do discurso e da ação organizacional; 2) repensar a organização escolar a partir do estudo das práticas simbólicas e educativas articuladas ao imaginário social mais amplo; 3) encaminhar uma nova praxeologia para a escola. Isto significa dirigir um novo olhar para a escola que privilegie a sua dimensão cultural, na qual se manifesta o imaginário por meio das práticas simbólicas organizadoras do real.

Maria Cecília Sanchez Teixeira publica a obra *Antropologia, Cotidiano e Educação* em 1990. Nessa obra a autora realiza uma reflexão sobre a Gestão Escolar e a questão paradigmática e a Sócio-Antropologia do Cotidiano com o objetivo de apontar pistas para repensar questões educacionais e administrativas. Em relação à Gestão Escolar e a questão paradigmática do ponto de vista antropológico é possível pensar a escola usando os enfoques da razão técnica e da razão cultural. A razão técnica envolve as funções educacionais e a administração da produtividade organizacional, enquanto a razão cultural permite analisar a educação como prática simbólica basal, procurando resgatar a dimensão simbólica da escola.

No capítulo Sócio-Antropologia do Cotidiano, a autora apresenta a proposta da sócio-antropologia do Cotidiano para se pensar a educação e a escola. Abordou o cotidiano a partir da análise micro-sociológica, no entanto, aprofunda o estudo do cotidiano ao relacioná-lo com o macro-estrutural, apresentando a escola como instituição no cenário representacional imbuída de componentes mítico-rituais.

A obra de Schaefer de título *Antropologia Filosófica e Educação: perspectivas a partir de Max Scheler* apresenta duas questões fundamentais, como compreender o ser humano em sua existência e como conceber uma educação que seja o lugar onde o homem concreto encontra seu abrigo. O autor parte do pensamento de Max Scheler para desenvolver as ideias dos termos sobre o Homem, o Conhecimento e a Educação analisados a partir do paradigma da filosofia fenomenológica, pois trata-se de colocar em evidência o conhecimento e a educação como esferas da realidade destinadas a servir ao desenvolvimento “Humano do Homem”. O autor expõe os argumentos de sua obra em cinco capítulos, o primeiro – A última filosofia de Max Scheler, o segundo – Fenomenologia da Educação, o terceiro – Saber e Educação, o quarto – Antropologia em Max Scheler e, o quinto – Perspectivas para uma Filosofia da Educação.

No primeiro capítulo, o autor comenta sobre a vida e a personalidade de Max Scheler, expondo os dados biográficos e a personalidade, e também apresenta as características gerais

da última filosofia, como a importância da realidade. No capítulo dois, Schaefer apresenta a Educação como problema, as características essenciais da Educação, o espírito e princípio prioritário da Educação e a constituição da *Bildung*. No capítulo três, ocorre o debate sobre a essência do saber, o saber e a realidade e as relações entre o Saber e Educação. No capítulo quatro, o autor comenta a respeito da situação da Antropologia na obra de Scheler, a antropologia como disciplina Filosófica fundamental, o Homem e o mundo biopsíquico, o conceito essencial de Homem, o dualismo antropológico de Scheler e o Homem total. E no quinto capítulo relaciona Educação e Filosofia, apresenta o tornar-se Homem, e o saber como mediação da Educação. Enfim, o autor expõe que a questão da Educação só pode ser debatida em relação à questão do Homem, ou seja, o problema do sujeito da Educação.

Na década de 90, duas obras são publicadas, cujas vertentes adotadas estão atreladas ao Imaginário, ao Cotidiano e a Antropologia Filosófica, fechando o século XX com a perspectiva de iniciar uma Antropologia da Educação com viés mais aberto e complexo. Entretanto, na primeira década do século XXI, outras abordagens apresentaram viés mais culturalista. Sem contar que o volume de obras literárias a respeito de Antropologia da Educação aumentou consideravelmente. Foram publicadas as seguintes obras: *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola* (2001) de Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira, *Uma antropologia da educação no Brasil? reflexões a partir da escolarização indígena* (2001) de Aracy Lopes da Silva, *História, Antropologia e pesquisa educacional* (2001) de Marcos Cezar de Freitas, *Sertão de Jovens: antropologia e educação* (2004) de Vanda Silva, a tradução e publicação de *Antropologia da Educação* (2005) de Christoph Wulf, os *Cadernos de Antropologia da Educação* (2005) de Leopoldo González e Tania Domingos, *Antropologia e Educação: história e trajetos/ FE – UNICAMP* (2006) de Neusa Mendes de Gusmão, *Antropologia e Educação – Um saber de fronteira* (2007) de Tania Dauster, *Fundamentos socioantropológicos da educação* (2008) de Mario Sergio Michaliszyn, *Antropologia e educação em direitos humanos* (2008) de Ana Lúcia Pastore Schritzmeyer, *Antropologia e Educação* (2009) de Gilmar Rocha e Sandra Pereira Tosta.

A obra de Silva e Ferreira *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*, publicada em 2001, relaciona Antropologia, História e Educação, cujo enfoque está na educação escolar indígena. E essa educação escolar, segundo os autores, está atrelada a projetos de autonomia indígena, sustentabilidade econômica, organização política, identidade, experiências de vida, patrimônio sócio-cultural e linguístico, ciência e tecnologia e difusão do saber indígena. O livro reúne capítulos de antropólogos e linguistas baseados em pesquisas

bibliográficas e de campo, de cunho interdisciplinar, que abordam situações educacionais de povos indígenas no Brasil.

Os autores dividiram o livro em quatro partes, das quais a primeira parte engloba o debate sobre Educação, Antropologia e Diversidade (escolarização indígena, escola indígena, diagnóstico crítico da educação escolar indígena e política pública de educação escolar indígena), a segunda parte, relaciona História, Conhecimento e Estética (catequese e educação para índios, civilização e tradição, estética indígena), a terceira parte está vinculada a Projetos de Autonomia e Educação Indígena (educação socioambiental, experiência escolar, lições de escola), e a quarta parte envolve questões de Linguística Indígena (oralidade e escrita, assessoria linguística e ágrafo).

A obra por meio da Antropologia Indígena enfatiza as relações entre a escola e o ambiente social e político em que ela se insere, de modo a explicitar uma noção ampla de educação, em que a vivência histórica de relações sociais múltiplas esteja atrelada à reflexão indígena sobre o mundo e sobre si mesmo. Pensando nessa visão ampla da educação, é que as autoras propõe a construção da Antropologia da Educação a partir de trabalhos com abordagem indígena.

Nesse mesma obra de Silva e Ferreira há um capítulo de título *Uma antropologia a educação no Brasil? reflexões a partir da escolarização indígena* sobre Antropologia da Educação escrito por Silva. A autora questiona a Antropologia da Educação no Brasil por meio de uma reflexão da escolarização indígena. Primeiro a autora tenta mostrar a articulação de uma Antropologia da Educação crítica no país para posteriormente examinar algumas ideias da etnologia sul-americana sobre cognição, subjetividade e fundamentos cosmológicos. Em seguida, a autora apresenta um estado da arte da literatura acadêmica sobre educação escolar indígena no Brasil e também procura pensar sobre os possíveis caminhos para uma “Antropologia da Educação” e os impasses que se apresentam à sua efetivação. A autora conclui que “é momento de impulsionar a reflexão mais densa sobre educação diferenciada e oferecer bases mais sólidas para o diálogo entre os próprios índios e seus assessores... parece urgente uma antropologia crítica da educação escolar indígena” (Silva, 2001, p. 41).

Em 2001, outra obra publicada de título *História, Antropologia e pesquisa educacional* deve ser destacada. O autor analisa os intelectuais brasileiros sob vias historiográficas e apresenta a trajetória de alguns intelectuais, como, por exemplo, Anísio Teixeira. A obra de Freitas possui três capítulos. No primeiro capítulo Pensamento Social, Ciência e Imagens do Brasil: tradições revisitadas pelos educadores brasileiros, o autor aborda o dualismo e o privatismo dos intelectuais educadores do século XX, a ideia de cultura, e a imagem do Brasil



para os intelectuais. No segundo capítulo, História, Interpretações e Identidade Nacional: os encontros de Anísio Teixeira, o autor recorre à historiografia para dissertar sobre Anísio Teixeira e sobre identidade nacional. E, por último, no terceiro capítulo, Sabedoria mestiça sob o olhar de micro-história: caminhos e fronteiras. Ou, breve consideração acerca de um contraponto ao cientificismo racista há menção ao mestiço brasileiro e a sabedoria desse mestiço pela micro-história. A obra de Freitas (2001) é de cunho historiográfico e de perspectiva social, do que propriamente antropológico se levar em consideração os elementos abordados nos capítulos, como por exemplo, identidade nacional, estereótipo e cientificismo do mestiço, tradição, história e racismo.

No livro *Sertão de Jovens: antropologia e educação* de Silva (2004), o interesse consiste em relacionar Antropologia e Educação a partir de uma pesquisa de campo com jovens do Vale do Jequitinhonha. A autora procura compreender como esses jovens pensam as suas vidas e procura estar no lugar deles. O trabalho da autora expõe a realidade do jovem pobre do Brasil, como os sonhos, as aspirações, desejos e também frustrações. Na exposição do jovem do Vale do Jequitinhonha, Silva tem como suporte teórico o diálogo entre Antropologia e Educação, a definição dos conceitos de Cultura, Educação e Identidade. Para tal, o objetivo do trabalho consistiu em entrevistar jovens de um contexto elencando tais objetivos: o confronto entre o urbano com as comunidades rurais, a escolarização precária, a presença dos meios de comunicação, os padrões familiares marcados pela religiosidade, o trabalho rural e a migração sazonal. Silva (2004) colocou em pauta, então, o diálogo entre Antropologia e Educação ao pesquisar o cotidiano da escola, bem como as experiências dos jovens do sertão com a escola, a família e outras organizações que conferem algum tipo de aprendizado e exercício da cidadania.

Da abordagem indígena e dos jovens do sertão, o livro traduzido - *Antropologia da Educação* em 2005 embrenha-se sob o viés da Antropologia histórico-cultural. Essa obra de Wulf mostra que o saber antropológico da educação funciona numa dupla contextualização histórica e cultural, ou seja, tanto para o que produz conhecimento, quanto para aquele que se apoia nesse conhecimento, produzido num determinado contexto, em que ocorre a investigação do homem ou da criança como seres reais. Isso significa que o saber antropológico é relativo e por isso não há mais um único referencial.

Na primeira parte da obra, o autor aborda a perfectibilidade e a não-perfectibilidade na Educação. Na segunda aborda a *Mimesis* social e na terceira parte abordou a Educação Intercultural. Então, para desenvolver o tema Antropologia da Educação, Wulf inicia seu livro na primeira parte debatendo sobre a educação em Comenius, Rousseau e Von Humboldt, cujo

significado remetia à tensão entre a possibilidade de tornar o homem perfeito e a hipótese oposta, no qual seria impossível mudar o ser humano. Mas, ao contrário do que se imaginava, era muito difícil mudar o Homem, explica Wulf (2005), assim a resistência e a teimosia foram o ponto de partida da antropologia de Von Humboldt. Ao tratar da perfectibilidade do indivíduo, Von Humboldt salienta que a individualidade de cada um está relacionada com sua historicidade e culturalidade, por isso deve estar no centro da educação moderna. Há também um item sobre linguagem, uma vez que, em Humboldt, linguagem, educação e antropologia estão intimamente ligados. Conceito central humboldtiano e também em Wulf (presente em vários de seus textos), é o de *mimese* (imitação, mas também representação, expressão).

Na segunda parte do livro, a *mimesis* é então explorada com mais detalhes, tendo como título – *A Mimesis social*. Wulf aborda a história do conceito de mimese e a sua importância para a formação do homem. É apresentada a mimese em Platão, Aristóteles - ainda no plano estético; depois a estetização do plano social que levou o conceito a outra dimensão. O foco do capítulo foi a retomada da noção de alteridade, ao situar a mimese na infância para afirmar a diferença que há entre familiarizar o indivíduo com *o outro* (a fim de o cercar e o compreender) e entender *o outro* a partir da sua inacessibilidade e, com isso, garantir o respeito à diferença, tão essencial na educação das crianças. Logo, “os processos miméticos são importantes para a constituição e formação do homem no que diz respeito à apropriação do mundo e na constituição psicológica da criança, na relação com o outro e, por fim, na apreensão das imagens” (WULF, 2005, p. 79).

*Educação Intercultural* é a última parte do livro de Wulf, subdividida em quatro capítulos (A violência inevitável, O outro, A mundialização da Educação, a Interculturalidade: novos desafios para a formação universitária). Nessa parte o tema da alteridade é retomado. O objetivo de Wulf é claro: “defender o princípio de que, na Europa, a educação não é uma questão nacional, mas precisa ser uma tarefa intercultural. A parte relativa à violência servirá para discutir e perscrutar o sentimento xenofóbico, destacando o arbitrário que torna incompreensíveis atos de violência racial” (WULF, 2005, p. 23).

Vale salientar o questionamento realizado por Wulf em sua obra ao referir-se à concepção de educação tomada a partir de uma perspectiva global: “Não seria uma outra forma de generalizar perspectivas eurocêntricas que acarretariam uma diminuição da diversidade cultural sem contudo melhorar a qualidade de vida sobre a Terra?” A parte final do livro é dedicada a problematizar qualquer tentativa de resposta simplista à questão.

No mesmo ano de 2005, Leopoldo González e Tania Domingos publicam 5 volumes do *Cadernos de Antropologia da Educação*. Segundo os autores, os Cadernos de Antropologia

da Educação têm como objetivo pensar sobre os fundamentos antropológicos do processo educativo, pois em todo educando está presente o tecido social da comunidade que o desperta para o humano. Por isso, o processo educativo encontra-se em um caminho de mão dupla, porque, ao mesmo tempo em que ensinamos, sentimos a necessidade de sermos ensinados. O primeiro volume dos cadernos está intitulado como Antropologia e Educação, o segundo como Homem, Pessoa e Personalidade, o terceiro como O “inacabamento” como predisposição para a Educação, o quarto como O método na Antropologia da Educação e o quinto volume como Linguagem, Sociedade, Cultura e Educação.

No primeiro volume os autores comentam sobre a importância da reflexão antropológica para a Educação, bem como a Antropologia, noção e seus campos de estudo. Na Antropologia da Educação colocam a Pedagogia como o órgão de revelação do humano, uma vez que educar é humanizar. No segundo volume, o Homem está no centro do debate e por isso é colocado na perspectiva da ciência, da Antropologia Filosófica de Marx e Ortega e Gasset e da Antropologia Indígena. No terceiro volume, são apresentadas as dimensões da aprendizagem: biológica, psicológica, social, espiritual e antropológica. No quarto volume, os autores apresentam o método no qual envolve o conceito e objetivo de método, o método científico, o método em Antropologia e o método em Antropologia da Educação. É também feita a distinção entre Etnografia, Etnologia e Antropologia e comentários sobre a ética na pesquisa antropológica. No quinto volume, os autores dissertam sobre Sociedade e Educação e Homem e Cultura. Em Sociedade e Educação são abordados temas como, linguagem sociedade e educação (trabalho docente, atitude ética do educador, identidade e diversidade cultural). E em Homem em Cultura é abordado cultura e realidade em Ortega y Gasset, com enfoque para cultura e liberdade, necessidade e cultura e implicações do conceito orteguiano de cultura.

Em 2006, Gusmão publica o capítulo de livro *Antropologia e Educação: história e trajetões/ FE-UNICAMP* no qual tem como objetivo explorar o trajeto do ensino de Antropologia no curso de Pedagogia, levando-se em consideração que no interior das práticas educacionais é difícil reconhecer a diversidade. Para tal, a autora disserta sobre: Um pouco de história sobre Antropologia e Educação, o conceito de cultura, a experiência da Faculdade de Educação na Unicamp no ensino de Antropologia e Educação, e a trajetória em construção na Pedagogia. A autora, então, demonstra que as relações entre Antropologia e Educação não são recentes, que a interlocução da Antropologia no campo da docência em Educação e nos cursos de Pedagogia desafia o conhecimento e a própria prática antropológica. E o que está em jogo é a separação existente entre Antropólogos e Pedagogos, bem como pensar na formação

desse, visto que não reconhecem a diversidade, que educam na sociedade plural e democrática.

Dauster publica, em 2007, *Antropologia e Educação – Um saber de fronteira*. Esse livro é um conjunto de capítulos que tem como objetivo divulgar uma parte da produção do conhecimento emergente da prática da autora como professora e pesquisadora do Departamento de Educação da PUC-Rio. O livro está composto por nove artigos, dos quais o primeiro e o sétimo explicitam a relação entre Antropologia e Educação. O primeiro capítulo está intitulado como Um saber de fronteira – Entre Antropologia e Educação, no qual a autora aborda o conceito de cultura, a relação entre Antropologia e Educação, os conceitos de socializações e sociabilidades e sua experiência de ensino e pesquisa. O segundo capítulo tem como foco o mundo acadêmico que envolve a aula, a diversidade cultural da sala de aula e o ethos do leitor. No terceiro capítulo, a autora mostra a relação da universidade com os setores populares, expondo assim as identidades, motivações, projetos e sociabilidades.

O capítulo quatro dá destaque para a sociabilidade e a socialização no grafite, enquanto o capítulo cinco mostra um trabalho de campo com trabalhadores qualificados e seu diálogo com a modernidade. O capítulo seis faz uma descrição de sua etnografia em uma escola sobre Educação Sexual. O sétimo capítulo tem como título Antropologia e Educação: um diálogo presente no percurso de uma pesquisa, no qual a autora mostra a relação desse diálogo por meio de uma pesquisa etnográfica. O oitavo capítulo traz um estudo etnográfico sobre os jongueiros e sobre a presença da criança na prática cultural do jongo. E o último capítulo apresenta a socialização profissional de cientistas no Rio de Janeiro. Isso mostra que nesse livro a maior parte das pesquisas realizadas utilizaram a etnografia como método atrelado ao conceito de cultura, sociabilidade, socialização e diversidade.

O livro de Michaliszyn de título *Fundamentos socioantropológicos da educação* publicado em 2008 tem como objetivo apresentar os subsídios teóricos e as dimensões sociológicas e antropológicas que explicam o processo educativo, assim como o papel das instituições e dos movimentos sociais na construção da sociedade. Para tal, o autor apresenta a origem e evolução da Sociologia e Antropologia, bem como apresenta os principais conceitos em Antropologia, como aculturação, relativismo cultural, etnocentrismo e cultura, e também relaciona essas duas áreas com a condição humana.

De acordo com Michaliszyn (2008), explicitar essas teorias e conceitos são importantes para compreender a escola, seja como instituição social (Durkheim) ou como ação social de compreensão da realidade (Weber), porque analisar a escola como instituição social e as suas

relações com a comunidade e a família implicam compreender a cultura e a diversidade, bem como a pluralidade cultural como elementos constitutivos das sociedades humanas:

A Sociologia e a Antropologia, quando integradas ao currículo de formação de profissionais da área da educação, têm como missão contribuir para a compreensão de mecanismos utilizados pela sociedade e que tornam possível a convivência entre indivíduos e grupos... e conhecer as relações sociais da sociedade e dos indivíduos envolve o processo de aprender e de ensinar (MICHALISZYN, 2008, p. 139).

Schritzmeyer (2008) no capítulo *Antropologia e Educação em direitos humanos* apresenta o que a Antropologia, enquanto conjunto de reflexões dialógicas, tem a dizer sobre direitos humanos, por isso apresenta um breve resumo da história da Antropologia, a tematização antropológica dos direitos humanos, e educar sem doutrinar, informar sem formatar, ou dialogar. A autora alerta para que os antropólogos da área de direitos humanos não se tornem imperialistas do bem e que é fundamental educar para o diálogo, para abertura de horizontes. Nesse diálogo não basta diálogos grupais e/ ou interculturais, mas também importa o compartilhamento de sentimentos, como bem-estar, paz, medo, angústia e luto.

O livro de Rocha e Tosta (2009) de título *Antropologia e Educação* tem como objetivo apresentar a ampliação do significado de Antropologia como forma de Educação e discutir questões cruciais para a educação e a escola, ou seja, a contribuição para uma educação antropológica. Os autores apresentam o livro em quatro capítulos: 1- A modernidade da antropologia, 2 – O sentido da etnografia, 3 – Cultura como teoria e método, e 4 – Para uma antropologia da Educação. Nesses capítulos os autores abordam a evolução da antropologia, explorando assim as diferentes abordagens desde o seu primórdio como social e cultural; exploram o sentido da etnografia de modo que dissertam sobre a fenomenologia, o ocularcentrismo e a experiência etnográfica no trabalho de campo; relacionam cultura com educação, paradigma, história, estrutura, personalidade e invenção; apresentam a interdisciplinaridade das áreas, o culturalismo, a educação como cultura, e o cotidiano da educação.

Uma educação antropológica é capaz de ampliar o sentido de educação, ultrapassando as fronteiras da escola formal, bem como repensar as relações institucionais e não institucionais entre professores, estudantes, gestores escolares, agentes administrativos. Segundo os autores, educação e escola, assim como todos os seus sujeitos, se constituem nas múltiplas interações do cotidiano marcadas por relações de reciprocidade. Enfim, o estudo da antropologia é uma maneira de ver o outro e suas diferenças, por meio da sociabilidade e na resolução de conflitos entre os homens, nesse caso, vale considerar os desafios vividos na

educação escolar ou não. A Antropologia deve ser pensada como uma forma de educação, bem como a educação deve ser vivida como uma prática antropológica.

Na segunda década do século XXI, de 2010 até o momento, foi possível ter acesso a dois livros e sete capítulos de livros publicados: *Caminhos da pesquisa: estudos em linguagem, antropologia e educação* (2012) de Gilmar Rocha e Sandra Pereira Tosta, *A epistemologia da infância: ensaio de antropologia da educação* (2012) de Raul Iturra, *Do lar à escola: a hegemonia das práticas escolares e a antropologia da Educação em Portugal* (2012) de Ricardo Vieira, *Educação e Antropologia: construindo metodologias de pesquisa* (2013) de Gilmar Rocha e Sandra Tosta, *Antropologia da Educação, teoria e metodologia: o contexto português* (2014) de Ricardo Vieira, *El campo de la antropología y la educación en la Argentina: problemáticas y contextos* (2014) de Maria Rosa Neufeld, “*Discutindo a relação*”: *antropologia e educação a partir de uma experiência de ensino, pesquisa e orientação* (2014) de Tania Dauster, *Trajectoria, percalços e conquistas da Antropologia da Educação no Brasil* (2014) de Neusa Gusmão e *O universo da escola e dos profissionais da área da Educação: tensões e proximidades entre a Antropologia e a Educação* (2014) de Tania Dauster.

O livro organizado por Rocha e Tosta em 2012 – *Caminhos da pesquisa: estudos em linguagem, Antropologia e Educação* - apresenta um conjunto de capítulos de vários autores que abordam a questão da metodologia em Antropologia e Educação. É um livro que tem como objetivo contribuir para um entendimento mais qualificado do que é metodologia e qual a importância na produção do conhecimento científico. Para tal, os autores se utilizam das pesquisas realizadas no EDUC<sup>31</sup> da PUC- Minas. Essas pesquisas têm como tema a etnografia nas pesquisas em Educação no Brasil, as vozes de mulheres professoras, interações corporais nas séries iniciais da Educação Básica, estudos sobre geração e educação de jovens e adultos, processos interpretativos em poéticas audiovisuais a partir de som e imagem, as sociabilidades contemporâneas entre jovens, o circo-escola na reinvenção da Educação.

Os capítulos de livro de autoria de Iturra (2012) e Vieira (2012) estão publicados em *Etnografia e educação*. Iturra (2012) expõe os estudos epistemológicos e de campo com muitas observações sobre crianças. O autor justifica o sentido duplo dos estudos sobre epistemologia da infância, como o problema epistemológico está relacionado à tensão do que se encontra entre a definição do conceito de infância e a explicação da lógica das relações sociais. E o conceito de infância está atrelado ao processo de relações sociais. Nessas relações

---

<sup>31</sup> EDUC- Grupo de pesquisas em Educação e Culturas do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Minas.

sociais a criança faz parte de uma cultura. Seu capítulo está baseado em pesquisas feitas em Portugal.

O capítulo de Vieira (2012) - *Do lar à escola: a hegemonia das práticas escolares e a antropologia da Educação em Portugal* - mostra que a Antropologia da Educação está presente na formação dos professores em Portugal desde 1970, contudo somente nos anos de 1980 a formação de antropólogos passou a incluir estudos direcionados para os processos educativos. Segundo Vieira (2012, p. 123), a Antropologia da Educação analisa “as relações escola/comunidade e suas implicações no processo de enculturação dos jovens. Aplicando os métodos de pesquisa e análise de ciências afins, mas centrando-se no método etnográfico de observação participante na análise dos processos educacionais, visa contribuir para a solução de problemas da prática e da política educativa”. O autor faz esse argumento, pois os professores não estão treinados para entender a mente cultural de pais e alunos e, por isso, a importância da Antropologia da Educação na formação de professores.

Outro livro de Rocha e Tosta, publicado em 2013, *Educação e Antropologia: construindo metodologias de pesquisa*, tem como objetivo apresentar debates sobre metodologia e produção do conhecimento a partir dos estudos do EDUC<sup>32</sup> da PUC de Minas. Esse livro é um conjunto de capítulos de diversos autores e tem como base experiências de docentes da educação básica na rede escolar pública, na graduação e pós-graduação nas universidades e outras instituições de ensino. São diversos os temas, como meios virtuais na antropologia, os processos de construção de metodologias, a materialidade das ideias, limites e possibilidades dos estudos de caso, formação da identidade e da memória em Educação, educação patrimonial, a metodologia da pesquisa-intervenção no campo da educação especial e inclusiva e o processo de introdução da arte na formação dos estudantes. É interessante ressaltar a preocupação dos autores em publicar um livro no qual se aborde sobre o tema metodologia de pesquisa. É a segunda publicação sobre esse tema.

Os capítulos *Antropologia da Educação, teoria e metodologia: o contexto português* de Ricardo Vieira, *El campo de la antropología y la educación en la Argentina: problemáticas y contextos* de Maria Rosa Neufeld, e “*Discutindo a relação*”: *antropologia e educação a partir de uma experiência de ensino, pesquisa e orientação* de Tania Dauster estão publicados em 2014 no livro *Diálogos sem fronteira: história, etnografia e educação em culturas ibero-americanas* organizado por Tosta e Rocha.

---

<sup>32</sup> EDUC- Grupo de pesquisas em Educação e Culturas do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Minas.

O capítulo de Vieira (2014) - *Antropologia da Educação, teoria e metodologia: o contexto português* - apresenta a relação entre Educação e Antropologia da Educação, as questões de método e de objeto, o método etnográfico em contextos educativos, e a Antropologia da Educação em Portugal. Na relação entre Educação e Antropologia da Educação, o autor questiona se os estudos de Antropologia da Educação são sobre educação ou processo educativo. Em relação às questões de método e de objeto, o autor reforça o uso da etnografia, e o objeto da Antropologia não é mais o mundo dos exóticos. No que diz respeito ao método etnográfico em contextos educativos, leva a uma nova orientação epistemológica que investiga fatos educativos. E, por fim, o autor apresenta a trajetória da Antropologia da Educação em Portugal, cujo início é nos anos de 1980.

O capítulo de Neufeld (2014) - *El campo de la antropología y la educación en la Argentina: problemáticas y contextos* - apresenta as características da investigação sócio-antropológica acerca das problemáticas educativas e escolares na Argentina, em específico, na Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Esse grupo de pesquisa é interdisciplinar. O objeto privilegiado de observação desse grupo de pesquisa na Argentina é a escola. Por isso, nesse capítulo, a autora comenta sobre a organização do sistema educativo na Argentina, a investigação etnográfica acerca das problemáticas educativas, o enfoque histórico-etnográfico, o contexto social e investigação sócio-antropológica e o campo de expansão da Antropologia e Educação. Nesse caso, para pensar na política educativa, é preciso pensar no sistema educativo e na diversidade dos sujeitos que são os protagonistas centrais. A investigação histórico-etnográfica, segundo a autora, é o suporte para a reconstrução da Antropologia e Educação na Argentina.

O capítulo de Dauster (2014) - *“Discutindo a relação”*: *antropologia e educação a partir de uma experiência de ensino, pesquisa e orientação* - apresenta um debate sobre a relação entre Antropologia e Educação a partir de sua experiência de ensino, pesquisa e orientação. Para tal, organiza o capítulo em alguns tópicos como: o conceito de cultura, a relação entre Antropologia, etnografia e Educação, a definição de etnografia e o relato de sua experiência. Reforça a ideia do uso de etnografia na Educação e da importância do ensino de Antropologia em graduação e pós-graduação.

Os capítulos *Trajectoria, percalços e conquistas da Antropologia da Educação no Brasil* de Neusa Gusmão e *O universo da escola e dos profissionais da área da Educação: tensões e proximidades entre a Antropologia e a Educação* de Tania Dauster, publicados em 2014, estão no livro *Abordagens etnográficas sobre Educação: adentrando os muros da escola* organizado por Simoni Guedes e Tatiana Cipiniuk.



O capítulo de Gusmão (2014) - *Trajatória, percalços e conquistas da Antropologia da Educação no Brasil* - retrata a trajetória, os percalços e conquistas da Antropologia da Educação no Brasil. Sendo assim, aborda as dificuldades e caminhos da trajetória da Antropologia da Educação no Brasil. Segundo Gusmão (2014), a Antropologia da Educação no Brasil é um campo em formação que necessita de críticas para avançar no conhecimento, embora antropólogos participem de diferentes projetos educacionais e em políticas educativas. Mas também crescem disciplinas de Antropologia em cursos de Pedagogia, e essa área lança olhares para a escola tendo uma concepção alargada de Educação. Questões da Antropologia, como cor, raça, etnia, conceitos de identidade, identidade étnica, cultura, sociabilidade e cidadania, estão presentes na formação dos profissionais da Educação, no qual emergem dois princípios epistemológicos, a relativização e a alteridade. Mas ainda é uma área que está em vias de se constituir.

O capítulo de Dauster (2014) - *O universo da escola e dos profissionais da área da Educação: tensões e proximidades entre a Antropologia e a Educação* - mostra as tensões e proximidades entre a Antropologia e Educação por meio do universo escolar e dos profissionais da área de Educação. Para tal, a autora comenta sobre a construção de uma “interface” entre Antropologia e Educação, o uso da teoria da cultura como conceito antropológico, o significado da antropologia e o uso da etnografia, o ensino de antropologia em cursos da área de educação e as orientações de teses e dissertações na área da educação. Nas pesquisas na área da Educação, o profissional precisa usar a etnografia para ter um olhar relativizado sobre a escola, buscando o ponto de vista do “outro”.

O levantamento apresentado mostra que na década de 60 ocorreu apenas uma publicação de livro voltado para a ótica da biologia e da psicologia. Na década de 80, aparecem três perspectivas, a educação como foco, o Homem a partir dos princípios cristãos e da Antropologia e a educação popular. Na década de 90, as obras possuem um viés mais aberto e complexo, cujas vertentes estão atreladas ao Imaginário, ao Cotidiano e à Antropologia Filosófica. Entretanto, a primeira década do século XXI apresenta obras com outras abordagens com viés mais culturalista. Na primeira década de 2000, estão presentes três perspectivas da Antropologia da Educação: a área Antropologia da Educação, a relação da Antropologia com a Educação, e a Antropologia como base ou subsídio. Na segunda década do século XXI, estão presentes três perspectivas: a primeira relacionada à metodologia, a segunda relacionada às produções internacionais, e a terceira está propriamente relacionada ao campo da Antropologia da Educação no Brasil.

### *Dossiê temático*

Dossiê temático é uma série de artigos pré-selecionados que tratam de um determinado tema. No contexto da produção acadêmica da Antropologia da Educação, esse elemento é selecionado, e alguns dossiês foram escolhidos como exemplo da produção acadêmica referente à temática.

Os dossiês selecionados para esse tópico estão no Caderno CEDES, Revista Pro-Posições, Revista Educação & Linguagem, Revista Educere & Educare e Revista Vibrant.

Das cinco revistas selecionadas, quatro são da área de Educação, e a Revista Vibrant é da área de Antropologia.

O dossiê do Caderno CEDES<sup>33</sup> tem como proposta apontar as relações entre Antropologia e Educação, cuja publicação consta em 1997. A apresentação é feita por Neusa Maria Mendes de Gusmão e consta de alguns artigos, dentre os quais: *Antropologia e educação: Origens de um diálogo* de Neusa Maria Mendes de Gusmão; *Culturalismo e educação nos anos 50: O desafio da diversidade* de Josildeth Gomes Consorte; *Um outro olhar: Entre a antropologia e a educação* de Tania Dauster; *Tendências atuais da pesquisa na escola* de Marli Eliza Dalmazo Afonso de André; e *Por uma antropologia de alcance universal* de Ana Lúcia E.F Valente.

Esse Dossiê é apresentado por Gusmão a partir de seu trabalho no Decisae - Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação - da Faculdade de Educação da Unicamp. O seu desafio no Decisae consistia em apresentar o diálogo das disciplinas de Antropologia e Educação, nesse sentido os artigos presentes nesse dossiê propõem o entendimento das relações entre antropologia e educação.

Então, os dois primeiros artigos de Gusmão e Consorte retratam o passado das relações entre antropologia e educação. Segundo Gusmão, os dois artigos são complementares, pois demonstram a trajetória da antropologia como científica, tematizam questões do final do século XIX aos anos 50, enfatizando as dimensões da corrente culturalista em face da educação. Os artigos de Dauster e André descrevem as experiências e práticas no campo do ensino e da pesquisa em educação, cuja base é a etnografia. Por fim, o artigo de Valente apresenta questões sobre o diálogo entre antropologia e educação. Desse modo, Gusmão enfatiza as possibilidades de uma reflexão e de uma prática alternativa, referidas a novos mapas culturais

---

<sup>33</sup> O Caderno CEDES tem como missão a publicação de caráter temático dirigida a profissionais e pesquisadores da área educacional com o propósito de abordar questões que se colocam como atuais e significativas nesse campo de atuação. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=0101-3262&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-3262&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 16 fev. 2016.

mais adequados a tempos e espaços diversos, no qual exige que as relações entre antropologia e educação sejam históricas, interdisciplinar e de transformação do mundo.

Enfim, os artigos presentes nesse dossiê apontam o diálogo e a relação entre Antropologia e Educação, o aspecto histórico do culturalismo e da diversidade, as pesquisas etnográficas em escolas e o universalismo como conceito antropológico importante para a área da Antropologia e Educação.

O dossiê da Revista Pro-Posições<sup>34</sup> de título *Formação docente para a diversidade: dilemas, desafios e perspectivas no diálogo entre Antropologia e Educação* foi publicado em 2013. O dossiê conta com o *editorial* de Ana Maria F. Almeida, a *Apresentação* de Neusa M. Mendes de Gusmão, os artigos *O lugar da Antropologia na formação docente: um olhar a partir das Escolas Normais* de Amurabi de Oliveira, *"Você sabe como é, eles não estão acostumados com antropólogos!"*: uma análise etnográfica da formação de professores de Rodrigo Rosistolato, *Etnoeducação patrimonial: reflexões antropológicas em torno de uma experiência de formação de professores* de Gilmar Rocha, Adriana Russi; Johnny Alvarez, *Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil* de Luís Donisete Benzi Grupioni, *Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza* de Laura Cerletti, *Cruzando fronteiras: entre a Antropologia e a Educação no Brasil e na Argentina* de Sandra Pereira Tosta, *Etnobiografias e descoberta de si: uma proposta da Antropologia da Educação para a formação de professores para a diversidade cultural* de Ricardo Vieira.

Nesse dossiê, Gusmão aponta o diálogo entre a Antropologia e seu método no campo educacional, o qual implica o “ter que conhecer a heterogeneidade do social, com múltiplas experiências, e assumir a teoria e a prática como elementos inseparáveis na construção do conhecimento, marcas do método antropológico diante de sujeitos diversos – da realidade indígena à realidade étnica e cultural presente na sociedade brasileira” (GUSMÃO, 2013, p. 17).

---

<sup>34</sup> A Revista Pro-Posições, criada em 1990, é uma publicação quadrimestral de editoria da Faculdade de Educação da Unicamp. O periódico ocupa uma posição consolidada como uma das principais publicações na área das Ciências da Educação, atingindo significativa variedade temática e conceitual e oferecendo um amplo escopo internacional, apoiado por seu corpo editorial. São publicados artigos, ensaios e revisões bibliográficas originais. A Revista tem como missão a apresentação e discussão de novas pesquisas e abordagens teóricas que, independentemente da área de conhecimento, contribuam para a reflexão crítica sobre as várias dimensões da Educação. A revista acolhe a produção original do campo e publica artigos em diferentes formatos, gêneros e estilos. Disponível em: [http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/sobre\\_a\\_revista.html](http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/sobre_a_revista.html) Acesso em: 16 fev. 2016.

Os artigos de Oliveira e Rosilato apresentam a tradição antropológica teórica e histórica, o desconhecimento da antropologia e do fazer antropológico no campo educacional do século XIX ao século XX. Oliveira aponta o desconhecido percurso da Antropologia, cujo início remete às Escolas Normais do Brasil com a disciplina Antropologia Pedagógica, conseqüentemente deve muito à área da Educação. Enquanto, Rosilato aponta o desconhecimento dos professores em relação aos antropólogos.

Os artigos de Rocha, Russi e Alvarez abordam o papel da Antropologia social e cultural como fundamental para a compreensão de aspectos marginais e/ou de sujeitos minorizados do mundo social, a reivindicar um lugar próprio e autônomo no mundo social por meio da Educação. O artigo dos autores apresentam uma escola numa população ribeirina, Macedônia, e numa comunidade indígena, Santidade. Grupioni aborda a questão da formação de professores indígenas em escolas localizadas em aldeias e revela a atuação de antropólogos em contextos interdisciplinares de formação, decorrentes de políticas públicas que se estruturam no Brasil a partir dos anos de 1980/90.

Por outro lado, o artigo de Cerletti, por meio de um trabalho etnográfico, expõe a experiência formativa de professores e professoras, a relação escola-família num trabalho empírico realizado num bairro de Buenos Aires, e explicita a postura docente como permeada de contradições e paradoxos que se refletem no trabalho de ensinar. Enquanto Tosta apresenta o trabalho comparativo do campo da Antropologia e Educação entre Argentina e Brasil, que está em constituição. Vieira apresenta o debate português em torno das possibilidades de uma Antropologia da Educação que tenha como centro a formação docente para a diversidade, em termos de processos reflexivos e interculturais, possibilitados pela etnobiografia como ferramenta pedagógica.

Nesse dossiê, o foco está na formação docente e de professores na perspectiva da Antropologia da Educação. Para tal, o método da pesquisa é a etnografia e etnobiografia. Os loci da pesquisa são a escola indígena, escolas normais e escolas públicas.

Segundo Gusmão (2013), a relação entre Antropologia e Educação é pouco explorada por antropólogos, cientistas sociais ou educadores, e o diálogo entre esses campos constitui um campo de tensão e de relações perigosas. Esse é o contexto que se imprime nesse dossiê: o debate entre áreas, não qualquer área, mas, particularmente, a Antropologia e a Educação.

O dossiê da Revista Educação & Linguagem<sup>35</sup> tem como título Antropologia Filosófica e Educação e foi publicado em 2013. Consta nesse dossiê o *editorial* de Roseli Fischmann, a

---

<sup>35</sup> Educação & Linguagem, uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, consolida-se como periódico semestral, comprometido com a pesquisa acadêmica e

*Apresentação do Dossiê - Antropologia filosófica e educação* de Luiz Jean Lauand, os artigos: *A formação do ser humano em correlação com os mundos em que vivemos* de Rui de Souza Josgrilberg, *Carta aos juristas surdos-mudos dirigida àqueles que ouvem e falam* de Paulo Ferreira da Cunha, *Ethnic Diversity or Ethnic Enclaves? Representing African American History in U.S. Museums* de Izumi T. Harris, *As Bacantes - a face humana do irracional* de Gilda Naécia Maciel de Barros, *Imagem e escrita na Weltanschauung árabe-islâmica: antropologia e educação* de Aida Rámeza Hanania, *Pensamento confundente e corpo na antropologia oriental e na educação inclusiva* de Chie Hirose, *Filosofia da vida concreta – Antropologia metafísica e Educação - Entrevista com Sylvio Roque Guimarães* de Roberto C. G. Castro, *Tomás de Aquino y el Logos ludens: Dios que crea jugando* de Jean Lauand.

Nesse dossiê, são examinados vários aspectos da relação entre antropologia filosófica e educação. O artigo de Josgrilberg apresenta a formação do ser humano em correlação com os mundos em que vivemos apresentando as concepções de educação, como educare (conduzir, guiar, orientar no mundo) e também como educere (fazer sair, extrair, desenvolver a pessoa e seus mundos). O artigo de Cunha transcende o plano fisiológico e discute a cegueira, a mudez e a surdez que se instalam na própria existência (e no atuar jurídico) em um urgente apelo para a educação a partir das Cartas sobre os cegos e surdos-mudos de Diderot.

O artigo de Harris aborda a irônica situação dos museus americanos, tão importante para o país, mas que não promove o verdadeiro diálogo entre grupos étnicos. Já o artigo de Barros reexamina a tradicional associação entre humano e racionalidade. O artigo de Hanania apresenta o estudo sobre o papel da palavra e da escrita no humano, examinando o lócus da civilização árabe-islâmica em contraposição à civilização grega. Hirose apresenta o diálogo entre Oriente e Ocidente no seu artigo com a metodologia do pensamento confundente, no qual volta-se para a concepção de corpo. Por fim, o artigo de Lauand sobre *Logos ludens*, o Deus ludens, como componente essencial do ser humano.

O dossiê Antropologias, Etnografias e Educação da Revista Educere et Educare<sup>36</sup> publicado em 2014 tem a apresentação de *Sandra Pereira Tosta; Andrea Valdivia*, e os

---

contribuindo para a divulgação de trabalhos relacionados às políticas e práticas sociais da Educação em suas múltiplas linguagens. Educação & Linguagem em sua primeira parte, na forma de "Dossiê", traz artigos organizados sob uma temática de interesse não apenas para a área da Educação, como também para outras áreas, com a contribuição de pesquisadores brasileiros de várias regiões do país e contando com autores internacionais, sempre que o debate assim o exija. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/index> Acesso em: 16 fev. 2016.

<sup>36</sup> A Revista EDUCERE et EDUCARE tem como proposta divulgar semestralmente produções interdisciplinares resultantes de pesquisas sobre educação escolar e não escolar que, pelo seu rigor teórico e metodológico, busquem socializar a cultura, provocar novas interpretações e estimular a atuação dos educadores.

seguinte artigos: *Etnografía y efectividad escolar: hallazgos de un estudio en proceso* de Alejandro Carrasco e Manuela Mendoza; *Brasil & Argentina: etnografias na escola em perspectiva comparada* de Sandra Pereira Tosta e Gilmar Rocha; *Por dentro da escola: classificação, organização e ethos escolar* de Raquel Ferreira Rangel Gomes; *Entre quadras, bolas e redes: corpos femininos, rituais e resistência* de Vanessa Guilherme Souza; *Relatos de juventudes: etnografia e história de vida na compreensão dos territórios juvenis e modos de ser jovem e significar a escola* de Carla Valéria Vieira Linhares Maia e Juarez Tarcísio Dayrell; *Etnografia em escola pública e seus desafios: um olhar sobre métodos aplicados no itinerário do trabalho de campo* de Tatiana Arnaud Cipiniuk; *Construcción de la diferencia en una experiencia edu-comunicativa intercultural en Chile* de Andrea Valdivia; *“Essa escola não é para todos”: sistemas de classificação, moral e desigualdade no ambiente escolar* de Maíra Mascarenhas; *Adolescentes negros de elite em uma escola da rede particular de Belo Horizonte- M.G./Brasil: limites e possibilidades para a construção de identidades etnicorraciais* de Pollyanna Alves Nicodemos; *Identidades de jovens quilombolas: registros de uma etnografia* de Lígia Marise Lima Costa; *Os jovens presentes na eja: as (im)possíveis conexões entre saberes/culturas juvenis e culturas escolares* de Cláudia Regina dos Anjos; Maria José de Paula; Ramuth Pereira Marinho; *A não-vidência entre a educação ambiental e a educação inclusiva* de Felipe Moreira.

Tosta e Valdivia apresentam esse dossiê como justificativa para a apresentação do diálogo entre Antropologia e Educação. No entanto,

[...] este diálogo entre fronteiras do conhecimento, quando referido a interface entre a Antropologia e a Educação remete a uma longa, porém descontínua tradição e tem sido incrementado paulatinamente com o fortalecimento de centros de pesquisas, núcleos e grupos de estudos e publicações que têm articulado pesquisadores de inúmeras instituições em eventos científicos, tanto na área da Antropologia quanto na área da Educação (TOSTA e VALDIVIA, 2014, p. 13).

Tosta e Rocha apresentam os modos como a Antropologia vem sendo apropriada nas pesquisas educacionais por meio de um estudo comparado entre Brasil, Argentina e México. O pressuposto da referida investigação é o de que fazer uso da etnografia é, necessariamente, acercar-se da matriz antropológica e da temática das culturas na escola. Gomes mostra a pesquisa etnográfica realizada em uma escola pública estadual de ensino médio na cidade do Rio de Janeiro, de modo que detalha por dentro da escola, classificando e organizando o ethos

---

O projeto é uma publicação do Curso de Graduação em Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, ambos vinculados ao Centro de Educação, Comunicação e Artes da Unioeste - Campus de Cascavel. A publicação organiza-se a partir das seguintes sessões: a) Dossiê Temático; b) Artigos e ensaios; c) Entrevistas; d) Traduções; e) Relatos de pesquisa; f) Resenhas; e g) Resumos teses/dissertações. Disponível em: <http://e- revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/index> Acesso em 16 fev. 2016.

escolar. O artigo de Souza apresenta a observação, descrição e interpretação dos rituais nas aulas de educação física de uma escola de rede particular de Belo Horizonte – M.G. para ampliar o conhecimento e a compreensão das diversas situações de recusa corporal apresentadas por um grupo de adolescentes do ensino médio.

Linhares e Dayrell mostram uma etnografia das relações inter-geracionais no cotidiano escolar a partir da perspectiva histórico-antropológica, com estudantes de uma turma de ensino médio de EJA, com idades entre 18 e 75 anos. Cipiniuk, após a sua pesquisa etnográfica entre 2008 e 2012 em duas escolas públicas no Rio de Janeiro, apresenta algumas reflexões, privilegiando elaborações sobre os efeitos da socialização de alunos na incorporação da prática da escrita e leitura pelas modalidades de ensino de duas diferentes instâncias, municipal e estadual, denominadas consecutivamente “EJA” e “PEJA”. O artigo de Valdivia aborda o problema da construção da diferença entre adolescentes chilenos e encontros interculturais.

Mascarenhas apresenta o sistema classificatório com o qual operam os atores de uma escola pública carioca para investigar de que maneira este se relaciona com a produção de desigualdade entre os alunos. Nicodemos, em seu artigo, aborda o processo de construção da identidade de adolescentes negros de elite do ensino médio, matriculados e regulamente frequentes em uma escola da rede particular de Belo Horizonte, Minas Gerais. A relação entre “raça e classe” está presente no processo de construção identitária desses estudantes, já que alguns acreditam que “o dinheiro dá poder” e com isso, negros e negras estão imunes a possíveis situações de preconceito e discriminação racial. Costa apresenta no seu artigo a pesquisa realizada em duas comunidades rurais do Vale do Jequitinhonha, no qual aborda a constituição identitária de jovens alunos do ensino médio, moradores de uma comunidade remanescente de quilombo e a contribuição da instituição escolar para a construção de tais identidades.

Anjos, Paula e Marinho apresentam a condição e a participação juvenil nos processos escolares aos quais estão inseridos, apresentando também, como a escola, sobretudo os cursos da modalidade de EJA, tem se organizado para o atendimento desse público no que se refere à participação, reconhecimento e pertencimento de suas culturas no cotidiano das aulas e na organização do trabalho escolar. Por fim, o artigo de Moreira, por meio das experiências de educação inclusiva voltada para pessoas cegas, apresenta no artigo os corpos estigmatizados como “deficiente” em sua interação com o mundo e qual o espaço de atuação destes.

O dossiê Antropologias, Etnografias e Educação apresenta como temas das pesquisas a efetividade escolar, ethos escolar, corpo e ritual, juventude, desigualdade, identidade, cultura

escolar, educação ambiental e educação inclusiva. Os métodos das pesquisas são etnografia e história de vida. O lócus da pesquisa é a escola. É interessante que a maioria dos artigos tem como sujeitos os jovens que estão nas escolas.

A Revista *Vibrant*<sup>37</sup>, publicado em 2015, tem como dossiê *Anthropology and Education*. A introdução do dossiê é feita por Yvonne Maggie, Helena Sampaio e Ana Pires do Prado. O dossiê tem três seções, o *Education policy and its impact on schools*, o *School ethos: case studies* e, *A experiment in graduate studies in anthropology and education*.

Na primeira seção, constam os seguintes artigos: *Developing subalternity - Side effects of the expansion of formal education and mass media in Guaribas* de Marcello Sorrentino; *Old and new visions of Brazilianness - the vagaries of equality, difference and 'race' in history textbooks* de Fabiano Dias Monteiro; *Socialization among peers - a study on racial relations among Brazilian children* de Rita de Cássia Fazzi; *The institutional life of rules and regulations - ten years of affirmative action policies at the Federal University of Paraná, Brazil* de Ciméa Barbato Bevilaqua; *Informational Capital and sens du jeu - Identifying the Quality of Higher Education* de Clarissa Tagliari Santos; *The school as a project for the future- a case study of a new Pataxó village school in Minas Gerais* de Karla Cunha Pádua.

Na segunda seção, constam os seguintes artigos: *Challenges and limits of an education for all* de Ana Pires do Prado, Giselle Carino Lage; *Classifications and moral values in student evaluation boards* de Maíra Mascarenhas; *Choice and access to the best schools of Rio de Janeiro* de Rodrigo Rosistolato; *Clocks, calendars and cell phones - An ethnography on time in a high school* de Mónica Franch, Josilene Pequeno de Souza. Por fim, a terceira seção tem o artigo de Tania Dauster de título *An interdisciplinary experience in anthropology and education*.

Os artigos descrevem e analisam situações sociais de instituições educacionais e expõem as dificuldades e complexidades em descrever e compreender a educação formal no Brasil.

Os temas são tratados em três seções - *Education policy and its impact on schools*, o *School ethos: case studies* e, *A experiment in graduate studies in anthropology and education*. Na primeira seção: O primeiro artigo de Sorrentino é composto por cinco estudos que descrevem e analisam as políticas sociais que afetaram substancialmente o sistema

---

<sup>37</sup> VIBRANT – Virtual Brazilian Anthropology foi concebido pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA) como um meio de divulgar a antropologia brasileira além do mundo de língua portuguesa. A apresentação em Inglês, francês e espanhol de artigos e audiovisuais produzidos por antropólogos que trabalham no Brasil se destina, portanto, a promover maior intercâmbio transnacional de ideias e para promover a consciência da diversidade dentro da Antropologia. Disponível em: <http://www.vibrant.org.br/presentation/> Acesso em: 16 fev. 2016.



educacional. A autora apresenta uma etnografia clássica em uma cidade do interior do Nordeste brasileiro, com foco sobre as repercussões, para a educação escolar das crianças e adolescentes, de uma política pública que visa combater a fome ( "Programa Fome Zero"). Em seguida, o artigo de Monteiro apresenta um programa que distribui livros didáticos gratuitos para todas as escolas públicas brasileiras e todos os alunos do ensino básico. Ele investiga imagens do país e idéias de "brasileiros" conferidas por estes livros em dois momentos da nossa história recente. O artigo de Fazzi é também uma etnografia de duas escolas para crianças. Ele descreve as formas socialmente construídas de classificação racial das crianças e formas de lidar com o racismo e a discriminação. Este primeiro conjunto de artigos também contém um estudo da ação afirmativa em uma universidade pública do sul do país, um artigo sobre a implementação de um programa que visa o alargamento do acesso ao ensino superior em instituições privadas e, por fim, um estudo do professor e sua formação no contexto da nova política federal em relação à educação indígena.

A segunda seção centra-se no ethos escolar através da descrição e análise de situações sociais específicas. Os quatro estudos descrevem a estrutura social e organização das escolas públicas nas regiões Sudeste e Nordeste do Brasil. Na última seção, Dauster apresenta um ensaio sobre o primeiro programa de Pós-graduação em antropologia e educação: uma narrativa de um dos seus fundadores, ou seja, quase uma autoetnografia.

Dos dossiês apresentados, o lócus da pesquisa é a escola e o método utilizado, para a obtenção de dados, é a etnografia. Nos 18 anos de publicações desses dossiês, de 1997 a 2015, os temas são os mais variados, de modo que abordam aspectos históricos, diversidade, formação de professores, educação indígena, juventude e relações raciais.

### ***Trabalhos apresentados em eventos científicos***

Outro elemento que constitui o *contexto da produção acadêmica* são os trabalhos apresentados em eventos científicos. São considerados dois eventos científicos: a ANPED<sup>38</sup> (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e a RBA<sup>39</sup> (Reunião Brasileira de Antropologia). Esses dois eventos científicos são escolhidos como fonte de dados para esse trabalho, porque são os eventos que representam a Pós-graduação, o primeiro

---

<sup>38</sup> ANPED tanto é o nome da associação que representa os pesquisadores da área de Educação, quanto o evento científico da área de Educação, onde são apresentados trabalhos de pesquisadores, são realizadas mesa-redondas, mini-cursos e premiações. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 15 fev. 2016.

<sup>39</sup> A RBA é o evento científico da ABA, portanto a RBA é o evento onde são apresentados trabalhos de pesquisadores, são realizadas mesa-redondas, mini-cursos e premiações. E a ABA é a associação que representa os antropólogos no Brasil. Disponível em: <http://www.portal.abant.org.br/> Acesso em: 15 fev. 2016.

da área de Educação, e o segundo da área de Antropologia. São eventos que mostram as mais recentes pesquisas de ambas as áreas.

No site da ANPED, são considerados para esse levantamento 14, ou seja, compreende da 23ª reunião anual (2000) até a 36ª reunião anual (2013). Esse período é considerado, devido à disponibilidade para acesso no site da ANPED. Nesses eventos são constatados os seguintes dados:

**Quadro 1:** Relação de trabalhos sobre Antropologia da Educação publicados na ANPED Nacional

TÍTULO DO TRABALHO	TIPO DE TRABALHO	AUTOR
Um saber de fronteira – entre a Antropologia e a Educação	Apresentado na sessão especial	Tania Dauster
O processo de escolarização entre os Xacriabá: explorando alternativas de análise na Antropologia da educação	Apresentado no GT 03 – Movimentos Sociais e Educação	Ana Maria Gomes

Fonte de dados: Site da ANPED do período de 2000 a 2013, da 23ª à 36ª reunião anual.

Os eventos da ANPED<sup>40</sup> mostram que a Antropologia da Educação está presente na 26ª Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação, em 2003, na sessão especial *Um saber de fronteira – entre a Antropologia e a Educação*, com Tania Dauster, e na 27ª Reunião Anual da Associação de Pós-Graduação, em 2004, com a apresentação de trabalho de Ana Maria Gomes no *GT 03 – Movimentos Sociais e Educação*, cujo título de trabalho foi *O processo de escolarização entre os Xacriabá: explorando alternativas de análise na Antropologia da educação*. Apenas dois trabalhos aparecem no evento da ANPED num período de treze anos.

No site da RBA é considerado para essa pesquisa nove eventos, compreendendo da 22ª reunião anual (2000) até a 29ª reunião anual (2014). Esse período é considerado, pois estavam disponíveis para acesso no site da RBA. Ao contrário do que acontece na ANPED, constata-se que nas RBAs<sup>41</sup> a ocorrência do debate da Antropologia da Educação acontece com maior frequência, como é mostrado no quadro 2.

<sup>40</sup> Não foi possível ter acesso aos anos anteriores da RBA e da ANPED, porque não estavam online e não constam em bibliotecas.

<sup>41</sup> O artigo de Gusmão (2009) *Entrelugares: antropologia e educação no Brasil* apresenta um mapeamento dos trabalhos apresentados e debates realizados da 22ª à 26ª RBA, com o objetivo de resgatar alguns debates no âmbito das reuniões, mostrar a realidade do atual diálogo entre antropologia e educação, bem como apreender possíveis avanços e limites na dimensão da existência de uma Antropologia da Educação no Brasil. O resgate parcial desses encontros parte de perguntas aventadas por Lopes (apud Gusmão, 2009): existiria uma Antropologia da Educação no Brasil? Seria ela uma antropologia crítica? Ou ainda, como fez a autora com relação à educação indígena, qual antropologia se pratica? Quais seus objetos e seus métodos? Que temas e que espaços contemplam?

**Quadro 2:** Temas dos Fóruns de Pesquisa, Mini-Cursos, Grupos de Trabalho e Mesas-Redondas com o tema Antropologia da Educação<sup>42</sup>.

Reunião Brasileira de Antropologia/ Ano	Fórum de pesquisa (FP)/ Mini-curso (MN)/ Grupo de trabalho (GT)/ Mesa-redonda (MR)	Sessão
22ª Reunião Brasileira de Antropologia (2000)	Antropologia e Educação (FP)	Sessão 1 – Educação Indígena Sessão 2 – Educação rural, urbana e étnica Sessão 3 – Antropologia e Educação na Academia Sessão 4 – Antropologia e Educação na pesquisa Sessão 5 – Antropologia, diferença e trabalho Sessão Temática – Mesa – redonda: Políticas de ação afirmativa no Brasil.
23ª Reunião Brasileira de Antropologia (2002)	Antropologia e Educação: desafios da globalização (MN)	
24ª Reunião Brasileira de Antropologia (2004)	Antropologia e Educação: Ensino e Pesquisa (FP)	Sessão 1 - Ensino de Antropologia em outros cursos Sessão 2 - Antropologia e Educação: pesquisa e experiências Sessão 3 - Antropologia, grupos culturais e Educação
25ª Reunião Brasileira de Antropologia (2006)	Fórum de pesquisa em antropologia e educação (GT)	Sessão 1 – Antropologia e Educação: Ciências Sociais e outros campos Sessão 2: Multiculturalismo, políticas públicas e Educação Sessão 3 – Etnografia de saberes e Educação
26ª Reunião Brasileira de Antropologia (2008)	Desafios Contemporâneos para uma Antropologia da Educação: Ensino, Pesquisa e Políticas de Igualdade. (GT)	Sessão 1 - Antropologia: desafios do ensino e da pesquisa Sessão 2 - Políticas públicas: indígenas e negros Sessão 3 - Antropologia e Educação: ações afirmativas e escola
27ª Reunião Brasileira de Antropologia (2010)	Antropologia e educação: um panorama do ensino e da pesquisa no Brasil (MR)	Palestra 1: O ensino da antropologia para quem não vai ser antropólogo: programas e currículos na Região Sul Palestra 2: Aproximações sobre a formação em antropologia e educação no Nordeste: currículos, pesquisas, práticas e ações Palestra 3: Antropologia e educação: diálogos na região sudeste
	Antropologia e educação entre saberes, práticas e aprendizagens.(GT)	Sessão 1: Relações Raciais, educação e aprendizagens Sessão 2: Processos educativos e políticas públicas Sessão 3: Antropologia e educação: saberes e práticas
28ª Reunião Brasileira de Antropologia (2012)	Antropologia e Educação: Dilemas, desafios e perspectivas da formação para a diversidade (MR)	
29ª Reunião Brasileira de Antropologia (2014)	Antropologia, Etnografia e Educação: debates em torno de categorias e experiências (MR)	Palestra 1: A educação como patrimônio – desafios teórico-metodológicos Palestra 2: Corpo, Brincadeira e Aprendizagem entre Crianças de Candomblé Palestra 3: Uma Etnografia para a escola na América Latina
	Antropologia e Educação: construindo diálogos na interface (GT)	Sessão 1, 2 e 3 – sem título

Fonte: Anais da Reunião Brasileira de Antropologia

<sup>42</sup> Os fóruns de pesquisa e os grupos de trabalho têm suas sessões. Cada sessão há um conjunto de trabalhos apresentados que nesse caso não é mencionado no corpo do trabalho. O título das sessões é suficiente para obter informações que envolvem os grupos e fóruns de Antropologia da Educação na RBA.

Nesses eventos da RBA são constatados os seguintes dados:

Na 22ª Reunião Brasileira de Antropologia do ano de 2000, constatam-se um Fórum de Pesquisa com o título *Antropologia e Educação*, cujas sessões continham temas variados, dentre eles: *Educação Indígena, Educação rural, urbana e étnica, Antropologia e Educação na Academia, Antropologia e Educação na pesquisa, Antropologia, diferença e trabalho*, e uma sessão temática como Mesa-Redonda com o título *Políticas de ação afirmativa no Brasil*. Na 23ª Reunião Brasileira de Antropologia de 2002, constata-se apenas um minicurso de título *Antropologia e Educação: desafios da globalização*.

Por outro lado, a 24ª Reunião Brasileira de Antropologia de 2004 teve apenas um Fórum de Pesquisa: *Antropologia e Educação: Ensino e Pesquisa*, com as seguintes sessões: *Ensino de Antropologia em outros cursos, Antropologia e Educação: pesquisa e experiências e Antropologia, grupos culturais e Educação*.

A 25ª Reunião Brasileira de Antropologia também teve um Fórum de pesquisa em antropologia e educação, com as seguintes sessões: *Antropologia e Educação: Ciências Sociais e outros campos, Multiculturalismo, políticas públicas e Educação e Etnografia de saberes e Educação*. A 26ª Reunião Brasileira de Antropologia de 2008 constata-se um Grupo de Trabalho - *Desafios Contemporâneos para uma Antropologia da Educação: Ensino, Pesquisa e Políticas de Igualdade*, com sessões *Antropologia: desafios do ensino e da pesquisa, Políticas públicas: indígenas e negros e, Antropologia e Educação: ações afirmativas e escola*.

Constatam-se na 27ª Reunião Brasileira de Antropologia uma mesa-redonda e um grupo de trabalho. O título da mesa-redonda é *Antropologia e educação: um panorama do ensino e da pesquisa no Brasil*, e do Grupo de Trabalho é *Antropologia e educação entre saberes, práticas e aprendizagens*. Consta na mesa-redonda as seguintes palestras: *O ensino da antropologia para quem não vai ser antropólogo: programas e currículos na Região Sul, Aproximações sobre a formação em antropologia e educação no Nordeste: currículos, pesquisas, práticas e ações e, Antropologia e educação: diálogos na região sudeste*. E no grupo de trabalho, constam as seguintes sessões: *Relações Raciais, educação e aprendizagens, Processos educativos e políticas públicas e, Antropologia e educação: saberes e práticas*.

Na 28ª Reunião Brasileira de Antropologia de 2012, consta uma mesa-redonda com o título *Antropologia e Educação: Dilemas, desafios e perspectivas da formação para a diversidade*. E, por fim, na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia de 2014, constam uma mesa-redonda e um grupo de trabalho. A mesa-redonda é *Antropologia, Etnografia e*

*Educação: debates em torno de categorias e experiências*, e o grupo de trabalho é *Antropologia e Educação: construindo diálogos na interface*. A mesa-redonda tem as seguintes palestras: *A educação como patrimônio – desafios teórico-metodológicos*, *Corpo, Brincadeira e Aprendizagem entre Crianças de Candomblé*, e *Uma Etnografia para a escola na América Latina*.

Do quadro acima apresentado das RBAs, de 2000 a 2014, observa-se que apenas nas reuniões de 2002 e 2012 o GT sobre Antropologia e Educação não foi disponibilizado, mas no ano de 2002 foi ofertado o mini-curso de Antropologia e Educação: desafios da globalização.

Os dados levantados sobre a ANPED e a RBA mostram que o debate sobre Antropologia da Educação aconteceu majoritariamente nos encontros da RBA. Na ANPED, apenas em dois encontros os trabalhos dizem respeito à Antropologia da Educação como saber de fronteira, e a Antropologia da Educação é retratada por meio de uma pesquisa sobre o processo de escolarização de índios.

Nos encontros da RBA, no período de 2000 a 2014, apenas em um encontro não houve debate sobre Antropologia da Educação. E, nos demais encontros a Antropologia da Educação está relacionada a diversos elementos como: desafios, ensino e pesquisa, políticas de igualdade, saberes, práticas e aprendizagens, formação para a diversidade, diálogo e interface. É interessante observar como a questão do ensino e da pesquisa está presente nos encontros. Os Fóruns de pesquisa (FP), Mini-curso (MN), Grupo de trabalho (GT), Mesa-redonda (MR) englobam diversos elementos como: Educação Indígena, rural, urbana e étnica, pesquisa, diferença, trabalho, políticas de ação afirmativa, ensino, multiculturalismo, políticas públicas, Etnografia, escola, formação em antropologia, diálogo, relações raciais, processo educativo, patrimônio, corpo, brincadeira e aprendizagem.

Os dados levantados são relevantes para a pesquisa na área de Antropologia da Educação no Brasil. Diante de tais informações, pensar a respeito da recorrência ou não ocorrência de publicações a respeito do tema nos maiores eventos da Pós-Graduação em Educação e em Antropologia no Brasil é uma atividade pertinente e importante. Dos 14 eventos da ANPED, apenas em dois, o tema Antropologia da Educação aparece, um como sessão especial e outro como apresentação de trabalho. O que, por outro lado, é tema frequente no evento científico de Antropologia, a RBA. Isso é um dado importante, pois a ausência do tema no evento da ANPED é um indicativo de qual a relevância da temática para a área da Educação.

### *Outras fontes de dados*

Nesse momento, apresento outros elementos do *contexto da produção acadêmica*, como três resenhas e uma entrevista. Considero aqui também as resenhas de Maria Cecília Sanchez Teixeira, cujo título é *Antropologia das organizações e educação, um ensaio holonômico* (1991), de Maria de Nazareth Agra Hassen *Antropologia da educação* (2005), e a de Neusa Maria Mendes de Gusmão *Por uma Antropologia da Educação no Brasil* (2010), e a entrevista feita por Amurabi Oliveira – *Antropologia e/ da Educação no Brasil: entrevista com Neusa Gusmão* (2013).

A resenha de Teixeira, publicada em 1991, cujo título é *Antropologia das organizações e educação, um ensaio holonômico* é do livro com o mesmo título do autor Paula Carvalho. Publicado em 1990, esse livro é uma das poucas publicações a respeito do tema no período. Teixeira explica que apesar da obra ser um estudo introdutório à antropologia das organizações propõe a análise a partir do paradigma holonômico. O autor apresenta a proposta de uma nova abordagem antropológica que abra outras perspectivas para o estudo das já tão desgastadas questões educacionais e organizacionais. Partindo de uma concepção de homem enquanto neótono neguentropo e de educação entendida como prática simbólica, discute a questão paradigmática para a crítica do fenômeno organizacional e da tecnoburocracia. Dois pilares sustentam a proposta, a Antropologia do Imaginário e a Antropologia da Complexidade. A grande lição desta nova abordagem é a consideração da diversidade cultural e o respeito pelo “outro”, que se contrapõem ao “etnocentrismo pedagógico” presente na maioria dos estudos sobre os problemas educacionais. Na resenha escrita por Teixeira em 1991 é salientado que a obra *Antropologia das organizações e Educação: um ensaio holônomico* é pioneira e profunda: “Um desafio a todo educador preocupado com a busca de novas maneiras de se fazer educação e de organizar a escola” (TEIXEIRA, 1991, p. 211).

A resenha de Maria de Nazareth Agra Hassen *Antropologia da educação* do livro de Christoph Wulf publicada em 2005 apresenta a influência da Antropologia Filosófica da Educação ou uma história da Antropologia da Educação na obra do autor. Hassen apresenta as três grandes partes do livro, cujo interesse está voltado para a historicidade e a pluralidade: 1. A perfectibilidade e a não perfectibilidade na Educação; 2. A Mímis Social; 3. Educação Intercultural. A autora chama atenção para a questão que Wulf faz na introdução do livro, na qual faz relação com a concepção de educação tomada a partir de uma perspectiva global: “Não seria uma outra forma de generalizar perspectivas eurocêtricas que acarretariam uma diminuição da diversidade cultural sem contudo melhorar a qualidade de vida sobre a terra?”

A parte final do livro é dedicada a problematizar qualquer tentativa de resposta simplista à questão.

*Por uma Antropologia da Educação no Brasil* é a resenha apresentada por Gusmão do livro *Antropologia & Educação* de Rocha e Tosta da Coleção *Temas & Educação* publicada em 2010. Nessa obra, Gusmão destaca que cada vez mais a Antropologia está presente nos temas tratados na educação e nas exigências que advêm de políticas nacionais de educação (LDB 9.394/96 e PCN) e das políticas de diversidade (Leis 10.639/03 e 11.645/08) que hoje regem o fazer educativo e impõem novas exigências no âmbito das práticas pedagógicas. Os autores, que são doutores em Antropologia, ampliam o significado da antropologia como formação e educação, ou seja, a educação para além dos limites físicos da escola.

O livro é organizado em quatro capítulos: o primeiro apresenta as características centrais da ciência antropológica no seu percurso histórico, o segundo apresenta a teoria e prática do fazer científico, ou seja, a etnografia, o terceiro destaca a centralidade do conceito de cultura e sua razão de ser no estudo das sociedades humanas, e o quarto capítulo apresenta o debate sobre as possibilidades de uma antropologia da educação. Gusmão finaliza a resenha enfatizando que ainda há muito o que fazer quando se trata de pensar a antropologia como ciência da modernidade no campo da educação.

Na entrevista *Antropologia e/da Educação no Brasil: entrevista com Neusa Gusmão* de Amurabi Oliveira concedida em 2013, Gusmão explica que há uma demanda no campo da educação para que a antropologia traga um novo olhar sobre os sujeitos envolvidos nas práticas educativas, mas que se contrapõe ao fato de termos um campo ainda em formação no Brasil, marcado por inúmeras tensões, como as múltiplas apropriações da etnografia pelos pesquisadores da educação. Nesse sentido, o entrevistador explora alguns pontos da formação acadêmica da entrevistada, sua trajetória e campo de pesquisa.

A primeira pergunta diz respeito à formação acadêmica da entrevistada e do percurso que a levou até à Antropologia. Gusmão cursou Ciências Sociais na PUC - S.P. e teve influência do debate teórico multidisciplinar, optando assim pela Antropologia. Sua formação universitária aconteceu em meio a debates políticos, sociais e culturais no Brasil, nos anos de 1970, atrelado a movimentos estudantis e passeatas. Seu interesse inicial de pesquisa diz respeito ao campo da Antropologia Rural e das populações Afro-Brasileiras. Mas, em 1995, passa a fazer parte do Departamento de Ciências Sociais da Unicamp, hoje, Departamento de Ciências Sociais na Educação, no qual desenvolve pesquisas sobre mundo rural e comunidade negra e educação.

Outra pergunta diz respeito à publicação- *Antropologia e Educação: origens de um diálogo* de 1997, na qual Gusmão aponta brevemente a gênese da interface construída entre o campo da Antropologia e da Educação no Brasil e no mundo, destacando a obra de Boas. Essa pergunta leva à outra referente ao marco das investigações iniciais da antropologia na realidade educacional, afirmando que a educação sempre esteve presente para inúmeros pensadores da realidade educacional desde o século XIX. Mas, ainda, nos dias de hoje a educação é objeto menor no campo das investigações da antropologia brasileira. Do universo de investigação da interface entre Antropologia e Educação, surgiram muitos temas, da realidade indígena à realidade étnica, cultural da sociedade brasileira e da cultura afro-brasileira. Por fim, aponta os desafios de hoje para a Antropologia da Educação no Brasil que diz respeito à superação da noção de educação homogeneizante.

A contextualização da Antropologia da Educação no Brasil, ou seja, o posicionamento dessa área nos contextos do ensino, pesquisa e produção em tempo cronológico mostra que a área da Antropologia da Educação aumentou consideravelmente nas últimas décadas, principalmente, na primeira década do século XXI como apontam os dados levantados.

**Tabela 1: Contextualização da Antropologia da Educação no Brasil**

		DÉCADAS						
		1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010
<b>Ensino</b>	Disciplinas							5
<b>Pesquisa</b>	Grupos de Pesquisa						2	7
	Linhas de pesquisa						5	4
<b>Produção</b>	Teses e dissertações				1	1	2	2
	Artigos <sup>43</sup>	1	1	1	1	2	6	6
	Livros		1		3	4	8	2
	Capítulos de livros						3	7
	Dossiês					1		4
	Trabalhos apresentados						8	4
	Outras fontes					1	1	2

Fonte: tabela elaborada pela autora da tese como maneira de representar a contextualização no período de 1950 a 2014 no contexto do ensino, pesquisa e produção.

<sup>43</sup> De 1980 à década de 2010 é o período do recorte da análise, mas aqui encontram-se apenas os artigos que não fazem parte da análise, pois não estão descritos nos critérios da análise que consiste em conter as palavras “Antropologia da Educação” e “Antropologia e Educação”, juntas e sem outras palavras. Dos artigos analisados foram encontradas as seguintes publicações: três na década de 1980, duas na década de 1990, oito na década de 2000 e oito na década de 2010.



Na década de 1950, ocorreu apenas uma publicação de livro. Na década de 1960, ocorreu a publicação de um livro e um artigo. Na década de 1970, ocorreu a publicação de um artigo. Na década de 1980, ocorreu a publicação de um artigo e três livros. Na década de 1990, foram publicados dois artigos, quatro livros, um dossiê e uma resenha. Dos anos 2000 a 2010, foram criados dois grupos de pesquisa, foram defendidas uma tese e uma dissertação, seis artigos e oito livros e três capítulos foram publicados, oito trabalhos foram apresentados em congressos e uma resenha foi publicada. Dos anos 2010 a 2014, cinco disciplinas foram ministradas, sete grupos de pesquisas foram criados, uma tese e uma dissertação foram defendidas, seis artigos e dois livros e sete capítulos de livros foram publicados, quatro dossiês foram publicados, quatro trabalhos foram apresentados em congressos e uma entrevista e uma resenha foram publicadas.

A contextualização e o levantamento no período de 1950 a 2014 no contexto do ensino, pesquisa e produção mostram o cenário da Antropologia da Educação no Brasil. No entanto, os dados levantados mostram que a Antropologia da Educação no decorrer dos anos está voltada para etnografias em escolas, cujos vieses teóricos apresentam forte relação com a Antropologia, diante de uma área que está em constituição no Brasil. Essa problemática me direciona a investigar sobre o conhecimento que se tem construído no Brasil. Para isso, o meu objeto foi recortado em artigos científicos publicados no Brasil no período de 1980 a 2014 seguindo os critérios adotados para a sua seleção – constar no título “Antropologia da Educação” e “Antropologia e Educação”, cujas palavras devem estar juntas. O resultado do levantamento apresenta 21 artigos. A Análise de Conteúdo Hermenêutica dá o suporte para a investigação da construção do conhecimento da área de Antropologia da Educação no Brasil por meio dos elementos estruturais do artigo (tema, título, autores (atuação, formação e temas de interesse), palavras-chave, resumo (objetivos, método e conclusão), introdução (problemática a solucionar, justificativa, estrutura teórica, objetivos e hipóteses), descrição metodológica e conclusões e o sentido geral dos artigos (interpretação e compreensão).

## 2 – METODOLOGIA E PROCESSO DA PESQUISA

Esse capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia e o processo da pesquisa. A metodologia consiste em uma discussão científica sobre o panorama da pesquisa qualitativa, a Hermenêutica e a Análise de Conteúdo Qualitativa. A partir dessas discussões apresento brevemente o procedimento metódico da Análise de Conteúdo Hermenêutica. O processo da pesquisa é composto por: desenho da pesquisa, obtenção dos dados, organização dos dados, análise dos dados e escrita.

### 2.1 – Metodologia

O tópico da metodologia está constituído da Pesquisa qualitativa, Hermenêutica e Análise de Conteúdo Qualitativa. Primeiramente, se faz uma breve discussão sobre os pressupostos teóricos básicos e as características da prática da pesquisa qualitativa. Em seguida, é feita a apresentação dos fundamentos científicos da Hermenêutica, explicitando a Hermenêutica como a arte de compreender, seus conceitos básicos e a Hermenêutica Educacional. Por último, a Análise de conteúdo qualitativa está explicitada brevemente por meio das características, do surgimento, dos desenvolvimentos e dos passos dessa análise.

#### 2.1.1 – Pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa é selecionada para esse trabalho como o conjunto de pressupostos viáveis para subsidiar a resposta ao questionamento da tese que diz respeito à construção dos conhecimentos que tem sido construídos na área da Antropologia da Educação no Brasil. A pesquisa qualitativa é importante para responder a essa pergunta de pesquisa devido à sua dinamicidade, abertura e profundidade e, principalmente, porque está atenta aos detalhes. Para esse tópico da metodologia são utilizados dois capítulos, o *What is Qualitative Research? An Introduction to the Field* de Uwe Flick, Ernst von Kardorff e Ines Steinke, e *Mapping the Field* de Uwe Flick, como suporte teórico para a breve explicitação da pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa não retrata apenas a realidade, mas promove o auto-reconhecimento do pesquisador:

[...] com suas descrições precisas e "grossas", não simplesmente retratam a realidade, nem praticam exotismo para seu próprio bem. É algo que faz uso do incomum ou o desviante e inesperada como fonte de uma visão e um espelho cuja reflexão faz com que o desconhecido perceptível no conhecido, e o conhecido perceptível no desconhecido, abrindo novas possibilidades para o (auto) reconhecimento. (FLICK, KARDORFF e STEINKE, 2204, p.03, minha tradução)

A abertura ao desconhecido explica o motivo pelo qual o atrativo particular e a relevância da pesquisa qualitativa se dá na maneira de abordar os fenômenos que estão sob investigação. Esse tipo de pesquisa é frequentemente mais aberta e o desconhecido do novo material de pesquisa é aproximado e familiarizado. Esta abertura para o mundo da experiência, o seu projeto interno e os princípios de sua construção são não só um fim em si que dá um panorama de “instantâneos culturais” de pequenos mundos da vida, mas também o principal ponto de partida para a construção de uma base teórica, explica Flick, Kardoff e Steinke (2004).

As diferentes abordagens dessa pesquisa diferem em seus pressupostos teóricos, sua compreensão de seu objeto de investigação e o seu enfoque metódico, mas elas podem ser resumidos em três grandes grupos: primeiro, nas tradições do interacionismo simbólico e fenomenologia que tendem a buscar significados subjetivos e atribuições dos sentidos individuais; segundo, em etnometodologia e construtivismo que está interessado na rotina diária e na construção da realidade social. Um terceiro ponto de referência encontra-se em posições estruturalistas ou psicanalíticas que procedem de um pressuposto de configurações sociais latentes e de estruturas e mecanismos psíquicos inconscientes.

Estas abordagens também diferem em seus objetivos de pesquisa e nos métodos que elas aplicam. O primeiro grupo contrasta a “visão do sujeito” que está em primeiro plano. O segundo grupo tem como objetivo descrever os processos envolvidos na construção de situações sociais existentes, como o institucional ou simplesmente o social e a ordem social, explica Flick, Kardoff e Steinke (2004). E, em grande parte, a reconstrução hermenêutica da ação e significado de geração de estruturas profundas, de acordo com as ideias psicanalíticas ou a hermenêutica-objetiva são características do terceiro tipo de perspectiva de investigação.

O quadro a seguir demonstra as diferentes perspectivas da pesquisa qualitativa com suas posições teóricas, métodos de coleta de dados, métodos de interpretação e campos de aplicação:

**Quadro 3: Perspectivas da Pesquisa Qualitativa**

Perspectiva de pesquisa <sup>44</sup>			
	Modos de acesso a pontos de vista subjetivos	Descrição do processo de criação de situações sociais	Análise Hermenêutica de estruturas subjacentes
Posições teóricas	Interacionismo simbólico Hermenêutica	Etnometodologia Construtivismo	Psicanálise Estruturalismo genético
Métodos de coleta de dados	Entrevista semi-estruturada Entrevista narrativa	Grupo Focal Etnografia Observação participante Gravação das interações Coleta de documentos	Gravação de interações Fotografia Filmes
Métodos de interpretação	Codificação teórica Análise de conteúdo qualitativa Análise narrativa Procedimentos Hermenêuticos	Análise de conversação Análise do discurso Análise de gênero Análise de documento	Hermenêutica objetiva da estrutura profunda do conhecimento sociológica
Campos de aplicação	Pesquisa biográfica Análise do conhecimento do dia-a-dia	Análise do mundo da vida e organizações Avaliação da pesquisa Estudos culturais	Pesquisa familiar Pesquisa biográfica Pesquisa de gerações Pesquisa de gênero

Fonte: **What is Qualitative Research? An Introduction to the Field**, FLICK, KARDOFF e STEINKE, 2004, p. 5.

Flick, Kardoff e Steinke (2004) explicam que os métodos de recolha e processamento de dados podem ser atribuídos a estas perspectivas de investigação da seguinte maneira: no primeiro grupo, guiado e entrevistas narrativas, e processos relacionados de codificação ou análise de conteúdo estão em primeiro plano. Na segunda perspectiva da pesquisa, os dados tendem a ser recolhidos em grupos focais através de métodos etnográficos ou observação (participante) e por meio de gravação de mídia de interações para que eles possam então ser avaliada por meio de discurso ou de análise de conversação. Aqui também podem incluir abordagens de gênero e análise de documentos. Representantes da terceira perspectiva coletam dados principalmente através da gravação das interações e o uso de fotos e filmes, que são sempre atribuídos a uma das várias formas de análise hermenêutica. Além dos pressupostos teóricos, há os pressupostos básicos da pesquisa qualitativa.

<sup>44</sup> Cf. FLICK, Uwe, KARDORFF, Ernst von and STEINKE, Ines. *What is Qualitative Research? An Introduction to the Field*. In: **A companion to Qualitative Research**. Translated by Bryan Jenner. Sage Publications: London, Thousand Oaks, New Delhi, 2004.

A pesquisa qualitativa é guiada por quatro pressupostos básicos<sup>45</sup>:

- 1- A realidade social é entendida como um produto e atribuição de significados compartilhados;
- 2 – A natureza processual e reflexividade da realidade social são assumidas;
- 3 – As circunstâncias de vida objetivas são relevantes para um mundo da vida através de significados subjetivos;
- 4 - A natureza comunicativa da realidade social permite a reconstrução das instalações da realidade social para se tornar o ponto de partida para a investigação.

Em toda a heterogeneidade das abordagens da pesquisa qualitativa, os pressupostos básicos e características são comum a todos eles, de maneira que se completam e interconectam.

As características da prática da Pesquisa qualitativa são as seguintes<sup>46</sup>:

- 1 - Espectro de métodos em vez de um único método;
- 2 - Adequação dos métodos;
- 3 - Orientação para eventos diários e / ou conhecimento cotidiano;
- 4 - Contextualidade como um princípio orientador;
- 5 - Perspectivas de participantes;
- 6 - Capacidade reflexiva do investigador;
- 7 - Entender o princípio da descoberta;
- 8 - Princípio da abertura;
- 9 - Análise de caso como um ponto de partida;
- 10 - Construção da realidade como base;
- 11 - A pesquisa qualitativa como uma disciplina textual;
- 12 - Descoberta e formação de teorias como meta.

Os pressupostos teóricos e básicos e as características da pesquisa qualitativa se completam e se interconectam para a compreensão do objeto de investigação, de acordo com o enfoque metodológico definido e a visão subjetiva do pesquisador. A pesquisa qualitativa, então, aproxima e familiariza o pesquisador de seu objeto. A abertura para o mundo da experiência da pesquisa qualitativa é a abordagem para a realização da Análise de Conteúdo Hermenêutica.

---

<sup>45</sup> Cf. FLICK, Uwe, KARDORFF, Ernst von and STEINKE, Ines. **A companion to Qualitative Research**. Translated by Bryan Jenner. Sage Publications: London, Thousand Oaks, New Delhi, 2004.

<sup>46</sup> Cf. FLICK, Uwe, KARDORFF, Ernst von and STEINKE, Ines. **A companion to Qualitative Research**. Translated by Bryan Jenner. Sage Publications: London, Thousand Oaks, New Delhi, 2004.

### 2.1.2 – Hermenêutica

Nesse momento, são explicitados os elementos constituintes da Hermenêutica que são os seguintes: Hermenêutica como a arte de compreender, Conceitos básicos da Hermenêutica e, especificamente para a tese, a Hermenêutica Educacional. Todos esses elementos evidenciam o significado da Hermenêutica para além da noção de interpretação de texto, envolvendo conceitos como compreensão, espírito objetivo e o círculo hermenêutico mostrando que a Hermenêutica é arte da interpretação de compreender o texto que ocorre num movimento circular que envolve tanto o lado objetivo, quanto o subjetivo. Esses elementos em constante movimento circular abrem horizontes para a pesquisa em educação, porque envolve teoria, ação, reflexão e mundo da vida.

#### 1. *Hermenêutica como a arte de compreender*

A definição da investigação Hermenêutica é reportada à origem da palavra grega *ermeneuein*, isto é, a arte manifesta, interpretada, explicada e exposta, segundo Hans-Georg Gadamer representante da Hermenêutica Filosófica. Nesse sentido, segundo Danner (2006, p.34), a palavra “hermenêutica” significa três coisas: declarações (expresso), interpretação (explicar) e tradução (interpretação). Eles são significados subjacentes básicos algo a ser levado em consideração na Hermenêutica. Então, explica Danner (2006, p. 34), “se eu expresso uma situação, eu quero que os outros entendam isso. O falado, por sua vez, é para ser entendido por outra pessoa, de modo que seja interpretado e compreendido”.

Desse modo, a Hermenêutica possui o mesmo significado de *Hermes*, o “mensageiro de Deus que transmite aos mortais sem proclame, sem nenhuma partilha, mas basicamente explica os mandamentos divinos. Isto se aplica basicamente ao significado de *ermeneia*, a ‘declaração de pensamentos’ em que a própria frase é uma declaração ambígua e consiste em expressão, explicação, interpretação e tradução” (DANNER, 2006, p. 34).

*Hermenêutica* é, então, originalmente a *Interpretação do Sentido do Texto*, explica Rittelmeyer e Parmentier (2006). As perguntas para abordar o sentido do texto são: O que os autores *acreditam*, o que eles dizem ou escrevem? O que *significa* o texto? Qual realidade em que os autores estão situados social e historicamente? O que *motiva* os autores e escritores para determinadas observações, formulações, regras do projeto no texto em formação?

Porém, a *Hermenêutica* deve chamar a atenção para os esforços da compreensão. A interpretação do texto, por exemplo, também envolve a compreensão do seu autor e o entorno de seu histórico. Diemer (apud Danner, 2006, p. 35) dá a seguinte definição: “A hermenêutica

é uma disciplina teórica (filosófica) que examina a compreensão do fenômeno, seus elementos, estruturas, tipos, etc., bem como seu contexto pré-existente”.

Ao contrário do que muitos pensam, segundo Danner (2006), a hermenêutica é mais que uma arte da interpretação, temos a “*arte da interpretação*” de compreender. O termo “arte” ressoa com as associações que ocultam o verdadeiro sentido e, nesse caso, a “arte” é entendida muito mais sóbria, ou seja, diante do conceito grego de *techné*. Hermenêutica é *hermeneutike techné*. Eles, portanto, representam a habilidade e o conhecimento, isto é, o desenvolvimento de uma habilidade.

Se hermenêutica é a “arte da interpretação de compreender”, então pergunte a si mesmo o que pode ser, de alguma maneira, interpretada e compreendida, questiona Danner (2006). Frequentemente hermenêutica é restrita à *interpretação de texto*. Embora este seja um campo importante e amplo. No entanto, a compreensão do significado hermenêutico não se estende apenas aos textos. Em vez disso, podemos em geral dizer antecipadamente que nós sempre utilizamos a abordagem hermenêutica quando lidamos com as *pessoas* e com os *produtos humanos*, no sentido lato, afirma Danner (2006). Como pode ser visto as investigações hermenêuticas já não refletem hoje apenas textos, explica Rittelmeyer (2013), mas também, lida de maneira mais ampla com os fenômenos do mundo da vida, na medida em que nos apresenta incompreensíveis ou enigmáticos.

## 2. Conceitos básicos da hermenêutica

Segundo Danner em seu texto *Hermeneutik* são quatro os conceitos da hermenêutica, a compreensão, a responsabilidade da compreensão, o círculo hermenêutico e as regras da hermenêutica. Esses conceitos se complementam no decorrer da pesquisa hermenêutica e da interpretação e compreensão do texto.

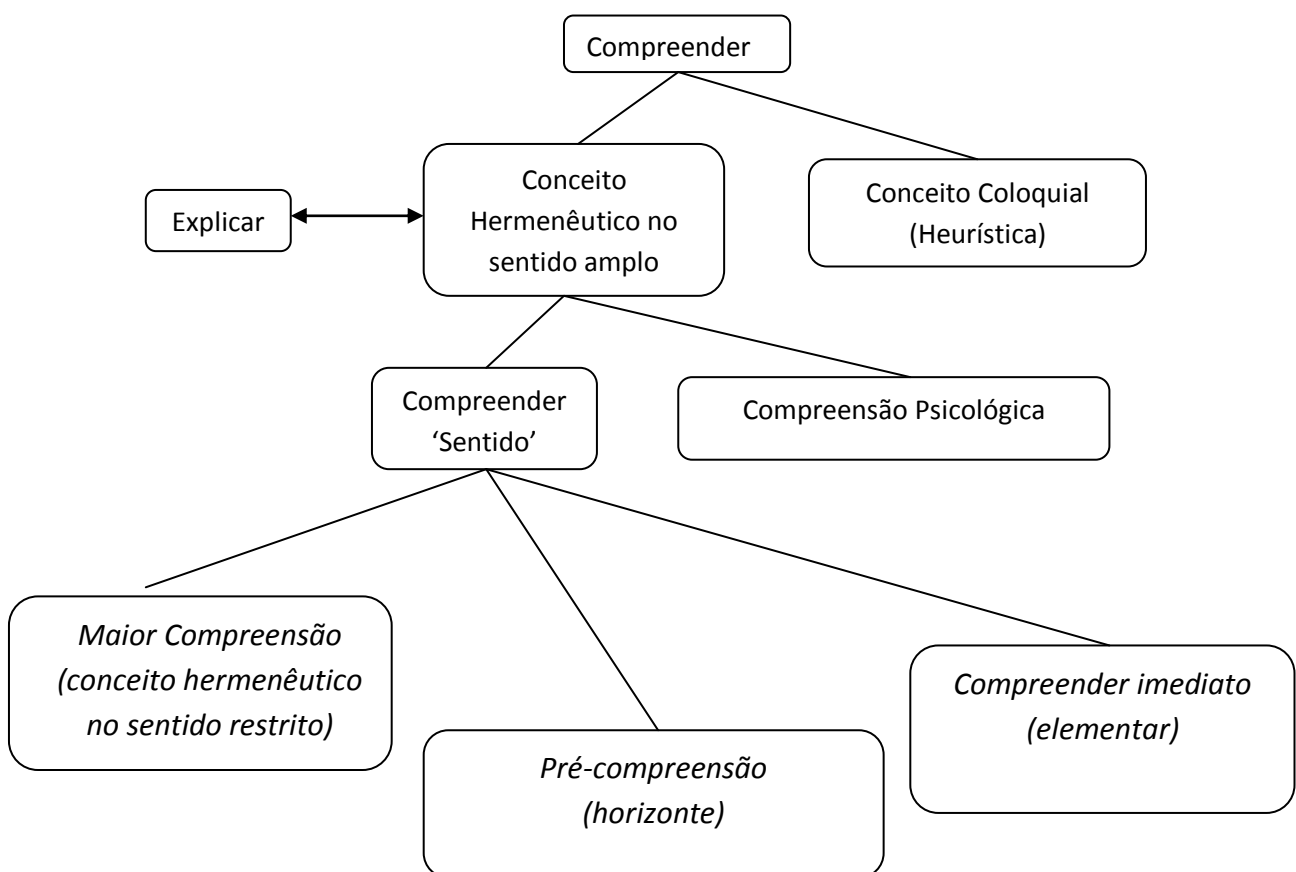
### a) A compreensão

O conceito central da hermenêutica é a “compreensão”. Segundo Danner (2006), nós compreendemos como outras pessoas falamos uns com os outros, leem cartazes, ouvem música ou seguem uma palestra. Constantemente compreendemos os gestos dos outros, as suas palavras, o convite da publicidade, uma música, um contexto espiritual. Mas acontece que um gesto não é precisamente “compreendido”, mas apenas “explicado” por meio dos movimentos corporais do braço e mão, da força muscular e do consumo de energia.

E há diferença entre explicar (*erklären*) e compreender (*verstehen*). Segundo Dilthey (apud Danner, 2006) *Compreensão* não é um processo imediato, irrefletido, como a

explicação, mas deve ser refletida em sua estrutura, no seu desempenho, e na sua complexidade. É um processo de reflexão, e não de forma imediata. A distinção entre “explicação” e “compreensão” é a tentativa de definição para manter duas questões separadas, explica Danner (2006), pois, coloquialmente a palavra “compreender” tem muitas operações. “Compreensão”, no sentido hermenêutico, é um termo técnico. Esquemáticamente, a “Compreensão” e “Explicação” são distinguidos de uso coloquial e diferenciado em si, como é indicado na figura abaixo.

**Fig. 1 – Demarcação e Diferenciação da Compreensão**



Fonte: **Hermeneutik**<sup>47</sup>, DANNER, 2006, p. 40.

Segundo Danner (2006), *Compreensão* é o reconhecimento de algo como algo humano: todos os sons que eu reconheço como palavras e seus significados são detectados. *Explicação*,

<sup>47</sup> Cf. DANNER, Helmut. Hermeneutik. In: DANNER, Helmut. **Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik**. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München, 2006. p. 34-120.



no entanto, é o fato decorrente de causas que derivam de uma condição de um princípio, como por exemplo, a explicação da queda da pedra.

A *Compreensão*, de acordo com Danner (2006), pode distinguir os seguintes elementos *estruturais*:

1. Nós identificamos uma coisa, uma operação verdadeira sensorial.
2. Reconhecemos isto ou aquilo como algo humano.
3. Nós entendemos reflexivamente a sua importância, o significado do Humano. Todo o processo em uma unidade que chamamos de *Compreensão*.

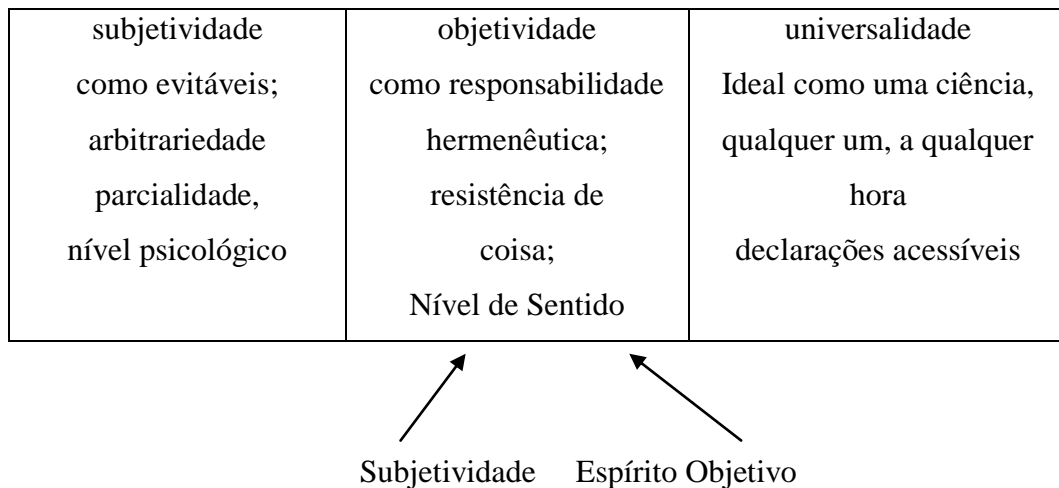
Finalmente, salienta Danner (2006), o conceito hermenêutico de *Compreensão* está direcionada para o Humano (intelectual) especificamente sobre ações, estruturas linguísticas e entidades não-linguísticas. Além do mais, o que foi identificado na ação sensorial seja percebido como importante, ele é refletido e, então, compreendido criando um significado.

#### *b) A responsabilidade da compreensão*

De acordo com Danner (2006), compreensão é a compreensão do “espírito objetivo”. Este é o denominador comum de uma área cultural determinada historicamente e é de onde vem cada assunto proporcional do “espírito objetivo”, sendo comum a soma das características comuns do sentido dado que poderiam causar a compreensão mútua tanto razoável, quanto possível. Os sentidos são realmente dados a nós como indivíduos, mas histórica e sócio-culturalmente condicionados, não *a priori* como alguns sentidos “absolutos”.

A responsabilidade da compreensão hermenêutica pode ser vista entre dois extremos: entre a subjetividade (evitável), por um lado, que é determinada pela arbitrariedade aleatória e simples de auto-consciência e é visto em um nível puramente psicológico, e do outro, a generalidade, face a um ideal científico em que qualquer declaração esteja acessível em todos os momentos. Ambas as opções são regidas pela hermenêutica. (DANNER, 2006, p.60, minha tradução).

Dessa forma, o significado é baseado na comunhão de “espírito objetivo”, que é histórica e culturalmente condicionada, e a subjetividade. Eis que o seguinte resumo expressa a relação entre subjetividade e objetividade:

**Quadro 4: relação entre subjetividade e objetividade**

Fonte: **Hermeneutik**<sup>48</sup>, DANNER, 2006, p. 60.

### c) O círculo hermenêutico

Se a *Maior Compreensão* acontece, então ocorre o movimento recorrente que se manifesta de maneira recorrente. É uma espécie de movimento circular, e por isso é chamado o “círculo hermenêutico”. O movimento de circulação é evidente, mas também ao mesmo tempo não é um movimento circular fechado, nem de uma espiral, estritamente falando. Porque os momentos, entre os quais a compreensão recíproca, não permanecem os mesmos, em vez disso, eles vão ser revistos e ampliados.

As várias abordagens hermenêuticas tentam lidar com este problema, cada um à sua maneira, explica Danner (2006). Para Schleiermacher, a situação do autor deve ser restaurada por reconstrução gramatical e psicológica; para Dilthey é a possibilidade de compreensão adequada na generosidade de interpretação; e, de acordo com Gadamer, o problema surge a partir do zero, porque o interpretador ainda tem que entender de forma diferente por causa de sua situação hermenêutica especial. Diferença Hermenêutica surge, por um lado, da “essência consistente” da subjectividade de um “texto” predeterminado e, por outro lado, da objetividade do autor, assim uma abordagem na compreensão está na possibilidade do “espírito objetivo”.

A diferença hermenêutica ocorre no movimento do círculo hermenêutico. Mas isso não pode ser detectado apenas com a aproximação do preconceito e do significado do texto. O

<sup>48</sup> Cf. DANNER, Helmut. Hermeneutik. In: DANNER, Helmut. **Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik**. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München, 2006. p. 34-120.

aumento da compreensão não procede em uma linha reta de uma realização progressiva para uma próxima etapa, mas é circular. Este movimento de compreensão é chamado *círculo hermenêutico*. Do ponto de vista da abordagem metódica, é importante manter a estrutura circular em mente, porque pode ser necessário na interpretação tanto o lado objetivo quanto o lado subjetivo.

#### d) Regras hermenêuticas

Segundo Danner (2006), as regras hermenêuticas podem ser facilmente confundidas com “preto no branco”, mas não devemos esquecer as considerações sistemáticas dos conceitos que estão intimamente ligados: a “compreensão”, o “espírito objetivo” e o “círculo hermenêutico”. Todos esses conceitos têm seu lugar, mas não podem fornecer assistência para o processo de compreensão, porque eles não podem ser utilizados como ferramentas metodológicas técnicas para chegar a resultados garantidos.

Na história da Hermenêutica, houve sempre a tentativa de prever regras rigorosas de interpretação, como a hermenêutica teológica e filológica. Por exemplo, o judaísmo com as sete regras de Hilleis, falava-se na área cristã de *regulae* ou *claves* (chaves), e a interpretação de Schleiermacher com o formulado “gramatical” e os “cânones psicológicos”.

Na tentativa de colocar regras para a hermenêutica, Bettis apresenta os quatro cânones da hermenêutica:

1. “cânone de autonomia hermenêutica do objeto”;
2. “cânone de totalidade e relacionamento significativo”;
3. “cânone da realidade de compreensão” e;
4. “cânone hermenêutico de correspondência de sentido (adequação do significado de compreensão)”.

A Hermenêutica de Bettis está fortemente orientada em Schleiermacher e Dilthey e, portanto, é controversa. Mostrar as regras de Bettis é tentar estabelecer regras gerais de interpretação, e é difícil e questionável. Regras hermenêuticas são destinadas essencialmente aos intérpretes para prestar assistência. Eles são dependentes particularmente da teoria hermenêutica. Por isso, a Hermenêutica não é um método de técnica, e está em conexão com a interpretação do texto.

Hermenêutica é uma habilidade que exige clareza especial da mente. Porque assim que você pensa sobre um fenômeno, mas pensa também nos instrumentos metódicos que devem ser ativados a fim de elucidar esses fenômenos. Rittelmeyer (2013) explicita seis métodos de interpretação hermenêutica de pesquisa: o estrutural, o comparativo, o experimental, o

psicológico / mimético, a interpretação analítica contextual e cultural. De acordo com o autor, esses métodos evidenciam que a hermenêutica não só se refere a textos, mas há sempre na pesquisa os fenômenos culturais.

Para complementar, Danner (2006) indica algumas regras para a compreensão de um texto educacional:

a) *interpretação preliminar*: considerar a edição do texto (primeira ou segunda versão), ter sua própria opinião sobre o texto e escrever sobre o sentido geral do texto (a primeira impressão);

b) *interpretação de texto imanente*: procurar o significado das palavras e relações gramaticais, observar a lógica do texto, observar contradições;

c) *interpretação coordenada*: observar o contexto do texto, observar a afirmação ou negação das hipóteses.

Vale ressaltar que essas regras não são normativas e taxativas e a compreensão do autor é que norteará os caminhos da compreensão do texto.

Para aqueles que devem se engajar em trabalhos científicos, Danner (2006) salienta que até instruções de trabalho mais práticos poderiam ser dados para além das regras hermenêuticas que podem realmente ajudá-lo na interpretação de um texto, por exemplo:

(1) Certifique-se de ler todo o texto;

(2) Estude o texto sentença a sentença, impressão após impressão; assim, realizar pelo menos o esclarecimento de contradições;

(3) Leia o texto novamente como um todo;

(4) Consulte literatura secundária, possivelmente, um texto semelhante pelo mesmo autor;

(5) Trazer algumas reflexões a partir do texto geral;

(6) Crie um esboço para todo o texto;

(7) Faça uma sinopse para cada seção, como formulação privada de esclarecimento;

(8) Por sua vez leia todo o texto.

Estas são apenas algumas dicas sem nenhum esquema rigoroso, explica Danner (2006). No entanto, essas instruções mostram que a análise hermenêutica não é feita a partir de uma leitura rápida.

### 3. A *Hermenêutica Educacional*

Foram apresentados os aspectos gerais da hermenêutica, como estrutura e função da compreensão, a condição da compreensão, e o círculo hermenêutico. Ao falar em

“Hermenêutica Educacional” surge a pergunta: O que, então, deve consistir as tais hermenêuticas específicas, sejam elas jurídica, teológica ou filológica. É relevante, aqui, o que Gadamer entende por aplicação hermenêutica. Para cada uma destas várias hermenêuticas há uma visão diferente. Por exemplo, o advogado vê o seu texto no que respeita à justiça, tendo como base o texto legislativo, de um lado, e o crime específico, do outro lado; ou a Bíblia revela-se em seu sentido pleno somente manifestada em relação a ela e a sua própria fé.

Mas, então, compreende o educador - quer como profissional prático ou como um cientista? questiona Danner (2006). “Qualquer coisa que ele encontre por escrito, as situações particulares ou realidades sócio-políticas, ele estabelece em termos de educação. Estes constituem o núcleo de seu entendimento”. Agora, faz uma grande diferença se eu entendo a condenação de um criminoso sob o ponto de vista legal da justiça, ou em termos do seu impacto educacional. Entretanto, “se a educação é o momento ápice, pelo que entendemos como educadores, é preciso deixar claro o que entendemos por educação. Logicamente, nós chegamos aqui em um beco sem saída: Como educação e formação humana podem, finalmente, apenas se transformar em educativa - portanto, ser compreendida em termos de educação e formação humana” (Danner, 2006, p. 98).

Educação é compreendida por cada um de nós, pois faz parte da nossa pré-compreensão no sentido mais amplo, pertencente ao contexto, como vemos a nós mesmos, nossas vidas, nosso trabalho, etc. Nesse momento, então, cabe compreender como os educadores conduzem a sua responsabilidade específica, ou seja, seus objetivos, desejos e vontades diante do ato educacional. A responsabilidade educativa é o ponto de partida e o ponto de referência para as atividades educativas, bem como para a reflexão educacional. Essa é a responsabilidade pedagógica, de acordo com Danner (2006). Nesse sentido, não é possível reduzir a educação a explicação e a responsabilidade educativa, mas relacioná-la a um fenômeno contextualizado.

Finalmente, pode estar envolvida, na tarefa da hermenêutica educacional, a compreensão cotidiana, em que a educação é considerada como uma prática. Isso acontece constantemente na realidade educacional, considerada, por sua vez, ser “não científica”.

Porém a Hermenêutica é vista na educação apenas como um método, contudo a Hermenêutica envolve a compreensão de todas as circunstâncias educacionais, inclusive os desenvolvidos na parte teórica: “ a responsabilidade principal da hermenêutica educacional consiste na iluminação do entendimento preliminar da educação prática e teórica, ou seja, o sentido da educação” (DANNER, 2006, p. 118, minha tradução).

A “hermenêutica da realidade educacional” é diferente da hermenêutica no sentido estrito, sobretudo, o fato de que ambas não podem sempre começar a partir de condições fixas. Além disso, ambas devem ter um conceito de realidade que pressupõe a inclusão de tudo o que é humano. A relação educativa, entre professor e aluno, é uma qualidade específica das relações humanas, que se revela apenas na compreensão.

A realidade educacional institucionalizada tem de ser interpretada em termos de sua idéia educacional e sua dimensão histórica. Realidade educacional é incorporada em fatores sociais, políticos, econômicos culturais que devem ser evidentes na hermenêutica. A Compreensão da realidade educacional inicia para os teóricos em teoria, e para o praticante em uma atitude ou princípio de abertura. O propósito de uma hermenêutica da realidade educacional está na percepção da compreensão como tal, e na transferência de atos de compreensão elementares para atos de compreensão mais amplos e na interpretação das condições educacionais individuais no que diz respeito ao seu contexto. ( DANNER, 2006, p. 120, minha tradução).

De acordo com Danner (2006) para a compreensão da realidade educacional existem alguns momentos que são determinantes na Educação e exigem compreensão:

- a individualidade das pessoas envolvidas na educação;
- a dimensão histórica do passado e como agir no presente;
- o significado e a importância de todas as realidades educacionais, reflexões e atividades, incluindo a língua através de sentido educacional e Educação, relacionada a um entendimento e auto-compreensão do mundo;
- responsabilidade como o último impulso educativo;
- objetivos educacionais, sem qualquer ação e pensamento pedagógicos seriam impossíveis;
- normas e valores que definem o padrão para os objetivos educacionais.

No caso desse trabalho, consiste na compreensão de artigos, assim a Hermenêutica parte do conteúdo e significado do texto possibilitando abrir, até certo ponto, a visão para o conteúdo do texto, que na leitura normal não aparece imediatamente, explica Rittelmeyer (2006). Esta leitura hermenêutica tem como significado a imagem de “interpretar”, usada por Gadamer. Esta arte da interpretação (*ars interpretandi*) possibilita a *compreensão* de textos, imagens, objetos e ações. Como método interdisciplinar, a Hermenêutica alia-se a outros métodos para compreender o sentido mais profundo do texto. Nesse caso, o próximo tópico é destinado à Análise de Conteúdo Qualitativa. Esse método é o suporte para o método Hermenêutico na análise dos artigos científicos.

### 2.1.3 - Análise de Conteúdo Qualitativa

Análise de conteúdo qualitativa é um método para descrever sistematicamente o significado dos dados qualitativos. Isto é feito através da atribuição de partes sucessivas do material para as categorias de uma estrutura de codificação. Este quadro é o cerne do método, e que contém todos os aspectos que caracterizam na descrição e interpretação do material. Essa é a explicação concedida por Margrit Schreier em *Qualitative Content Analysis*, e é esse capítulo que utilizo como referência para a compreensão e entendimento da Análise de Conteúdo. Como suporte teórico, também é utilizado o capítulo *Coding and content analysis* de Louis Cohen, Lawrence Manion e Keith Morrison, e os verbetes *categories, categorization, codes and coding* da *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*.

Segundo Schreier (2014), três aspectos caracterizam a Análise de conteúdo qualitativa: redução de dados, sistematização e flexibilidade. Ao contrário de outros métodos de análise de dados qualitativos, a análise de conteúdo qualitativa ajuda com a redução da quantidade de material. Ela exige que o pesquisador se concentre em aspectos selecionados de significado, ou seja, aqueles aspectos que se relacionam com a questão global da investigação. Por isso, o pesquisador pode ter 100 categorias e subcategorias, no entanto as categorias são delimitadas de acordo com o que o pesquisador tem condições de manipular, sendo definidas por qualquer passagem particular e levadas ao mais alto nível de abstração.

A segunda característica fundamental da análise de conteúdo qualitativa é que ela é altamente sistemática.

Para começar, o método exige o exame de cada parte do material que é de alguma forma relevante para a questão de pesquisa. Desta forma, o método neutraliza o perigo do olhar para o material apenas através da lente de um dos pressupostos e expectativas. O método também é sistemático na medida em que exige certa sequência de passos, independentemente da questão de pesquisa exata e material. Como é frequentemente o caso na pesquisa qualitativa, este pode ser um processo iterativo, passando por alguns desses passos repetidamente, modificando a estrutura de codificação no processo. Mas os passos e a sua sequência permanecem os mesmos. O método também é sistemático na medida em que exige o que codifica (isto é, a atribuição de segmentos do material para as categorias do quadro de codificação) para ser levada a cabo por duas vezes (dupla codificação), pelo menos para as partes do material. Este é um teste da qualidade das definições de categoria: eles devem ser de forma clara e não ambígua de que a segunda produz resultados de codificação que são muito semelhantes aos da primeira codificação. (SCHREIER, p. 171, 2014, minha tradução).

A terceira característica-chave da análise de conteúdo qualitativa é a sua flexibilidade. Esse tipo de análise combina enfoques de conceito, codificação e criação de categorias. Ao mesmo tempo, uma parte das categorias deve ser sempre orientada por dados. As categorias são certificadas se de fato correspondem aos dados - ou, em outras palavras, se o quadro de codificação fornece uma descrição válida do material, explica Schreier (2014). Análise de

conteúdo qualitativa é, portanto, flexível em que o quadro de codificação deve estar sempre encaixado no material.

Segundo Cohen, Manion e Morrison (2011), essa análise é constituída de descrição e interpretação que conduz a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, de modo que contribui para reinterpretar as mensagens e chegar a um nível de compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Por isso, a Análise de conteúdo qualitativa é adequada para uma ampla gama de materiais, visuais ou verbais, auto-gerados (através da realização de entrevistas ou grupos focais etc.) ou mostrados a partir de fontes disponíveis (sites, jornais, revistas, blogs, cartas, artigos, etc.). Por causa desta flexibilidade inerente, o método foi aplicado em uma ampla gama de disciplinas, ramificando-se a partir de seu uso no início de estudos de comunicação. Estes incluem, mas não estão limitados a, pesquisa em educação, psicologia, sociologia, ciência política, estudo empírico da literatura, e pesquisa em campos relacionados com a saúde .

Segundo Schreier (2014), é claro que há limites para a aplicabilidade da análise de conteúdo qualitativa, pois o foco do presente método consiste na descrição. No entanto, se um pesquisador está preocupado com a realização de uma análise crítica, a análise do discurso, análise reflexiva, seria interessante usar método de apoio ou outro método.

#### *O Surgimento da análise de conteúdo qualitativa*

A Análise de conteúdo qualitativa foi desenvolvida a partir da versão quantitativa do método. Teve origem na primeira metade do século XX, no contexto de uma ampliação da mídia e um interesse concomitante em pesquisa sobre os efeitos da mídia, bem como a Segunda Guerra Mundial e o interesse do governo dos EUA na análise da propaganda da Alemanha nazista.

Segundo Schreier (2014), em 1941, uma conferência sobre comunicação de massa com foco em análise de conteúdo foi realizada em Chicago e foi assistido por todos os estudiosos, como Waples, líderes no campo, em 1942. Em 1952, Berelson publicou o que viria a se tornar o primeiro livro líder na análise de conteúdo quantitativa. Nesse livro, é apresentada a definição do método, que continua a ser citado hoje: “A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa objetiva, sistemática e descrição quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.” (SCHREIER, p. 171, 2014, minha tradução).

Limitada à descrição do conteúdo manifesto de comunicação, Berelson define o método como de tradição quantitativa. No entanto, Kracauer contextualiza esse método e ressalta que “o



significado é muitas vezes complexo, holístico, dependente do contexto, e que não é necessariamente evidente à primeira vista” (SCHREIER, p. 171, 2014, minha tradução). Ele também argumentou contra a prática prevalente em análise de conteúdo quantitativa para equiparar a frequência de codificação de um determinado tema com a sua importância. Por estes motivos, Kracauer defendeu um tipo diferente de análise de conteúdo, que não se limita a manifestar o conteúdo e a frequência contagens. Kracauer foi, portanto, o primeiro proponente da análise de conteúdo qualitativa. Suas sugestões foram posteriormente retomadas por George, que argumentou em favor do que ele chamou de *análise de conteúdo não-frequência*, e por Holsti que defendia um tipo não-quantitativo semelhante de análise de conteúdo.

Na constituição histórica da Análise de Conteúdo Qualitativa, esse método tem oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade sempre questionada da subjetividade. Entretanto, ao longo do tempo, tem sido cada vez mais valorizadas as abordagens qualitativas, utilizando especialmente a indução e a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que se propõe a investigar.

Em qualquer de suas abordagens fornece informações complementares ao leitor crítico de uma mensagem, seja ele linguista, psicólogo, sociólogo, educador, crítico literário, historiador ou outro.

#### *Desenvolvimentos de análise de conteúdo qualitativa*

Criada e contestada nos Estados Unidos da América, a Análise de conteúdo qualitativa continuou a ser desenvolvida em outros países, especialmente na Alemanha. Outros desenvolvimentos incluem o conceito de uma versão anti-ideológica do método de Ritsert e da análise de conteúdo qualitativa rigorosa de Rustemeyer. Um dos maiores defensores do método na Alemanha tem sido Mayring que desenvolveu várias versões distintas do método, nomeada de Análise de Conteúdo Qualitativa Estrutural.

Em países de língua inglesa, especialmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, a situação tem sido diferente, explica Schreier (2014). Como a análise de conteúdo quantitativa evoluiu metodologicamente, o foco esteve mantido na apresentação de resultados em termos de codificação de frequências, porque o quantitativo tinha aberto em direção a versões do método qualitativo, muitos pesquisadores argumentaram que a distinção entre um tipo de análise de conteúdo qualitativa e quantitativa foi apenas uma questão de grau e cada vez mais apoiou na Análise de conteúdo qualitativa.

Devido a este desenvolvimento, a Análise de conteúdo qualitativa não tem sido bem conhecida como um método na maioria dos países de língua inglesa até recentemente. Alguns pesquisadores qualitativos não mencionam em seus livros, ou então eles apresentam o que é realmente a Análise de conteúdo quantitativa. Segundo Schreier (2014), alguns autores, como Krippendorff, usam o termo “análise de conteúdo qualitativo” para se referir a toda a gama de métodos qualitativos para análise de dados, o que equivale ao método com outros métodos qualitativos, tais como discurso ou análise de conversação. No entanto, outros autores, como Boyatzis e Altheide chamam o método respectivamente por um nome diferente, como “codificação temática” ou “análise de mídia qualitativa”. Descrições de análise de conteúdo qualitativa, especificamente, como um método começaram a aparecer na literatura anglo-americana só recentemente com Hsie e Shannon e Schreier.

Esta visão geral mostra que existem diferentes versões de análise de conteúdo qualitativa. As ideias centrais e os passos na versão descrita aqui, em grande parte correspondem ao que Mayring (2010) chamou de estrutural, Hsie e Shannon (2005) de flexível (qualitativa), Rustemeyer (1992) denominou de análise de conteúdo convencional, e que Boyatzis (1998) descreve como codificação temática.

#### *Passos da Análise de Conteúdo Qualitativa*

Como todo método, a Análise de Conteúdo Qualitativa possui os passos necessários para a realização da pesquisa. A Análise de conteúdo qualitativa como descreve Margrit Schreier em *Qualitative Content Analysis* é dividida numa série de passos que estão resumidas no Quadro abaixo:

#### **Quadro 5: Passos da análise de conteúdo qualitativa**

##### **Passos da análise de conteúdo qualitativa**

1. Decidir sobre uma questão de pesquisa.
2. Selecionando o material.
3. Construir uma estrutura de codificação.
4. Segmentação.
5. Teste de Codificação.
6. Avaliar e modificar a estrutura de codificação.
7. Análise Principal.
8. Apresentar e interpretar os achados.

Fonte: **Qualitative Content Analysis**<sup>49</sup>, SCHREIER, 2014, p. 174.

<sup>49</sup> Cf. SCHREIER, Margrit. Qualitative Content Analysis. In: Flick, Uwe. **The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis**. Sage: Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington, 2014. P. 170-183.

1º e 2º - Geralmente, nenhuma preparação especial de dados é necessária. Decidida a questão da pesquisa, o material necessário para análise é selecionado. Então, os dois primeiros passos estão definidos.

3º - O terceiro passo consiste na construção da estrutura de codificação que é composto de algumas etapas. As etapas da construção de uma estrutura de codificação, segundo Schreier (2014), são as seguintes: a) seleção de materiais; b) estruturação e geração de categorias; c) definição de categorias; d) revisão e ampliação do quadro.

4º - Estruturado o quadro de codificação, o próximo passo, o quarto, é a *segmentação*. Essa etapa envolve a divisão do material em unidades de tal maneira que cada unidade se encaixa exatamente numa (sub) categoria do quadro de codificação.

Estas unidades são aquelas que codificam partes do material que pode ser interpretadas de uma maneira significativa com respeito às subcategorias, e o seu tamanho pode variar de um livro inteiro para uma única palavra. Esta definição mostra que a segmentação é, de fato, intimamente relacionada com o desenvolvimento do quadro de codificação e cumprindo a exigência de exclusividade mútua. O tamanho dos segmentos ou unidades é escolhido de modo a corresponder à definição das categorias. (SCHREIER, 2014, p. 177-178, minha tradução).

A divisão do material em unidades de codificação requer um critério que especifica onde uma unidade termina e começa outra. Há dois desses tipos de critérios: formais e temáticos, segundo Benaquisto (2008). Os desenhos formais compõem a estrutura inerente do material e são unidades formais tais como palavras, frases ou parágrafos de um texto. Na pesquisa qualitativa, o critério temático é mais útil, pois envolve a procura de mudanças de assunto, e uma unidade corresponde essencialmente a um tema. O que constitui um tema pode variar com o quadro de codificação e categorias principais. Logo, os critérios temáticos muitas vezes proporcionam um melhor ajuste com a estrutura de codificação.

5º e 6º - Esses passos compõem a *fase piloto da estrutura de codificação*. Na fase piloto, a estrutura de codificação é experimentada em parte do material. Isto é crucial para o reconhecimento e modificação de quaisquer deficiências na estrutura antes que a análise principal seja realizada. A fase piloto consiste nas seguintes etapas: seleção de materiais; o teste da codificação; avaliar e modificar a estrutura de codificação.

A *seleção e preparação de material* abrangem todos os tipos de dados e fontes de dados do material. Além disso, o material também deve ser escolhido de modo que a maioria das categorias no quadro de codificação possa ser aplicada durante o ensaio de codificação. No *julgamento da codificação*, as categorias da estrutura de codificação são aplicadas ao material durante duas rodadas de codificação, seguindo o mesmo procedimento que irá ser utilizado durante a codificação principal.

A *avaliação e modificação do quadro de codificação* envolvem a análise dos resultados da codificação em julgamento em termos de consistência e validade. Em outras palavras, quanto maior for a consistência entre as duas fases de codificação, maior será a qualidade do quadro de codificação. É por isso que é importante identificar as unidades de codificação, que foram atribuídos a diferentes subcategorias durante os dois *rounds*. Normalmente, este exame de inconsistências irá mostrar que subcategorias eram difíceis de usar e que subcategorias foram usadas como sinônimos, apontando para as sobreposições entre as categorias. As definições dessas subcategorias devem ser revistas, e regras de decisão devem ser adicionados, quando necessário. Outro critério para a avaliação de quadros de codificação é a validade, que é a extensão na qual as categorias descrevem adequadamente o material e os conceitos que fazem parte da questão de pesquisa.

Se apenas algumas alterações sejam feitas no quadro seguinte ao ensaio de codificação, o quadro pode agora ser utilizado para a análise principal. Caso contrário, ele pode ser melhor para executar um segundo teste de codificação antes de passar para a próxima etapa.

7º - A fase de *análise principal* é o *sétimo passo* da Análise de Conteúdo Qualitativa. Essa é composta por todo o material que está codificado. “É importante ter em mente que o quadro de codificação não pode mais ser alterado nesta etapa. Por isso, é crucial que o quadro seja suficientemente confiável e válido antes de entrar nesta fase.” (SCHREIER, 2014, p. 179, minha tradução).

Um primeiro passo na análise principal é dividir a parte restante do material em unidades de codificação. Numa etapa seguinte, o material é codificado por meio da atribuição destas unidades para as categorias no quadro de codificação. Como o quadro já foi avaliado e revisto, é agora mais necessário do código duplo de cada unidade. A quantidade exata de material a ser duplamente codificados nesta fase depende dos resultados da fase piloto.

Quanto mais baixa for a consistência de codificação e a validade da primeira versão da estrutura e mais alterações forem feitas como resultado da codificação piloto, mais o material deve ser duplamente codificado durante a principal fase de análise. Se apenas algumas alterações foram feitas, seguindo a codificação piloto, a dupla codificação de aproximadamente um terço do material durante a análise principal já é suficiente. Isso, no entanto, é apenas uma regra de ouro. (SCHREIER, 2014, p. 180, minha tradução).

De acordo com Schreier (2014), os resultados da principal codificação devem ser novamente inseridos em uma folha de codificação. O significado de uma unidade final é óbvio para aquelas partes do material que foram codificados apenas uma vez e para aqueles que foram duplamente codificados, logo as duas fases de codificação estão de acordo. Qualquer inconsistência da codificação precisa ser discutida e resolvida. “Pesquisadores que

trabalham por conta própria devem tentar manter o controle de suas razões para interpretar a unidade de forma diferente a cada codificação e chegar a um significado final desta forma. Se uma inconsistência não pode ser resolvida, ela pode ser útil para introduzir uma terceira pessoa que é também familiar com a pesquisa” (SCHREIER, 2014, p.180, minha tradução).

Na etapa final da fase de análise principal, os resultados de codificação devem ser preparados de modo que eles sejam apropriados para responder à questão de pesquisa.

8º - O último passo consiste na *apresentação dos resultados*. Neste caso, envolve a apresentação do quadro de codificação com citações. Isto pode ser feito por meio de texto contínuo ou por meio de matrizes de texto, que são tabelas que contêm o texto, ou em adição aos números. Os resultados também podem servir como um ponto de partida para uma maior exploração de dados, análise dos resultados da análise de conteúdo qualitativo para padrões e ocorrências de categorias selecionadas, afirma Schreier (2014). Isso envolve ir além das unidades individuais de codificação e categorias para as relações entre as categorias.

A Análise de conteúdo qualitativa como um método de análise de imagens visuais ou fontes verbais é mostrada como uma alternativa flexível para trabalhos na área de Educação, além de inúmeras outras áreas do conhecimento. Um método considerado interessante para a exploração dos conteúdos de artigos, pois os elementos textuais codificados e categorizados são transcritos, de modo que a essência do tema proposto para análise é interpretada e pormenorizada em detalhes para a sua compreensão.

No entanto, é um método limitado, porque seu foco consiste na descrição. Se um pesquisador está preocupado com a realização de uma análise crítica e reflexiva seria interessante usar um método de apoio, como no caso desse estudo é também usada a Hermenêutica para a compreensão e reflexão do conteúdo dos artigos científicos publicados no Brasil.

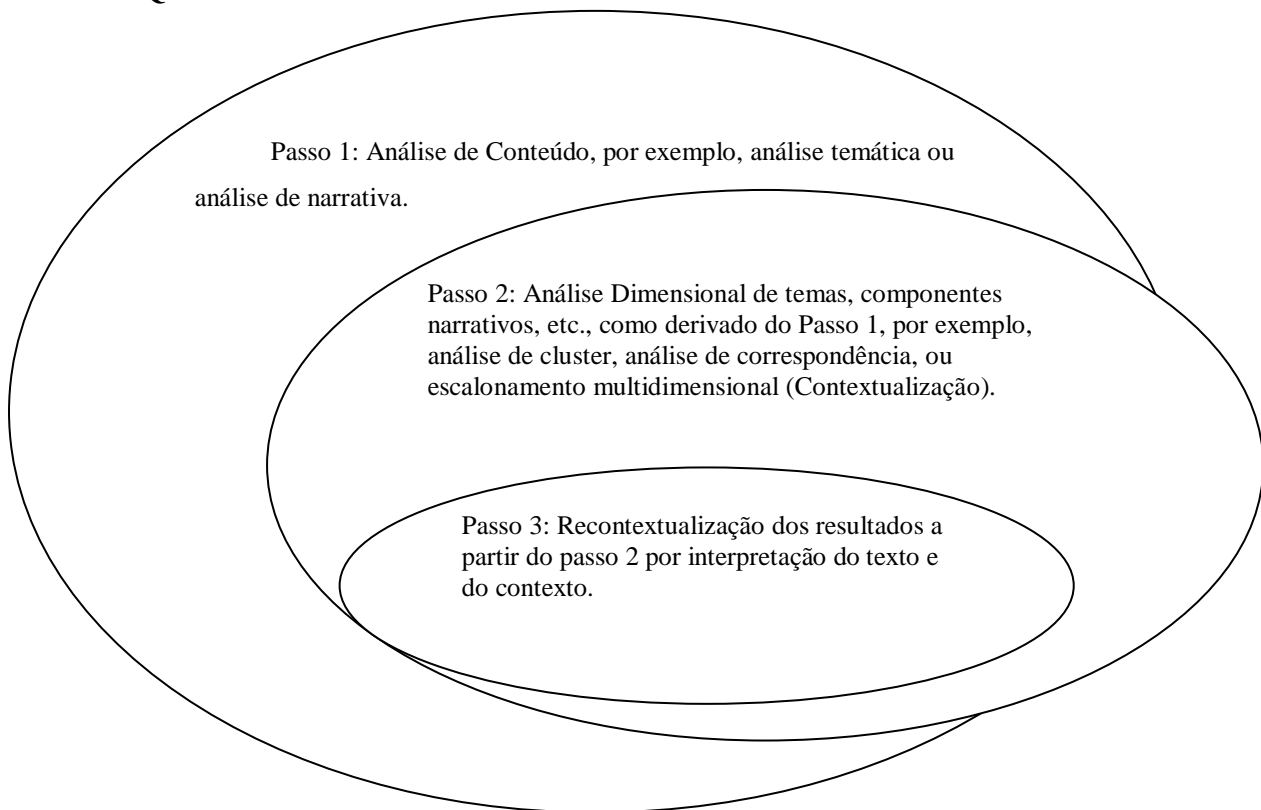
#### **2.1.4 – Análise de Conteúdo Hermenêutica**

O método definido para a pesquisa é a Análise de Conteúdo Hermenêutica que é constituída por um movimento circular de análise, interpretação e compreensão do conteúdo do texto. Desse modo, a Análise de Conteúdo Hermenêutica dessa pesquisa faz parte da pesquisa qualitativa e compreende a Hermenêutica e a Análise de Conteúdo Qualitativa. A pesquisa qualitativa é a maneira de abordar fenômenos que estão sob investigação com dinamicidade, abertura e profundidade e, principalmente, está atenta aos detalhes. A Hermenêutica é a arte da interpretação de compreender o texto que ocorre num movimento circular que envolve tanto o lado objetivo, quanto o subjetivo. A análise de Conteúdo

Qualitativa é um método para descrever sistematicamente o significado dos dados qualitativos, por meio de codificação e categorização e que contém todos os aspectos que caracterizam na descrição e interpretação do material.

A Análise de Conteúdo Hermenêutica, que também pode ser definida como um *mixed* de métodos<sup>50</sup>, envolve a Hermenêutica e a Análise de Conteúdo Qualitativa. Esse tipo de análise envolve vários métodos de recolhimento e análise de dados. Segundo Bergman (2010) a Análise de Conteúdo Hermenêutica consiste em três passos:

### Quadro 6: Análise de Conteúdo Hermenêutica



Fonte: **Hermeneutic Content Anaylis. Textual and Audiovisual Analysis within a mixed methods framework**<sup>51</sup>. BERGMAN, 2010, p. 383.

<sup>50</sup> Definição dada por Bergman em *Hermeneutic Content Anaylis. Textual and Audiovisual Analysis within a mixed methods framework*.

<sup>51</sup> Cf. BERGMAN, Manfred Max. Hermeneutic Content Anaylis. Textual and Audiovisual Analysis within a mixed methods framework. In: TASHAKKORI, Abbas and TEDDLIE, Charles. **Handbook of mixed methods in social & Behavioral research**. London: Sage Publications, 2010. p. 379 – 396.

## 2.2 - Processo da pesquisa

O processo da pesquisa envolve o desenho da pesquisa, a obtenção dos dados, a organização dos dados, a análise dos dados e a escrita. O desenho da pesquisa é a primeira etapa e consiste na escolha do objeto, na definição dos requisitos, na estratégia da pesquisa e nos recursos utilizados. A obtenção de dados é a maneira de como coletar os dados, ou seja, onde procurar os artigos científicos que ocorre de duas maneiras, uma por pesquisa na internet e, a outra por visita a bibliotecas. A organização dos dados é a terceira etapa do processo da pesquisa e consiste em organizar e enumerar os artigos científicos. A quarta etapa do trabalho é a análise dos dados e é composta por impressão de cada artigo científico, leitura e releitura dos artigos científicos, identificação das categorias, codificação dos indicadores textuais e categorização. Por último, a quinta etapa é constituída da escrita e dos resultados da análise de conteúdo hermenêutica, envolvendo as dimensões da compreensão e interpretação e tem como características uma reflexão crítica.

### 2.2.1 - Desenho da pesquisa

A primeira etapa consiste na escolha do objeto, na definição dos requisitos, na estratégia da pesquisa e nos recursos utilizados. A escolha do objeto parte da problemática em definir quais conhecimentos são construídos na área da Antropologia da Educação no Brasil. Logo, são definidos como objeto, artigos científicos, de modo a obter maior alcance da produção bibliográfica e maior alcance de autores.

Diante desse aspecto abordado, os requisitos para a escolha dos artigos científicos constituem em título, temporalidade, área de publicação e qualificação Qualis CAPEs. Os artigos científicos devem conter **Antropologia da Educação** e **Antropologia e Educação** no título, no qual essas palavras devem *estar juntas* (ligação estabelecida pelas conjunções “da” e “e”) e *não separadas* por qualquer outra palavra ou conceito. Como temporalidade, é definido o período de 1980 a 2014<sup>52</sup>. Os artigos deve estar publicados em revistas classificadas pela Qualis CAPEs de A 1 a C 3. As áreas selecionadas dos artigos científicos são Antropologia e Educação. No total estão definidos como objeto de análise 21 artigos científicos publicados em periódicos brasileiros.

A estratégia da pesquisa constitui na obtenção dos dados a partir do sistema de busca e análise dos dados. A análise dos dados está composta por duas análises: a primeira está

---

<sup>52</sup> O ano de 1980 é definido devido à expressividade das publicações a partir desse período. Anterior a esse período, em 1967, ocorreu apenas uma publicação, cujo título conste Antropologia da Educação ou Antropologia e Educação.

definida como os elementos estruturais de um artigo científico: tema, título, autores, palavras-chave, resumo, estrutura do artigo, introdução, descrição metodológica e conclusões. A segunda análise parte do sentido geral dos artigos. E, finalmente, como recursos são utilizados internet, computador, impressora, aplicativos: Microsoft Office (Word, pdf).

### **2.2.2 - Obtenção dos dados**

Elaborado o processo da pesquisa e a escolha do objeto, é definida a maneira de obter os dados. A obtenção de dados ocorre de duas maneiras, uma por pesquisa na internet e a outra por visita a bibliotecas. São definidos alguns critérios para a obtenção dos dados:

- Em relação à internet, são definidos dois meios de busca dos artigos, no Scielo e no Google Acadêmico. Os artigos localizados no Scielo são delimitados pelos descritores de busca a área de pesquisa e o assunto a ser pesquisado. Devido à pequena quantidade de artigos, a pesquisa é ampliada para o Google Acadêmico. Para a busca dos artigos localizados no sistema de buscas do Google Acadêmico são delimitados os descritores “Antropologia da Educação” e “Antropologia e Educação” no período de 1980-2014. As revistas dos meios eletrônicos devem ter Qualis A 1 a C 3.

- Em relação às revistas impressas, são definidos como critérios de buscas periódicos impressos qualificados pela Qualis. Em relação à Qualis, os artigos publicados em revistas qualificadas no sistema Qualis de Avaliação obedece aos critérios avaliativos da Capes que compreende de A1 a C3. A busca das revistas impressas é considerada, pois de acordo com o período definido para a pesquisa o sistema de busca do Scielo não disponibiliza artigos no período anterior a 1994. A busca por artigos em revistas impressas compreende a visita em bibliotecas da USP de São Paulo, da UNICAMP em Campinas, da UNESP em Araraquara e Franca. A escolha das bibliotecas dessas universidades acontece em consideração à importância dessas universidades no cenário acadêmico, mas o que de fato importa é que nessas bibliotecas constam em seu acervo as revistas que possuem Qualis da Capes.

### **2.2.3 - Organização dos dados**

A terceira etapa consiste em organizar e enumerar os artigos científicos. Em relação à organização dos artigos científicos, o trabalho consiste em organizar em pastas no computador com o título Antropologia da Educação e Antropologia e Educação. Em relação à enumeração, o trabalho consiste na enumeração dos artigos científicos em códigos, respeitando o critério de temporalidade, ou seja, seguindo a cronologia de 1980 a 2014. Logo, para fins de organização dos dados, leitura, interpretação e compreensão esses artigos são



codificados de 1 a 21 (ver Apêndice D e E) para facilitar o manuseio com os dados. Os artigos são representados por códigos numéricos de 1 a 21 e estão organizados em dois blocos: o primeiro bloco diz respeito aos artigos de Antropologia da Educação que compreende os artigos de código 1 a 7, e o segundo bloco diz respeito aos artigos de Antropologia e Educação que compreende os artigos de código 8 a 21. Os artigos de cada bloco estão organizados por ordem cronológica.

#### 2.2.4 - Análise dos dados

A quarta etapa do trabalho é a análise dos dados e é composta por impressão de cada artigo científico, leitura e releitura dos artigos científicos, codificação dos indicadores textuais e categorização.

A impressão dos artigos científicos é o primeiro passo dessa etapa e consiste em imprimir artigo por artigo para a leitura, codificação, tematização e categorização. Logo após a impressão, são realizadas as leituras e releituras dos artigos científicos, prosseguindo o trabalho para a identificação das categorias. Da identificação, os indicadores textuais dos artigos científicos são codificados. A codificação consiste na geração de conceitos a partir dos dados brutos, tais como o conteúdo dos artigos científicos. O processo de codificação consiste em identificar, organizar e sistematizar as categorias descobertas nos dados. Por fim, codificado o conteúdo dos artigos científicos são categorizados a partir dos padrões observados nos dados em unidades significativas, por sua vez captadas das conexões lógicas dos conteúdos apresentados e, por fim, a tematização.

Para responder a tal questão, a análise está dividida em dois momentos. O primeiro diz respeito à análise dos elementos científicos dos artigos e o segundo momento diz respeito à análise do sentido geral dos artigos. O primeiro momento envolve a análise dos elementos estruturais de um artigo científico<sup>53</sup>, como tema, título, autores (atuação, formação e temas de interesse), palavras-chave, resumo (objetivos, método e conclusão), introdução (problemática

---

<sup>53</sup> Para o desenvolvimento dos elementos estruturais dos artigos científicos utilizo como referência o texto de Maria Romana Friedlander e Maria Tereza Arbués-Moreira intitulado em: *Análise de um trabalho científico: um exercício*. De acordo com o texto, alguns critérios são definidos para a delimitação das unidades dos artigos científicos: 1) Tema: a importância da temática para o cenário da pesquisa; 2) Título: Palavras que constam no título dos artigos além de “Antropologia e Educação” e “Antropologia da Educação”, 3) Autores: formação dos pesquisadores que escrevem os artigos; 4) Palavras-chave: as palavras apresentadas e sua conexão com o artigo; 5) Resumo: os objetivos, métodos e conclusões apresentados no resumo do artigo; 6) Introdução: a) problemática a solucionar, b) a justificativa da pesquisa, c) estrutura teórica, d) objetivos e, e) hipóteses; 7) Descrição metodológica: a) tipo de pesquisa, b) instrumentos, c) análise dos dados; 8) Conclusões: o fechamento do artigo com a resposta para a problemática levantada.

a solucionar, justificativa, estrutura teórica, objetivos e hipóteses), descrição metodológica e conclusões, ou seja, as partes que compõem um artigo científico. O segundo momento é a análise do sentido geral dos artigos, ou seja, o sentido que o autor confere ao texto, a interpretação e compreensão de todos os momentos num movimento circular de análise Hermenêutica. Esses dois momentos são essenciais para compreender os artigos, visto que se observa nos artigos o sentido geral, a lógica, as relações das palavras e o contexto. Nesses dois momentos ocorre a sistematização do conhecimento que tem sido construído em Antropologia da Educação, por meio, da segmentação, codificação, categorização dos indicadores textuais e tematização.

### **2.2.5 - Escrita**

A quinta e última etapa do trabalho é constituída da escrita. A escrita acontece após a obtenção dos dados brutos e da análise do material.

Essas etapas são importantes para subsidiar a análise e compreensão do conhecimento que tem sido construído na área de Antropologia da Educação no Brasil. Também fornece critérios e estratégias para a definição do objeto que são os artigos científicos, cujo título conste **Antropologia da Educação** e **Antropologia e Educação** publicados em Periódicos brasileiros, bem como a análise e reflexão dos artigos científicos.

### 3 - ANÁLISE DE CONTEÚDO HERMENÊUTICA

A análise parte do seguinte questionamento: Qual o conhecimento que tem sido construído na área de Antropologia da Educação no Brasil? Inicialmente, para a resposta do questionamento, foram localizados 21 artigos (ver Apêndice C). A partir dos critérios adotados para escolha do material: artigos em cujo título conste **Antropologia da Educação** e **Antropologia e Educação**, cujas palavras devem estar juntas, no período de 1980 a 2014 e publicados em revistas da área de Antropologia e da área de Educação com classificação na Qualis CAPES. Há sete artigos em cujo título consta Antropologia da Educação e há 14 artigos que no título consta Antropologia e Educação. Na década de 1980 foram publicados três artigos, na década de 1990 foram publicados dois artigos, na década de 2000 constam oito artigos e de 2000 – 2014 ocorreu a publicação de oito artigos. Desses 21 artigos, 15 são publicados em Periódicos da área de Educação, dois na área de Antropologia e quatro na área de Ciências Sociais.

No entanto, para fins de organização dos dados, leitura, interpretação e compreensão esses artigos são codificados de 1 a 21 (ver Apêndice D) para facilitar o manuseio com os dados. Os artigos são representados por códigos numéricos de 1 a 21 e estão organizados em dois blocos: o primeiro bloco diz respeito aos artigos de Antropologia da Educação que compreende os artigos de código 1 a 7, e o segundo bloco, diz respeito aos artigos de Antropologia e Educação que compreende os artigos de código 8 a 21. Os artigos de cada bloco estão organizados por ordem cronológica. Cada bloco está composto pelos elementos que constituem um artigo científico como tema, título, autores, palavras-chave, resumo, introdução, descrição metodológica e conclusões.

Para responder a problemática da pesquisa, a análise está dividida em dois momentos. O primeiro diz respeito à Análise de conteúdo científico e o segundo momento diz respeito à Análise do sentido geral dos artigos. O primeiro momento envolve a análise dos elementos estruturais de um artigo científico, como tema, título, autores (atuação, formação e temas de interesse), palavras-chave, resumo (objetivos, método e conclusão), introdução (problemática a solucionar, justificativa, estrutura teórica, objetivos e hipóteses), descrição metodológica e conclusões, ou seja, as partes que compõem um artigo científico. O segundo momento, é a análise do sentido geral dos artigos, ou seja, o sentido que o autor confere ao texto, a interpretação e compreensão de todos os momentos num movimento circular de análise. Esses dois momentos são essenciais para compreender os artigos, visto que se observa nos artigos o sentido geral, a lógica e relações das palavras. Nesses dois momentos ocorre a sistematização

do conhecimento que tem sido construído em Antropologia da Educação, por meio da segmentação, codificação e categorização dos indicadores textuais.

### **3.1 – Análise de conteúdo científico**

Esse momento da análise leva em consideração os elementos estruturais de um artigo científico, como tema, título, autores (atuação, formação e temas de interesse), palavras-chave, resumo (objetivos, método e conclusão), introdução (problemática a solucionar, justificativa, estrutura teórica, objetivos e hipóteses), descrição metodológica e conclusões, ou seja, as partes que compõem um artigo científico.

Para a análise dos elementos estruturais dos artigos científicos estão definidos como critérios, os elementos da análise de um artigo científico, ou seja, as unidades analíticas e as regras da Análise de Conteúdo. Na análise do conteúdo científico dos artigos são escolhidas as unidades analíticas, pois, é a parte científica, ou seja, a estruturação da apresentação do conhecimento científico. Opto por fazer uma primeira análise da estrutura do material, ou seja, desmembrar esse material em partes. Para essa análise estão definidos como critérios a escolha de elementos que compõem um artigo científico. Essas unidades dos artigos científicos consistem na pormenorização dos elementos constituintes de um artigo científico e são norteadoras das unidades analíticas.

Considerando os 21 artigos da análise, o tema é um elemento importante para a análise do artigo, pois aponta o cenário da pesquisa, enquanto o título do artigo indica as palavras que compõem esse artigo. Outro elemento da unidade analítica, que é importante ressaltar, é os autores, pois é importante conhecer quem são eles, sobre o que escrevem, qual a sua formação e sua linha de pesquisa. No que diz respeito aos autores (ver Apêndice F), consta a sua formação (graduação, mestrado e doutorado) e área de atuação. Isso demonstra a relação de interesse do autor para com o tema. Palavras-chave dizem respeito às principais palavras que o autor considera como relevante para indicar o seu artigo científico. O resumo é outro elemento do artigo científico que indica ao leitor o objetivo, o método e a conclusão apresentada pelo autor do artigo. O resumo é importante para situar o leitor. Já na introdução consta a problemática a solucionar, a justificativa da pesquisa, a estrutura teórica, os objetivos e as hipóteses. Esses elementos demonstram toda a concordância e coerência do artigo científico, ou seja, apresenta a relação entre o problema com teoria, o método e os objetivos e a escolha teórica e metódica para responder à problemática exposta. A descrição metodológica é um elemento importante do artigo científico, pois destaca os procedimentos específicos usados para a realização daquela pesquisa, como: tipo de pesquisa, instrumentos e

análise dos dados. Por fim, a conclusão é o último elemento para se analisar a cientificidade do artigo científico, é o fechamento do artigo com a resposta para a problemática levantada.

Como as unidades analíticas são predeterminadas, as regras da Análise de Conteúdo Hermenêuticas contribuem para a segmentação, codificação e categorização dos indicadores textuais. Nesse momento, todos os elementos das unidades analíticas são selecionados, as informações são processadas, ou seja, reunidas em códigos e classificadas para a organização dos dados. Os elementos das unidades analíticas em conjunto com a Análise de Conteúdo favorecem a sistematização do conhecimento dos artigos científicos em Antropologia da Educação no Brasil.

Nessa análise dos elementos estruturais do artigo científico, então, são identificadas quatro categorias em relação à **Antropologia da Educação** e **Antropologia e Educação**. Em relação à Antropologia da Educação, são: *proposta para uma Antropologia da Educação* e *o método como elemento da Antropologia da Educação*. E em relação à Antropologia e Educação, são: *diálogo/interface entre Antropologia e Educação* e *a as contribuições da Antropologia para o campo da Educação*.

### **3.1.1 - Antropologia da Educação**

Na análise da estrutura científica dos artigos de Antropologia da Educação existem duas categorias: *proposta para uma Antropologia da Educação* e *o método como elemento da Antropologia da Educação*.

#### **3.1.1.1 - Proposta para uma Antropologia da Educação**

A *proposta para uma Antropologia da Educação* é uma das duas categorias presentes nos artigos cujo título consta Antropologia da Educação. Nessa categoria estão inseridos os artigos de código 1, 2, 3 e 5 dos quais apresentam aspectos teóricos para a criação de uma área da Antropologia da Educação no Brasil. Essa categoria faz referência à criação de uma possível área de “Antropologia da Educação”, a partir do conhecimento teórico da Antropologia.

O artigo de código 1 foi publicado em 1982 em uma revista de Educação. O artigo de código 2 foi publicado em 1984 em uma revista de Educação dando prosseguimento aos debates iniciados no artigo de código 1. O artigo de código 3 foi publicado em 2005 em uma revista de Educação e é resultado de uma palestra proferida pelo autor. E, por último, o artigo de código 5 foi publicado em 2006 em um revista na área de Educação. Todos os artigos que aqui fazem parte dessa categoria foram publicados em revistas da área de Educação.

### 1) Tema

Nesses artigos científicos os autores apresentam os seguintes temas: *avaliar as colocações de Erny sobre etnologia da educação, para assim evidenciar os princípios básicos da construção de uma antropologia aplicada numa amplificação rumo aos projetos de unidade do homem* (código 1), *apresentar o rumo da antropologia da educação por meio das propostas básicas para a instauração de uma pedagogia do imaginário como mutação bio-psico-sócio-organizacional* (código 2), *realizar anotações sobre antropologia da educação, porque a educação é uma área influenciada pela psicologia, contudo é interdisciplinar* (código 3) e, *conhecer o processo educativo e contextos culturais heterogêneos para a compreensão da educação e do ato de educar* (código 5).

Os autores dos artigos de código 1, 2, 3 e 5 apresentam uma proposta *teórica* que consiste em *evidenciar os princípios básicos, apresentar propostas, realizar anotações e apresentar notas*. Essas palavras indicam indícios dos autores em apresentar uma proposta para uma Antropologia da Educação.

### 2) Título

Os autores apresentam os seguintes títulos para seus artigos:

Código 1: Rumo a uma antropologia da educação: prolegômenos I;

Código 2: Rumo a uma antropologia da educação: prolegômenos II;

Código 3: Sobre teias e tramas de aprender e ensinar: anotações a respeito de uma antropologia da educação;

Código 5: Processo educativo e contextos culturais: notas para uma antropologia da educação.

Nos artigos constata-se a presença de várias palavras como *rumo, prolegômenos, anotações, e notas para uma*. Percebe-se que nos artigos cujo título contém **Antropologia da Educação** as *palavras* remetem a uma área ainda em constituição, pois os rumos ainda estão a serem construídos, anotações de uma área ainda pouco debatida, notas de uma área “pouco explorada” na visão dos autores.

Nos artigos cujo título contém **Antropologia da Educação** constam *aprender e ensinar, processo educativo e contextos culturais*. Isso mostra que os artigos exploram uma área em constituição, porém os autores fazem sua primeira apresentação relacionando a *temática a outros conceitos* e questões que remetem a outros debates para além da constituição que diz respeito à aprendizagem e processo educativo. Esses conceitos presentes nos artigos mostram os primeiros indícios de qual Antropologia da Educação se fala.

### **3) Autores: atuação, formação e temas de interesse**

Os autores dos artigos (ver Apêndice F) de código 1, 2, 3 e 5 trabalham na área da Educação, embora os autores dos artigos de código 1, 2 e 3 estejam aposentados. O autor dos artigos de código 1 e 2 é professor aposentando do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da USP. O autor do artigo de código 3 é aposentado e voluntário da UNICAMP, e foi vinculado à Universidade de Uberaba e Professor Visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da FE/UFG. O autor do artigo de código 5 é Doutor em Antropologia Social, professor do ESE-IPL, coordenador Principal da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria e investigador do CIID-IPL em Portugal.

Os autores têm formações variadas. O autor do artigo de código 1 e 2 tem sua formação em Ciências Jurídicas e Sociais, Filosofia e Ciências Sociais. O autor do artigo de código 3 é formado em Psicologia, Antropologia e Ciências Sociais.

Os temas de pesquisa dos autores dizem respeito a: o autor dos artigos de código 1 e 2 trabalhou principalmente nos seguintes temas: Paradigma e Holonomia, Paradigma do Imaginário, Cultura, Organização e Educação, Sociomorfologia do Imaginário, Práticas Simbólico-organizacionais e Dinâmicas Educativas. O autor do artigo de código 3 tem como temas de pesquisa: educação, religião, mundo rural e meio-ambiente. O autor possui experiência na área de antropologia, com ênfase em antropologia camponesa, antropologia da religião, cultura popular, etnia e educação. E o autor do artigo de código 5 tem como temas de interesse: multiculturalidade e educação intercultural, histórias de vida e identidades, identidades pessoais e profissionais, identidades e velhices, mediação intercultural, educação e serviço social.

Os autores dos artigos de código 1, 2, 3 e 5 são professores e pesquisadores da área de Educação e possuem formação em Ciências Sociais e Educação, com exceção do autor de artigo de código 3 que também é da área de Antropologia. É interessante observar que dos quatro artigos, dois têm formação em Ciências Sociais, um, em Antropologia e o outro em, Antropologia da Educação. As temáticas de interesse também são variadas e possuem elementos da área de Antropologia, como imaginário, religião, cultura, intercultural e identidade.

### **4) Palavras-chave: palavras apresentadas**

Nos artigos de código 1, 2, 3 e 5 constam as seguintes *palavras-chave* nos resumos dos artigos. Em **Antropologia da Educação**, há *Antropologia aplicada, antropologia da*

*educação, etnologia da educação, etno-pedagogia* (código 1), *ciência do homem, antropologia do imaginário, antropologia da complexidade, pedagogia do imaginário, incidências institucionais* (código 2), *antropologia, antropologia e educação, cultura e educação* (código 3), *educação, processo educativo, cultura, ensino, aprendizagem, memória cultural* (código 5).

Nos artigos estão presentes as mais variadas palavras. Percebe-se que dos quatro artigos, um menciona *Antropologia da Educação* e outro *Antropologia e Educação*. Há a menção de palavras-chave como *Antropologia* e as respectivas abordagens, como *Antropologia Aplicada, Antropologia do Imaginário* e *Antropologia da Complexidade*. Também foram mencionadas palavras-chave relacionadas à *educação como processo educativo, ensino e aprendizagem*. A palavra *cultura* também foi mencionada e aparece como *cultura e educação* e *memória cultural*.

#### **5) Resumo: a) objetivos, b) método, c) conclusões**

##### **a) Objetivos:**

Nos artigos de código 1, 2, 3 e 5 são elencados os seguintes objetivos: *avaliar as colocações de Pierre Erny, centradas sobre as articulações entre etnologia da educação/ etno-pedagogia* (código 1), *situar os quadros epistêmicos dos “projetos de unidade de Ciência do Homem” (antropologia do imaginário e antropologia da complexidade)* (código 2), *para a Antropologia, a educação é cultura* (código 3), *discutir algumas definições de educação e do ato de educar, analisar o processo educativo em contextos culturais heterogêneos e discutir se o ensinar a aprender é uma ciência ou uma arte* (código 5).

Os artigos de código 1 e 2 apresentam uma proposta teórica para se pensar em uma Antropologia da Educação, por isso, tem como objetivo *avaliar as colocações* e *situar os quadros epistêmicos*. Os artigos de código 3 e 5 têm como objetivo apresentar a *definição de educação*, embora o primeiro esteja relacionado à *cultura*, e o segundo esteja relacionado ao *ato de educar*.

##### **b) Método, técnica e instrumento de coleta de dados**

Os artigos de código 1, 2, 3 e 5 não explicitam o método, a técnica e o instrumento de coleta de dados. Os artigos indicam revisão bibliográfica.

##### **c) Conclusões**

Os autores apresentam as seguintes conclusões: *Encaminhar uma antropologia da educação como antropologia aplicada, evidenciando os passos de sua construção numa*



*amplificação rumo aos projetos da unidade do homem* (código 1), *Apresentar propostas básicas para a instauração de uma “pedagogia do imaginário” como “mutação bio-antropo-psico—sócio-organizacional”* (código 2), *temas e ideias para uma Antropologia da Educação* (código 3), *a aprendizagem varia nas suas modalidades, nas suas finalidades, nos seus campos de aplicação* (código 5).

Os autores dos artigos concluem o resumo do artigo com a apresentação de proposta e com a apresentação dos resultados das pesquisas. Os autores dos artigos de código 1, 2, 3 e 5 apresentam propostas teóricas nas quais comentam a respeito dos *rumos aos projetos da unidade do homem*, de *propostas básicas para a instauração de uma “pedagogia do imaginário”*, de *temas e ideias para uma Antropologia da Educação* e a *variedade da aprendizagem*.

**6) Introdução: a) problemática a solucionar, b) a justificativa da pesquisa, c) estrutura teórica, d) objetivos e, e) hipóteses**

**a) problemática a solucionar**

Na descrição da introdução dos artigos de **Antropologia da Educação** constata-se que a problemática não está clara, por dois motivos: o primeiro por sua não explicitação, e segundo por não constar a introdução no artigo. Mas é possível observar indícios das problemáticas: *questionando Erny sobre a utilização de teorias clássicas, apresentando o que ele não fez* (código 1), *a descrição das Escolas clássicas realizadas por Erny*, cuja problemática consiste de *ampliar para uma antropologia da educação* (código 2), *a influência da psicologia na formação do professor e na escola* (código 3), *discutir os conceitos de educação e do ato de educar* (código 5). Embora, o artigo de código 5 não apresente introdução, e só foi possível localizar a problemática no conteúdo do artigo.

Os artigos de códigos 1, 2, 3 e 5 apresentam questionamentos voltados para as *teorias clássicas*, as *teorias psicológicas que influenciam a formação do professor*, a *ampliação da antropologia da educação* e o *conceito de educação*. As problemáticas apresentadas pelos autores são as mais variadas e são apresentadas de maneira a questionar teorias na educação, a respeito de teorias que influenciem a Antropologia da Educação.

**b) a justificativa da pesquisa**

Nos artigos que contém **Antropologia da Educação** no título, na sua introdução constam as seguintes justificativas: *o projeto de uma etnologia ampliada e sua história tem a ensinar para o educador o exercício de escuta do outro* (código 1), *Pierre Erny não*

*apresentara a contribuição dos projetos de unidade da ciência do Homem para a antropologia da educação (código 2), entre profissionais ou estudiosos da educação abordagens psicológicas, mas faltam os seus equivalentes como abordagens sociológicas (código 3), processo educativo e contextos culturais (código 5).*

No artigo de código 1, no qual o autor tem como justificativa *a proposta de uma Antropologia da Educação* é possível observar a seguinte citação do artigo:

[...] se consideramos a história do pensamento etnológico ou, em sentido lato, uma história da antropologia, detectaremos dois polos de imantação da prática teórica, talvez dois momentos: ora o projeto etnológico se articula em torno da diversidade de cultura, ora em torno da unidade do homem [...] o projeto de uma etnologia ampliada e a história dos momentos de sua constituição têm a ensinar para o educador o exercício de escuta do outro (PAULA CARVALHO, 1982, p. 114).

Porque para o autor o pedagogo não escuta o outro. Diante da dificuldade do *educador não escutar o outro*, o autor justifica a *necessidade de ampliação dos estudos teóricos sobre Antropologia da Educação*.

No artigo de código 2, para se *pensar nos projetos de unidade de ciência do Homem* a citação do autor mostra a sua justificativa:

Pierre Erny não apresentara a contribuição dos projetos de unidade da ciência do Homem, de cunho e nível essencialmente antropológicos para a antropologia da educação. Compreensível, porque o autor se situa ao nível do “etnológico [...] visto como o projeto de unificação das ciências do Homem acabou sendo tematizado, e levado a cabo, por antropólogos. (PAULA CARVALHO, 1984, p. 258).

Diante da não contribuição de Erny para os projetos de unidade de ciência do Homem e ao reducionismo de sua etnologia, o autor justifica que *os quadros epistêmicos da Antropologia do Imaginário de Durand e a Antropologia da Complexidade de Morin* são *favoráveis rumo a uma Antropologia da Educação*.

Enquanto o autor do artigo de Código 3 mostra que a *educação é influenciada pela Psicologia* e, por isso, a *necessidade do acréscimo de teorias antropológicas* nos debates educacionais. A sua justificativa está presente no seguinte trecho: “entre nós, profissionais ou estudiosos da educação, na maior parte dos casos, sobram na teoria, nos métodos e nas práticas o que nos acostumamos a chamar de abordagens psicológicas. Mas eis que de maneira desequilibrada faltam os seus equivalentes como abordagens antropológicas.” (BRANDÃO, 2002, p. 11-12). Então, o autor justifica que *a influência das teorias psicológicas reduz a perspectiva de análise* dos profissionais da área da educação.

E o artigo de código 5 justifica os *estudos do processo educativo e de contextos culturais* para a *ampliação do estudos sobre antropologia da educação*, como pode-se observar na seguinte citação: “Embora a aprendizagem esteja presente em todas as culturas,

já a relação ensino-aprendizagem, tal qual é vista na sociedade moderna, em que há uma divisão especializada entre quem ensina e quem aprende, não é efetivamente universal.” (VIEIRA, 2006, p. 526). Sua justificativa salienta que *a relação ensino-aprendizagem é diferente e, por isso, não é universal, nesse caso deve-se levar em consideração o contexto de cada cultura estudada.*

Os artigos de código 1, 2, 3 e 5 apresentam como justificativa *uma proposta de Antropologia da Educação.* Então, nos artigos de Código 1 e 2 *para uma Antropologia da Educação* o autor confirma a existência do fato de que *o educador não escuta o outro* e assim *propõe uma Antropologia da Educação* que pensa nos *projetos de unidade de ciência do Homem.* E os artigos de código 3 e 5 justificam que *a educação é influenciada pela Psicologia* e, por isso, *as anotações a respeito de uma antropologia da educação* são importantes e *o estudo de processo educativo para a interpretação de diferentes contextos culturais.* Ambos os artigos propõem estudos teóricos como proposta para uma antropologia da educação.

### **c) estrutura teórica**

Os artigos apresentam as seguintes estruturas teóricas: *o suporte teórico da antropologia para fundamentar a sua argumentação* (código 1), *a antropologia do Imaginário de Gilbert Durand (ou antropologia profunda) e a antropologia da complexidade de Edgar Morin (ou bio-antropo-psico-sociologia)* (código 2), *abordagens sociológicas e antropológicas* (código 3), *define os conceitos de educação, ensino, aprendizagem e o ato de educar* (código 5).

#### **O autor de código 1**

[...] sistematiza a obra *Etnologia da Educação* de Erny e tem como estrutura teórica a ampliação dessa obra com outros teóricos da antropologia. Para tal, propõe o esclarecimento dos termos *etnologia, etnografia e antropologia* e, realiza o levantamento abrangente do “*mundo primitivo*”, no qual ressalta os trabalhos de Mead, Malinowski, Kardiner, Lévi-strauss. (PAULA CARVALHO, 1982, p. 114).

A continuidade desse trabalho é apresentada no artigo de código 2, momento que o autor “*remete o leitor a dois projetos: a antropologia do Imaginário de Gilbert Durand (ou antropologia profunda) e a antropologia da complexidade de Edgar Morin (ou bio-antropo-psico-sociologia), ampliando para uma pedagogia do imaginário.*” (PAULA CARVALHO, 1984, p. 258).

O autor de código 3 estrutura teoricamente seu artigo tendo como base as teorias sociológicas e antropológicas ressaltando que *a área da educação sempre esteve atrelada à*

*psicologia*. Nesse sentido, comenta sobre *educação e cultura: educação como cultura*. Para o autor, “[...] educação é cultura, pois é uma construção histórica e cotidiana que envolvem saberes, valores, códigos, práticas instrumentais [...]”. Amplia teoricamente o seu artigo sobre “[...] religião e a educação, pois é um paralelo bom para se pensar, pois há muitos mais estudos antropológicos sobre religião do que sobre educação [...]”, e finalmente, apresenta alguns “[...] eixos e temas de pesquisas, como identidade pessoal, imaginário, indisciplina, sexualidade, violência, etc.” (BRANDÃO, 2002, p. 11-42).

No artigo de código 5 o autor “[...] define os conceitos de educação, ensino, aprendizagem e o ato de educar.” Também apresenta “a historicidade dos conceitos de ensino e aprendizagem na Europa e Portugal.” Comenta sobre “a relação ensino-aprendizagem e os diferentes processos educativos em diferentes contextos, ou seja, há diferentes modos de educar”. Outro ponto é a comparação explicitada pelo autor “[...] entre sociedades agrárias e urbanas, mas que ambas repousam em dados universais [...]” (VIEIRA, 2006, p. 525-534).

Os artigos de códigos 1, 2, 3 e 5 estruturam teoricamente seus artigos tendo como *base a antropologia*, bem como seus conceitos e se utiliza do *suporte teórico da antropologia* para responder ao seu questionamento.

#### **d) objetivos**

Os artigos têm os seguintes **objetivos**: *explorar as colocações de Pierre Erny para representar uma sistematização da etnologia da educação* (código 1), *situar os quadros epistêmicos da antropologia do Imaginário de Gilbert Durand e a antropologia da complexidade de Edgar Morin* (código 2), *promover a interação entre convergências de ciências e outras esferas de saber, sentir e pensar* (código 3), *discutir algumas definições de educação e do ato de educar* (código 5).

Os autores dos artigos de código 1, 2, 3 e 5 apresentam **objetivos**, cujo propósito consiste em apresentar *teorias* para uma Antropologia da Educação.

No artigo de código 1, o autor tem como objetivo “[...] explorar as colocações de Pierre Erny que, de certo modo, representam uma sistematização da etnologia da educação.” (PAULA CARVALHO, 1982, p. 114). Então, “explorar o projeto etnológico em quatro etapas”. No caso desse artigo, esta é *a primeira etapa que consiste na exposição das colocações de Pierre Erny, pois representa a sistematização da etnologia da educação, de modo a abrir caminhos para uma etno-pedagogia*.

No artigo de código 2, o objetivo do autor consiste em “[...] situar os quadros epistêmicos da antropologia do Imaginário de Gilbert Durand (ou antropologia profunda) e a

antropologia da complexidade de Edgar Morin (ou bio-antropo-psico-sociologia).” (PAULA CARVALHO, 1984, p. 258). O autor situa os quadros epistêmicos dos *projetos de unidade da Ciência do Homem* (antropologia do Imaginário de G. Durand e antropologia da complexidade de E. Morin), evidenciando-lhes as propostas básicas para a *instauração* de uma *pedagogia do imaginário* como *mutação bio-antropo-psico-sócio-organizacional*, ou seja, *a reparadigmatização*.

O objetivo do artigo de código 3 é “[...] promover a interação entre convergências de ciências e outras esferas de saber, sentir e pensar.” (BRANDÃO, p. 16), ou seja, *sistematizar os estudos antropológicos sobre educação*.

O autor do artigo de código 5 situa o objetivo como: “Discutir algumas definições de educação e do ato de educar [...]” e “[...] analisar o processo educativo em contextos culturais heterogêneos” e “discutir se o ensinar a aprender é um ciência ou uma arte.” (VIEIRA, 2006, p. 525). O autor insere o conceito de *educação e processo educativo* no artigo, diferente dos objetivos dos outros artigos.

Os artigos de código 1, 2, 3 e 5 apresentam em seus objetivos *sistematizar a etnologia da educação, situar as teorias antropológicas e promover a interação dessas ciências*.

#### **e) hipóteses**

Os autores dos artigos apresentam as seguintes hipóteses como: *pensar as linhas para uma antropologia da educação* (código 1), *uma nova pedagogia emerge da assimilação da nova antropologia (já dita na estrutura teórica - a antropologia do Imaginário e a antropologia da complexidade)* (código 2), *abertura e integração das ciências com a educação* (código 3).

Os artigos de código 1, 2 e 3 destacam a hipótese voltada para uma proposta teórica de antropologia da educação.

Nesse sentido, o artigo de código 1 para *pensar as linhas para uma antropologia da educação* mostra a seguinte hipótese: “[...] analisar a obra de Erny – *Etnologia da Educação* para pensar as linhas para uma antropologia da educação.” (PAULA CARVALHO, 1982, p. 114). Enquanto *uma nova pedagogia emerge da assimilação da nova antropologia* como é salientado no seguinte trecho: “[...] uma nova pedagogia, não é mister dizer, emerge da assimilação dessa nova antropologia (já dita na estrutura teórica - a antropologia do Imaginário e a antropologia da complexidade).” (PAULA CARVALHO, 1982, p. 260) é evidenciada no artigo de código 2. E o artigo de código 3 apresenta a seguinte hipótese “[...]”

abertura e integração das ciências com a educação [...]” (BRANDÃO, 2002, p. 16). Código 5: não consta introdução no artigo e não foi possível localizar a hipótese.

Os artigos de código 1, 2 e 3 explicitam as hipóteses relacionadas à uma proposta de antropologia da educação, de modo que supõe *uma antropologia da educação e a integração das ciências com a educação*.

### **7) Descrição metodológica**

Os artigos de códigos 1, 2, 3 e 5 não evidenciam qual é a sua metodologia, mas em todos há indícios de revisão bibliográfica.

### **8) Conclusões**

Os autores apresentam as seguintes conclusões nos artigos: *encaminha para uma antropologia da educação como antropologia aplicada, evidenciando os passos de sua construção numa amplificação rumo aos projetos da unidade do homem*. (código 1), *apresenta propostas básicas para a instauração de uma “pedagogia do imaginário” como “mutação bio-antropo-psico—sócio-organizacional* (código 2), *alguns eixos e temas de ideias e de pesquisas* (código 3), *discutir algumas definições de educação e do ato de educar e analisar o processo educativo em contextos culturais heterogêneos e discutir se o ensinar a aprender é uma ciência ou uma arte* (código 5).

Os artigos de código 1, 2, 3 e 5 mostram que as conclusões são resultados de leituras bibliográficas.

O autor do artigo de código 1 não deixa evidente uma conclusão, mas apresenta uma perspectiva que *encaminha para uma antropologia da educação como antropologia aplicada, evidenciando os passos de sua construção numa amplificação rumo aos projetos da unidade do homem*. Diante da problemática exposta que consiste em trazer uma perspectiva ampliada de “algumas” escolas etnológicas, passando por Erny e apresentando o que Erny não fez, o autor tem como objetivo expor as colocações de Pierre Erny que, de certo modo, representam uma sistematização da etnologia da educação. Diante da não explicitação de uma conclusão, mas a apresentação de uma perspectiva – “Para tal, o autor termina o artigo apresentando que nesse quadro geral, podemos conceber: 1. A antropologia aplicada à educação; 2. Uma antropologia da educação integrada à antropologia aplicada. E, para lá desses focos, uma antropologia da educação deveria se referir ao projeto antropológico da unidade do homem.” (PAULA CARVALHO, 1982, p. 130). O autor não deixa evidente a conclusão, mas tenta responder ao seu questionamento e a atender aos objetivos propostos. O autor poderia ter

explicitado sua conclusão para que ficasse claro ao leitor sobre as “possíveis” respostas de seu estudo e em que constituiria uma Antropologia da Educação.

O artigo de código 2 *apresenta propostas básicas para a instauração de uma “pedagogia do imaginário” como “mutação bio-antropo-psico—sócio-organizacional.* Diante da problemática de sistematização das escolas clássicas etnológicas apresentadas por Erny em *Etnologia da Educação*, o objetivo do autor consiste em ampliar para uma Antropologia da Educação ao situar os quadros epistêmicos da antropologia do Imaginário de Gilbert Durand (ou Antropologia Profunda) e a Antropologia da Complexidade de Edgar Morin (ou bio-antropo-psico-sociologia). Levando-se em consideração que não há a explicitação de uma conclusão, mas a apresentação de uma perspectiva - o autor fecha o artigo com um questionamento – “Quais seriam as linhas de força basais ilaídas desses projetos para uma Pedagogia do Imaginário? Destacaremos os traços fundamentais, a serem posteriormente explorados.” (PAULA CARVALHO, 1984, p.277). Interpreta-se que esse questionamento seja o fechamento do artigo e a resposta para o seu questionamento inicial sobre *as Escolas clássicas realizadas por Erny e na ampliação para uma antropologia da educação*, e assim apresenta a proposta da Pedagogia do Imaginário como uma ampliação da Antropologia da Educação. Eu percebi que a conclusão do autor não está clara ao leitor sobre as “possíveis” respostas de seu estudo e em que constitui uma Antropologia da Educação.

O artigo de código 3 não apresenta a introdução e a conclusão. Desse modo, é possível explicitar nesse trabalho algumas evidências que os demonstrem. Entende-se que no tópico Viajando na fronteira, a problemática esteja presente: “[...] há muitas razões para que, entre Piaget e Vygotsky, todos esses estranhos processos e essas estruturas da psique, devam permanecer até hoje nas áreas de penumbra da formação e do trabalho de um profissional da educação.” (BRANDÃO, 2002, p.12). Então, o autor apresenta como objetivo promover a interação entre convergências de ciências e outras esferas de saber, de sentir e de pensar. Diante de tal proposta apresenta uma possível conclusão no tópico 4 – *alguns eixos e temas de ideias e de pesquisas* seja uma conclusão apresentando propostas de temas a serem estudados na área de Antropologia da Educação. O autor não deixa evidente a conclusão, mas expõe um tópico referente ao seu questionamento, atende ao apresentar a proposta de estudo de novos temas na área da educação. O autor poderia ter explicitado sua conclusão para que ficasse claro ao leitor sobre as “possíveis” respostas de seu estudo.

No artigo de código 5, embora o autor não apresente a introdução, seu problema consistiu em discutir os conceitos de educação, ensino, aprendizagem e do ato de educar e, por isso, seu objetivo consiste em discutir algumas definições de educação e do ato de educar

e analisar o processo educativo em contextos culturais heterogêneos e discutir se o ensinar a aprender é um ciência ou uma arte. No último parágrafo, apresenta “um jeito de conclusão” no qual explicita: “[...] a aprendizagem varia nas suas modalidades, nas suas finalidades, nos seus campos de aplicação, mas o processo mental e corporal de aquisição dos atos produtivos parece repousar sobre dados universais, seja o pensamento selvagem ou não.” (VIEIRA, 2006, p. 534). No entanto, diante do objetivo exposto constata que o autor apresentou seus objetivos no artigo, mas não apresentou a relação com o título – *Processo educativo e contextos culturais: notas para uma antropologia da educação*.

Os artigos de código 1, 2, 3 e 5 analisados apresentam conclusões relacionadas à teoria e a sua relação com a *proposta para uma Antropologia da Educação*.

### **3.1.1.2 - O método como elemento da Antropologia da Educação**

*O método como elemento da Antropologia da Educação* é a segunda categoria presente nos artigos, cujo título consta Antropologia da Educação. Nessa categoria, estão inseridos os artigos de código 4, 6 e 7 nos quais apresentam o método como característica fundamental para uma Antropologia da Educação. Essa categoria faz referência à área de Antropologia da Educação, a partir do uso do método, em especial a etnografia, ou seja, o uso do método é a justificativa para os pesquisadores fazerem Antropologia da Educação.

O artigo de código 4 foi publicado em 2006, em uma revista de Educação, a partir de uma pesquisa da autora com os índios Xakriabá. O artigo de código 6 foi publicado em 2011 em uma revista de Ciências Sociais relatando a experiência de pesquisa do autor em Portugal. O artigo de código 7 foi publicado em 2013 em uma revista da área de Educação, no qual o autor comenta sobre sua pesquisa com formação de professores em Portugal. Dois artigos foram publicados em uma revista de Educação e um em uma Revista de Ciências Sociais.

#### **1) Tema**

Nesses artigos científicos, os autores apresentam os seguintes temas: *apresentar o processo de escolarização por meio das alternativas de análise na antropologia da educação, principalmente por levar em consideração diferentes perspectivas teórico-metodológica (código 4), obter os saberes da antropologia da educação para a obtenção do conhecimento dos novos papéis sociais em escolas portuguesas visto que são fundamentais para o uso dos saberes, nesse caso teoria e metodologia, da antropologia da educação (código 6), e considerar a etnobiografia como proposta da antropologia da educação para a formação de*



*professores para a diversidade cultural justificada pelo fato de que as pessoas são como resultado de uma bricolagem* (código 7).

Os autores dos artigos de código 4, 6 e 7 expõem em seus artigos: *apresentar diferentes perspectivas de análise, obter os saberes de método, e apresentar uma proposta de método*. Essas palavras mostram indícios do método como elemento da Antropologia da Educação.

## **2) Título**

Os autores apresentam os seguintes títulos para seus artigos:

Código 4: O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação;

Código 6: Os saberes da antropologia da educação e emergência de novos papéis sociais em escolas portuguesas;

Código 7: Etnobiografias e descoberta de si: uma proposta de Antropologia da Educação para a formação de professores para a diversidade cultural.

Nos artigos, constata-se a presença de várias palavras como, *alternativas, saberes e uma proposta*. Nesses três artigos analisados, a Antropologia da Educação está relacionada com *processo de escolarização, formação de professores e papéis sociais*.

## **3) Autores: atuação, formação e temas de interesse**

Os autores dos artigos (ver apêndice F) são doutores em Educação e Antropologia da Educação. No que diz respeito à formação, a autora do artigo de código 4 é doutora em Educação e o autor do artigo de código 6 e 7 é Doutor em Antropologia Social.

A área de atuação dos autores é a de Educação. A autora do artigo de código 4 é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e possui formação em Pedagogia e Educação. E o autor do artigo de código 6 e 7 é professor do ESE-IPL, coordenador Principal da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria e investigador do CIID-IPL em Portugal.

E os temas de interesse dos autores estão relacionados à Antropologia. A autora do artigo de código 4 trabalha com temas relacionados à antropologia e educação, educação indígena, cultura escolar, cultura e escolarização, aprendizagem e cultura. E o autor do artigo de código 6 e 7 tem como interesse de pesquisa temas que envolvem multiculturalidade e educação intercultural; histórias de vida e identidades; identidades pessoais e profissionais; identidades e velhices; mediação intercultural; educação e serviço social.

Isso mostra que os autores dos artigos de código 4, 6 e 7 são professores e pesquisadores da área de Educação e possuem formação em Educação e Antropologia Social. As temáticas de interesse também são variadas e possuem elementos da área de Antropologia e de Educação. Os autores pesquisam sobre os temas: índio, cultura, multiculturalidade, intercultural, identidade, escolarização, aprendizagem e educação.

#### **4) Palavras-chave: palavras apresentadas**

Nos artigos de código 4, 6 e 7, constam as seguintes **palavras-chave** nos resumos dos artigos: *educação indígena, cultura escolar, antropologia da educação* (código 4), *mediação sócio-cultural, interculturalidade, identidades* (código 6), *identidades e histórias de vida, formação reflexiva, antropologia da educação, educação para a diversidade* (código 7).

Nos artigos estão presentes as mais variadas palavras. Percebe-se que dos três artigos, dois mencionam *Antropologia da Educação*. Também foram mencionadas palavras-chave relacionadas à *educação*, como *educação, educação indígena e educação para a diversidade*, bem como ato de ensinar, como *processo educativo, ensino e aprendizagem*. A palavra *cultura* também foi mencionada e aparece como *cultura e educação, cultura escolar e interculturalidade*.

#### **5) Resumo: a) objetivos, b) método, c) conclusões**

##### **a) Objetivos:**

Nos artigos de código 4, 6 e 7 são elencados os seguintes objetivos: *explorar algumas perspectivas de análise sobre os processos de escolarização, propostas pela antropologia da educação* (código 4), *apresentar parte de uma pesquisa em curso sobre o trabalho social realizado no TEIP e que utilizam os saberes e metodologia da antropologia da educação para construir estratégias de resolução de tensões sociais* (código 6) e *mostrar como as etnobiografias são um caminho para entender as pessoas como resultado de uma bricolagem identitária e como são, também, meios de (auto) formação*. (código 7).

Os artigos de código 4, 6 e 7 apresentam um objetivo voltado para o contexto escolar no qual é importante explorar *perspectivas de análise do processo educativo e de escolarização em contextos culturais heterogêneos, construir estratégias de resolução e usar a etnografia como instrumento de coleta de dados e a etnobiografia como metodologia antropológica de alternativa para resolução de tensões e de bricolagem*.

### **b) Método, técnica e instrumento de coleta de dados**

Após leitura e releituras dos resumos, constata-se que os artigos de código 4, 6 e 7 apresentam os métodos. No artigo de código 4, consta as posições teórico-metodológicas das discontinuidades culturais e do modelo ecológico cultural. No artigo de código 6, consta o uso da Metodologia da Antropologia da Educação. E, finalmente, no artigo de código 7, consta o uso do método da Etnobiografia e o uso de técnicas de entrevistas etnobiográficas e grupais. Os indicadores textuais dos artigos demonstram que o método, técnica e/ou instrumento de coleta de dados não estão evidentes em sua maioria. Apenas alguns artigos apresentam ora o método, ora a técnica de coleta de dados, ora o instrumento de coleta de dados.

### **c) Conclusões**

Os autores apresentam as seguintes conclusões: *A presença dos “encostados” ou a possibilidade de “re- provação dos melhores”, dois exemplos de aspectos que caracterizam as escolas Xakriabás, alertam-nos para a necessidade de se passar a perceber também como elementos culturais os aspectos da vida cotidiana (como as modalidades de interação verbais e não-verbais e as relações de autoridade) que não alcançam imediata visibilidade, e não são, portanto, considerados parte da especificidade cultural que marca a escola Xakriabá (código 4), Construir estratégias de resolução de tensões sociais (código 6), Exploro as potencialidades das entrevistas etnobiográficas e grupais, na racionalização das experiências passadas, para a antropologia da Educação contribuir na formação para a diversidade cultural (código 7).*

Os artigos de código 4, 6 e 7 apresentam interpretação dos resultados de sua pesquisa: *como os elementos culturais e os aspectos da vida cotidiana são parte da especificidade cultural da escola Xakriabá, são construídas estratégias de resolução das tensões sociais e as entrevistas etnobiográficas contribuem para a formação para a diversidade cultural.*

**6) Introdução: a) problemática a solucionar, b) a justificativa da pesquisa, c) estrutura teórica, d) objetivos e e) hipóteses**

#### **a) problemática a solucionar**

Na descrição da introdução dos artigos de **Antropologia da Educação** constata-se que a problemática não está evidente, por dois motivos, primeiro, por sua não explicitação, e segundo por não constar a introdução no artigo. Mas é possível observar indícios das problemáticas: *por que a expansão acelerada do processo de escolarização entre os Xakriabá*

*gerou um contexto escolar com características muito peculiares, além de provocar profundas mudanças na vida das comunidades, nas dimensões econômica, social, política e cultural (código 4), se a mediação surge entre grupos sociais desfavorecidos devido a inserção sócio-profissional de grupos sociais desfavorecidos (código 6), qual o papel da etnobiografia na formação do professor (código 7).*

Os artigos de código 4, 6 e 7 apresentam as *consequências da escolarização dos indígenas, a relação da mediação no processo escolar, e a relação da educação com a metodologia antropológica*. As problemáticas apresentadas pelos autores são as mais variadas e são apresentadas de maneira a questionar métodos na educação, a respeito de métodos que contribuem para analisar contextos escolares.

#### **b) a justificativa da pesquisa**

Nos artigos que contém **Antropologia da Educação** no título, na sua introdução constam as seguintes justificativas: *a intensificação do processo de escolarização dos Xacriabá (código 4), a mediação não significa uma função política assumida pelo próprio antropólogo (código 6), a educação não se resume apenas a escola e a Antropologia da Educação não se resume apenas ao uso da etnografia na escola (código 7).*

O artigo de código 4 para falar sobre *o processo de escolarização dos Xacriabá* e o *uso de método* justifica que o processo acelerado de escolarização afetou o funcionamento das escolas estaduais indígenas devido às mudanças sócio-econômicos e culturais na aldeia. Na seguinte citação, a autora demonstra as mudanças: “[...] o processo de escolarização entre os Xakriabá foi intensificado de modo muito acelerado com o início do funcionamento das escolas estaduais, e por isso fazer uso de metodologias da antropologia da educação para a análise das mudanças.” (GOMES, 2006, p. 317). Desse modo, o uso de *método da antropologia da educação* é a justificativa para a autora pesquisar sobre as mudanças que aconteceram no processo de escolarização dos Xakriabá devido às mudanças aceleradas.

O artigo de código 6 justifica que *a presença de antropólogo em escolas* acontece porque ele *é um mediador entre grupos sociais e instituições públicas e privadas*, então, “[...] a mediação não significa uma função política assumida pelo próprio antropólogo. [...] O antropólogo surge como um mediador entre os grupos sociais e as mais diversas instituições públicas e privadas, apoiando-se na hermenêutica diatópica.” (VIEIRA, 2011, p. 271), assim *escola* como espaço de encontro e desencontros *é local para ocorrer a mediação sócio-cultural*. Aliada a uma equipe multicultural, é possível construir práticas mediadoras por meio do trabalho de uma equipe multidisciplinar e resolver os problemas da escola.

E, por último, o artigo de código 7 justifica *o uso de metodologias hermenêuticas*, pois a *Antropologia da Educação não se resume apenas ao uso da etnografia na escola*, logo “[...] a educação não se resume apenas a escola [...] e a Antropologia da Educação não se resume apenas ao uso da etnografia na escola, mas ao uso de metodologias hermenêuticas para compreender as metamorfoses culturais que ocorrem na vida das pessoas [...]” (VIEIRA, 2013, p. 111), então, o *uso de metodologias* como *etnobiografia e histórias de vida* das pessoas envolvidas no contexto escolar é a justificativa para *ampliação do uso da etnografia*.

Em relação aos artigos de código 4, 6 e 7, a justificativa está atrelada *ao uso do método antropológico* como justificativa de uma Antropologia da Educação. Isso quer dizer que o autor usa o método, seja etnografia, etnobiografia, histórias de vida, estudo comparado como justificativa para fazer Antropologia da Educação *em contribuição à área da educação para o reconhecimento do outro, da diversidade, do seu contexto e para lidar com as mudanças do contexto escolar*.

### **c) estrutura teórica**

Os artigos apresentam as seguintes estruturas teóricas: *o embasamento teórico de duas posições teórico-metodológicas: a das continuidades culturais e a do modelo ecológico-cultural que tem como tema o desempenho escolar das minorias étnicas nos Estados Unidos* (código 4), *a antropologia e mediação, e mediação sócio-pedagógica* (código 6), e *a Antropologia da Educação baseada no paradigma interpretativo, semiológico e hermenêutico* (código 7).

A autora estrutura teoricamente o artigo de código 4 a partir de duas abordagens, “[...] as discontinuidades culturais e do modelo ecológico cultural que tem como tema o desempenho escolar das minorias étnicas nos Estados Unidos.” (GOMES, 2006, p. 317) para abordar as mudanças ocorridas no povo Xakriabá. Então, apresenta também o “termo desempenho escolar das minorias étnicas a partir de duas abordagens, a discontinuidades culturais e da modelo ecológico cultural, além das mudanças ocorridas nesse povo”. Menciona a relação da abordagem teórica e do método com os resultados, apresentando assim as mudanças ocorridas no povo Xakriabá e em relação às discontinuidades das mudanças na escolarização ao intitular encostados ou reprovação dos melhores.

O autor do artigo de código 6 faz um *mix* na estrutura teórica, apontando teorias da antropologia com o conceito de mediação, então, conceitua “antropologia e mediação e mediação sócio-pedagógica”.

O autor do artigo de código 7 salienta:

[...] a Antropologia da Educação aqui preconizada assenta num paradigma essencialmente interpretativo, semiológico e hermenêutico, em que a etnografia; a entrevista etnográfica e etnobiográfica; as (auto)biografias; a auto-reflexão os diários e as histórias de vida são vias fundamentais para compreender os processos educativos, de enculturação, aculturação e transmissão cultural, bem como a (re) construção identitária. Não se trata, pois, de procurar a causa das coisas educativas ou de fazer previsão ao modo do positivismo reducionista. (VIEIRA, 2013, p. 112).

O autor afirma que para compreender os processos educativos, o paradigma interpretativo, semiológico e hermenêutico e a entrevista etnográfica e etnobiográfica; as (auto)biografias; a auto-reflexão, os diários e as histórias de vida são fundamentais.

Os autores dos artigos de código 4, 6 e 7 estruturam teoricamente seu artigo tendo como *fundamentos a antropologia e o uso de método ou metodologia antropológica*.

#### **d) objetivos**

Os artigos têm os seguintes **objetivos**: *explorar algumas perspectivas de análise sobre os processos de escolarização, retomando o recorte conceitual que caracteriza cada abordagem (continuidades culturais e modelo ecológico-cultural) (código 4), contribuir para o atual debate em torno da mediação na esfera da escola (código 6), e mostrar como a etnobiografia contribui para alunos e professores compreenderem com se tornaram naquilo que são e como contributo para uma formação reflexiva para a diversidade cultural (código 7).*

Os autores dos artigos de código 4, 6 e 7 apresentam objetivos, cujo propósito consiste em apresentar métodos de pesquisa, tendo como justificativa de estar fazendo Antropologia da Educação.

O artigo de código 4 tem como objetivo:

[...] explorar algumas perspectivas de análise sobre os processos de escolarização, propostas pela antropologia da educação, retomando o recorte conceitual que caracteriza cada abordagem (continuidades culturais e modelo ecológico-cultural), e retomar os termos do debate teórico e identificar as orientações das duas posições, confrontando-as com as questões que a pesquisa sobre a escolarização dos Xakriabá têm suscitado. (GOMES, 2006, p. 317).

A autora busca *explorar algumas perspectivas de análise sobre os processos de escolarização, propostas pela antropologia da educação*.

Já no artigo de código 6, o autor procura contribuir para “o atual debate em torno da mediação na esfera da escola (agentes da escola – professores, alunos, gestores, funcionários, famílias e mediador sócio-pedagógico)”. O autor foi inspirado pelo “processo de investigação do CIID (Centro de Investigação Identidades e Diversidades do IPL)” (VIEIRA, 2011, p.

271). O objetivo, então, consiste em *ressaltar o conceito de mediação*, por meio dos *agentes da escola* para uma Antropologia da Educação.

Por fim, o artigo de código 7 tem como objetivo “[...] mostrar como a etnobiografia contribui para alunos e professores compreenderem como se tornaram naquilo que são e como contributo para uma formação reflexiva para a diversidade cultural.” (VIEIRA, 2013, p.112). Desse modo, mostra para o professor um método para *refletir sobre a diversidade cultural da escola*.

Os artigos de código 4, 6 e 7 têm como objetivos *explorar perspectivas de análise e mostrar a etnobiografia* como contribuições de método para as pesquisas na área de Educação, a partir da Antropologia da Educação.

#### **e) hipóteses**

Os autores dos artigos de código 4, 6 e 7 apresentam as seguintes hipóteses como: *o exercício analítico é adequado para explicitar os problemas e dificuldades dos processos de escolarização dos grupos étnicos minoritários* (código 4), *se a educação deverá ser um instrumento de promoção da igualdade de oportunidades e um instrumento para favorecer a justiça social, a escola deverá se assumir como espaço fundamental de legitimação e de reforço dos valores que enformam o designado Estado-Nação, hoje cada vez mais multicultural* (código 6), *por isso falo da educação entre a escola e o lar. Por isso digo que o sucesso e o insucesso escolar são construídos socialmente* (código 7).

Os artigos de código 4, 6 e 7 apresentam suas hipóteses com o pressuposto do uso do método em pesquisas em escolas.

O artigo de código 4 tem como hipótese *o exercício analítico adequado para explicitar os problemas e dificuldades dos processos de escolarização dos grupos étnicos minoritários*, é mostrado no seguinte trecho da autora:

Esse exercício analítico parece-me adequado para a explicitação de problemas e dificuldades recorrentes tanto na descrição e análise dos processos de escolarização dos grupos étnicos minoritários (ou, em outros termos, do sucesso/insucesso escolar desses grupos) quanto nas implicações para as propostas de intervenção pedagógica e para a formulação de políticas públicas. (GOMES, 2006, p. 317).

O processo de escolarização entre os Xakriabá foi intensificado de modo muito acelerado com o início do funcionamento das escolas estaduais indígenas. A autora recorre a documentos da tribo e a dados da Secretaria da Educação de Minas Gerais como provas para a sua hipótese. Para atrair o leitor, a autora apresenta que é de seu interesse colocar em evidência alguns aspectos da orientação teórica das posições (descontinuidade cultural e

modelo ecológico cultural) e de suas potenciais contribuições para a análise das experiências das escolas indígenas no Brasil: “[...] foi marcante a constatação inicial da existência de um contexto escolar onde se apresentava uma grande variedade de formas de organização das classes e condução das atividades didáticas.” (GOMES, 2006, p. 324).

No artigo de código 6, “Se a educação deverá ser um instrumento de promoção da igualdade de oportunidades e um instrumento para favorecer a justiça social, a escola deverá assumir-se como espaço fundamental de legitimação e de reforço dos valores que enformam o designado Estado-Nação, hoje cada vez mais multicultural.” (VIEIRA, 2011, p. 272). Os autores supõem que a Antropologia da Educação possa contribuir para o trabalho de mediação sócio-cultural de uma equipe multidisciplinar.

Por fim, o artigo de código 7: “Por isso falo da educação entre a escola e o lar. Por isso digo que o sucesso e o insucesso escolar são construídos socialmente.” (VIEIRA, 2013, p. 113). Nesse caso, o autor supõe que a Antropologia da Educação, aqui preconizada, assenta num paradigma essencialmente interpretativo, semiológico e hermenêutico, em que a etnografia; a entrevista etnográfica e etnobiográfica; as (auto)biografias; a autorreflexão; os diários e as histórias de vida são vias fundamentais para compreender os processos educativos, de enculturação, aculturação e transmissão cultural, bem como a (re) construção identitária. Não se trata, pois, de procurar a causa das coisas educativas.

Os artigos de código 4, 6 e 7 relacionam suas hipóteses com a escola, como *a explicitação de problemas e dificuldades da escolarização, para uma escola multicultural e entre a escola e o lar.*

### **7) Descrição metodológica**

Os artigos de código 4 evidencia a abordagem metodológica qualitativa de posições teórico-metodológicas como descontinuidades culturais e modelo ecológico cultural. O artigo de código 6 e 7 utilizam o método da etnografia e da etnobiografia.

### **8) Conclusões**

Os autores dos artigos de código 4, 6 e 7 apresentam as seguintes conclusões: *a presença dos “encostados” ou a possibilidade de “re- provação dos melhores” é um alerta para perceber os elementos culturais e os aspectos da vida cotidiana.* (código 4), *construção de estratégias de resolução de tensões sociais.* (código 6) e, *a compreensão da diversidade cultural cabe ao professor, então, esse profissional arca com a responsabilidade de refletir sobre sua formação e desempenhar o papel de mediador intercultural* (código 7).



Os artigos de código 4, 6 e 7 mostram, então, que as conclusões estão relacionadas com resultado de pesquisas de campo e do uso de método.

No artigo de código 4, *a presença dos “encostados” ou a possibilidade de “reprovação dos melhores” é um alerta para perceber os elementos culturais e os aspectos da vida cotidiana* é o questionamento feito pela autora. A resposta ao questionamento atende aos objetivos propostos. Diante da problemática da “[...] expansão acelerada do processo de escolarização entre os Xakriabá tenha provocado profundas mudanças na vida das comunidades, nas dimensões econômica, social, política e cultural.” (GOMES, 2006, p. 316), o objetivo da autora consistiu em “[...] explorar algumas perspectivas de análise sobre os processos de escolarização.” (GOMES, 2006, p. 317). Conclui, então, que

[...] as descrições de diferentes contextos escolares e as investigações sobre as discontinuidades culturais” tornaram possíveis de serem conhecidas “introduzem elementos novos na forma de considerar aspectos da experiência escolar – como a presença dos “encostados” ou a “reprovação dos melhores” e a considerar elementos da vida cotidiana que faz parte da cultura invisível. (GOMES, 2006, p. 315).

O autor do artigo de código 6 conclui a *construção de estratégias de resolução de tensões sociais*. O autor questiona se o professor é um mediador, já que, por definição, ele é considerado um. Conseqüentemente, o professor pode ser considerado um mediador de aprendizagens ou, também, de tensões sociais, de conflitos, de culturas, um mediador intercultural, portanto, um mediador sócio pedagógico? Para responder ao seu questionamento tem como objetivo contribuir para o atual debate em torno da mediação na esfera da escola (agentes da escola – professores, alunos, gestores, funcionários, famílias e mediador sócio-pedagógico). O autor apresenta na conclusão “algumas ideias conclusivas”. No último parágrafo há a indicação disso:

[...] do ponto de vista teórico é fácil falar de interdisciplinaridade e de equipes multidisciplinares no trabalho social na escola e na mediação social no processo educativo, a verdade é que, na prática, nem sempre o processo resulta pacífico. Por vezes, há até choques de papéis entre os professores e os TSTS recentemente chegados a algumas escolas portuguesas, inseridos em projetos específicos como é o caso do TEIP e do GAAF, uma vez que a escola e sala de aulas parecem continuar a ser o reino do professor que parece ver, por vezes, como concorrentes os outros profissionais sociais a trabalhar na escola. (VIEIRA, 2011, p. 284-285).

No entanto, é possível perceber que diante da problemática apresentada, o autor conclui que a sala de aula é o “reino” do professor, sendo assim, dificulta estabelecer a mediação entre os envolvidos no processo educativo.

No artigo de código 7, o autor conclui que *explora as potencialidades das entrevistas etnobiográficas e grupais, na racionalização das experiências passadas, para a antropologia da Educação contribuir na formação para a diversidade cultural*. O autor parte da

problemática do papel da etnobiografia na formação do professor e tem como objetivo mostrar como a etnobiografia contribui para alunos e professores compreenderem como se tornaram naquilo que são, assim como contribui para uma formação reflexiva para a diversidade cultural. Não há uma conclusão evidente, mas o tópico *Interculturalidade, (auto)biografia como (re)descoberta de si e (trans)formação para a educação para a diversidade cultural* indica o fechamento do artigo, pois apresenta a interpretação desse caso específico que é o uso da etnobiografia para os professores se descobrirem e reconhecerem a diversidade cultural, no caso específico de Portugal. Dá a entender no fechamento do artigo que a responsabilidade pela compreensão da diversidade cultural cabe ao professor, então, “[...] esse profissional arca com a responsabilidade de refletir sobre sua formação e desempenhar o papel de mediador intercultural. O professor ao conhecer e reconhecer suas história de vida, torna-se capaz de educar para a diversidade.” (VIEIRA, 2013, p. 119).

Os artigos analisados relacionam sua conclusão aos resultados obtidos a partir do uso de um método. Os autores apresentam indícios de que sua conclusão seja: *encaminham para uma Antropologia da Educação e apresentam uma proposta básica para essa área, percebem os diferentes aspectos culturais, e contribuem para a formação da diversidade cultural e as especificidades da escola* constatada a partir do uso de método antropológico.

**Tabela 2: Estruturação e organização dos dados das unidades analíticas dos artigos de Antropologia da Educação**

Código		1	2	3	4	5	6	7
Tema		PT	PT	PT	M	PT	M	M
Título		PT	PT	PT	M	PT	M	M
Autores		CS	CS	FV	E	A	A	A
Resumo	objetivos	PT	PT	PT	M	PT	M	M
	método	NC	NC	NC	C	NC	C	C
	conclusão	PT	PT	NC	D	NC	PT	D
Introdução	problema	PT	PT	PT	M	PT	M	M
	justificativa	PT	PT	PT	M	NC	M	M
	objetivo	T	T	T	M	NC	NC	M
	hipótese	PT	PT	PT	E	NC	E	E
Metodologia		RB	RB	RB	M	RB	M	M
Conclusão		PT	PT	PC	E	PC	PC	PC
Minha conclusão		PT	PT	PT	M	PT	M	M

Legenda: M- Método como justificativa antropológica, PT- proposta teórica para uma Antropologia da Educação, NC- não consta, C- consta, E – escola como lócus, EC – encaminhar proposta, T-teorização, PC- possíveis conclusões, RB- indica revisão bibliográfica. Formação os autores: FV – formação variada; CS – Ciências Sociais; A – Antropologia e, E – Educação.

### 3.1.2 - Antropologia e Educação

Na análise da estrutura científica do artigo, existem duas categorias: *diálogo/ interface entre Antropologia e Educação* e *as contribuições da Antropologia para o campo da Educação*.

#### 3.1.2.1 - Diálogo/ interface entre Antropologia e Educação

O *diálogo/ interface entre Antropologia e Educação* é uma das duas categorias presentes nos artigos cujo título consta Antropologia e Educação. Nessa categoria estão inseridos os artigos de código 9, 11, 14, 15, 18, 20 e 21 dos quais apresentam aspectos teóricos e experiências profissionais para o diálogo entre Antropologia e Educação no Brasil. Essa categoria faz referência ao diálogo e interface entre “Antropologia e Educação”, a partir de elementos teóricos antropológicos e experiências profissionais de antropólogos.

As publicações dos artigos aconteceram: código 9 em 1997, código 11 em 2003, código 14 em 2005, código 15 em 2009, código 18 em 2011, código 20 em 2012, e o de código 21 em 2013. Os artigos de código 9, 11, 14, 15 e 21 foram publicados em revistas de Educação. Os artigos de código 18 e 20 foram publicados em revista de Ciências Sociais.

#### 1) Tema

Nesses artigos científicos os autores apresentam os seguintes temas: *conhecer as origens do diálogo entre essas duas áreas do conhecimento para a superação dos preconceitos e avanço do conhecimento na área da educação* (código 9), *retomar o diálogo entre essas áreas considerando que esse diálogo é quase um monólogo impertinente à educação* (código 11), *o ensino na interface para conhecer o caso de ensino de Extensão Rural* (código 14), *conhecer os entrelugares com a preocupação dos antropólogos em pensar criticamente a relação entre antropologia e educação* (código 15), *compreender o diálogo entre essas áreas para a possibilidade de um diálogo, visto que ele se encontra expressado de maneira equívoca* (código 18), *abordar o tema para apontar os consensos e dissensos entre a antropologia e a educação* (código 20), e *apresentar as fronteiras entre antropologia e educação no Brasil e Argentina para uma perspectiva comparada que permita abordar o cruzamento entre essas áreas* (código 21).

Os temas dos artigos se misturam apresentando ora diálogo, ora interface. Os temas dos artigos apresentam dois focos: o diálogo e as interfaces e relações. Os artigos de código 9, 11, 14, 15, 18, 20 e 21 em relação ao *diálogo* trazem a proposta de conhecer as *origens, retomar,*

*o ensino na interface, conhecer os entrelugares, compreender o diálogo, apresentar consensos e dissensos, e apresentar as fronteiras.*

## **2) Títulos dos artigos**

Os autores apresentam os seguintes títulos para seus artigos:

Código 9: Antropologia e educação: origens de um diálogo;

Código 11: Antropologia e educação: o antigo diálogo retomado?;

Código 14: O ensino na interface da antropologia e da educação: um caso de Extensão Rural;

Código 15: Entrelugares: antropologia e educação no Brasil;

Código 18: Antropologia e educação: um diálogo possível?;

Código 20: Antropologia e educação: consensos e dissensos;

Código 21: Cruzando fronteiras – entre a Antropologia e a Educação no Brasil e na Argentina.

Nos artigos de código 9, 11, 14, 15, 18, 20 e 21, constam as seguintes palavras: *origens de um diálogo, antigo diálogo retomado, o ensino na interface, entrelugares, diálogo possível, consensos e dissensos e cruzando fronteiras*. Nos artigos, cujo título contém **Antropologia e Educação**, surgem *novas palavras* indicando o *diálogo e a interface* entre essas duas áreas do conhecimento. Por isso, os autores procuram apontar logo no título do artigo palavras como *diálogo, interface, entrelugares e cruzando* de modo que, relacionadas à antropologia e educação, possa sugerir ao leitor o entrelaçamento entre essas áreas. Nessa primeira análise, a partir dos títulos, já é possível observar como as palavras mencionadas nos artigos estabelecem relação com essa área do conhecimento e como tem se difundido no Brasil, ora de conversação, ora de comunicação. É como veremos no prosseguimento da análise.

## **3) Autores: atuação, formação e temas de interesse.**

Os autores dos artigos (ver Apêndice F) de código 9, 15 e 21 trabalham na área da Educação. A autora de código 9 e 15 é professora do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação -Decisae - Faculdade de Educação da Unicamp. E a autora do artigo de código 21 é Professora e Pesquisadora da PUC - Minas no Programa de Pós-Graduação em Educação, em que coordena o grupo de estudos e pesquisas- EDUC - Educação e Culturas, Brasil. Enquanto os autores dos artigos de código 18 e 20 trabalham na área de Antropologia. A autora do artigo de código 18 atua como Pesquisadora Sênior da Fundação Joaquim

Nabuco. O autor do artigo de código 20 é Professor na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul na área de Antropologia Urbana. E os autores dos artigos de código 11 e 14 trabalham na área de Agronomia. A autora do artigo de código 11 e 14 é Professora Adjunta da Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária da UnB.

Em relação à formação, majoritariamente todos os autores têm formação em Ciências Sociais ou em Antropologia. A autora de código 9 e 15 possui formação toda na área de Ciências Sociais. A autora do artigo de código 11 e 14 possui formação em Ciências Sociais, Antropologia Social e Antropologia Social. A autora do artigo de código 18 possui formação em Ciências Sociais. O autor do artigo de código 20 tem formação em Ciências Sociais e Antropologia. Por último, a autora do artigo de código 21 tem formação em Comunicação Social, Educação e Antropologia Social.

Os temas de interesse dos autores envolvem desde questões de relações étnico-raciais, etnicidade, diversidade cultural, ação afirmativa, até urbano, cultura jovem e consumo. Dos artigos de código 9 e 15 são Antropologia da Educação e das questões étnicas e raciais em diferentes contextos. Dos artigos de código 11 e 14 são: Relações inter-étnicas (movimento negro, memória, história); Educação e diversidade cultural; Políticas de ação afirmativa; Operacionalização de políticas públicas; Agricultura familiar e desenvolvimento; Territorialidade e construção social de mercado; Interfaces da Antropologia e do Direito. Do artigo de código 18 atua principalmente nos seguintes temas: Fernando de Noronha, Educação, Patrimônio Cultural, Memória, Identidade Insular, Avaliação de Políticas Públicas, Turismo, Simbolismo e Drogas. O autor do artigo de código 20 tem interesse em Antropologia Urbana. E, por último, a autora do artigo de código 21 se interessa por temas de Antropologia da Educação, cultura jovem e consumo cultural.

Isso mostra que a maioria dos autores possuem formação em Ciências Sociais e Antropologia, sendo que alguns atuam na área da Educação e outros na área de Antropologia. E como é possível observar os temas de interesse dos autores *questões de relações étnico-raciais, etnicidade, diversidade cultural, ação afirmativa, até urbano, cultura jovem e consumo* estão mais voltados para a área da Antropologia e Ciências Sociais, do que propriamente para a área da Educação.

#### **4) Palavras-chave: palavras apresentadas**

Nos resumos dos artigos de **Antropologia e Educação** constam as seguintes **palavras-chave**: *Antropologia, educação, etnografia, culturalismo, etnocentrismo, cultura, relativismo* (código 9), *Antropologia, educação, produção teórica, diálogo de campos do conhecimento*

(código 11), *Educação, antropologia, extensão rural* (código 14), *Antropologia, educação, interdisciplinaridade* (código 15), *Educação, Antropologia, interdisciplinaridade, Epenn* (código 18), *Antropologia, Educação, Interfaces* (código 20), *Brasil, Argentina, pesquisa educacional, etnografia, DIE/ IPN/ México* (código 21).

Nos artigos de código 9, 11, 14, 15, 18, 20 e 21, estão presentes as mais variadas palavras-chave. Dos sete artigos, seis apresentam a palavra-chave *Antropologia*, e sete apresentam a palavra-chave *Educação*. Ambas as palavras-chave aparecem separadas por vírgula e não como constam no título *Antropologia e Educação*. Há apenas uma menção para o método, nesse caso a *etnografia*. Há menção também de outros termos como: *culturalismo, etnocentrismo, cultura, relativismo, extensão rural e interdisciplinaridade*. Há outros indicadores textuais que mostram palavras-chave como *produção teórica, diálogo de campos do conhecimento e interfaces*. É interessante notar os termos que aparecem estão mais voltados para a área de conhecimento da Antropologia.

##### **5) Resumo: a) objetivos, b) método, c) conclusões**

###### **a) Objetivos:**

Nos artigos são elencados os seguintes objetivos: *ressaltar o que há de comum e de diferente em ambas as áreas com base na existência de um diálogo do passado que possibilite um diálogo futuro* (código 9), *avaliar as iniciativas existentes do diálogo entre antropologia e educação* (código 11), *promover o debate sobre as condições de desenvolvimento da ação formativa na interface da antropologia e da educação e resgatar a história da extensão rural como campo epistemologicamente definido* (código 14), *resgatar alguns debates no âmbito das reuniões bianuais da ABA com a finalidade de mapear, especificamente, a realidade do atual diálogo entre antropologia e educação* (código 15), *mapear a influência da disciplina Antropologia nos Epenn* (código 18), *abordar e discutir alguns aspectos relacionados à interface existente entre dois campos do saber, quais sejam: a Antropologia e a Educação* (código 20), *analisar a relação entre a Antropologia e a Educação, com base na apropriação, por parte dos pesquisadores do campo educacional brasileiro e argentino* (código 21).

Os artigos de código 9, 11, 14, 15, 20 e 21 apresentam em seus objetivos o *diálogo* entre as duas áreas do conhecimento, a Antropologia e a Educação. Eles propõem *ressaltar as diferenças, avaliar a existência do diálogo, debater sobre a interface, resgatar alguns debates, analisar as relações e explorar algumas articulações* entre a Antropologia e a Educação, seja por meio de experiências etnográficas, análise de trabalhos apresentados em

congressos e análise de bibliografias. Com exceção do artigo de código 18 que tem como objetivo mostrar que a *Antropologia influencia a área da Educação*, mas cujo foco do artigo está voltado para o diálogo e a interface entre a Antropologia e a Educação.

#### **b) Método, técnica e instrumento de coleta de dados**

Após leitura e releituras dos resumos, constata-se que os artigos de código 9, 11, 14, 15, 18 e 20 não explicitam o método, técnica e/ou instrumento de coleta de dados. Apenas o artigo de código 21 consta o método de reflexão epistemológica em perspectiva comparada da Antropologia da Educação do Brasil e da Argentina. O artigo de código 15 apresenta a técnica de mapeamento dos GTs da ABA.

#### **c) Conclusões**

Os autores dos artigos apresentam as seguintes conclusões: *Considera-se assim, a possibilidade de superação dos preconceitos e, neste sentido, apontar para um avanço do conhecimento* (código 9), *Propõe um diálogo entre antropologia e educação, especialmente na pesquisa* (código 11), *Pauta uma séria questão acerca das ciências humanas, retomando a reflexão sobre as fronteiras entre os campos do saber* (código 14), *No entanto, ainda são pequenos os esforços para se pensar criticamente as relações entre antropologia e educação, em razão das formas de apropriação da antropologia pelos outros campos e em razão de um humanismo que embota a visão e gera uma banalização do fazer antropológico, de seus conceitos centrais e de seus respectivos suportes teóricos* (código 15), *Para dar conta da tarefa que gira em torno dessa experiência tomo como ponto de partida os encontros acadêmicos bianuais da Epenn, por entender que ali se encontra expressado de forma inequívoca o que está ocorrendo* (código 18), *A conclusão a que se chega é a tomada de consciência em relação à existência do enorme potencial, tanto da Antropologia quanto da Educação, de resolução de questões sociais que levem em consideração os aspectos relacionados à organização social de uma dada sociedade. No entanto, é necessário ter em mente que cada contexto necessita de estratégias e reflexões próprias para se constituir como um espaço que busque ampliar diálogos e conhecimentos; respeitando as especificidades e necessidades de cada localidade* (código 20), *Há um quadro fecundo de exercício da reflexão epistemológica da relação Antropologia e Educação* (código 21).

Os artigos de código 9, 11, 14, 15, 20 e 21 propõem o *diálogo* entre Antropologia e Educação, por meio de um *avanço no conhecimento entre antropologia e educação*, da *proposta de diálogo*, da *retomada consciência* desse diálogo, realização de um *exercício de*

*reflexão entre as duas áreas e entre as suas fronteiras, superação de preconceitos e, nesse diálogo, realizar a crítica.* Nos artigos que contém no título Antropologia e Educação há a conclusão de *diálogo e de contribuição para a educação.* Nos artigos com diálogo, os artigos 14, 20 e 21 concluem em *reflexões*, enquanto os artigos 9, 11 e 15 concluem em *avanços e críticas.*

**6) Introdução: a) problemática a solucionar, b) a justificativa da pesquisa, c) estrutura teórica, d) objetivos e e) hipóteses**

**a) problemática a solucionar**

Na descrição da introdução, os autores apresentam seguintes **problemáticas**: *o diálogo da antropologia com a educação é tão difícil quanto o tema da alteridade, pois é uma aventura se colocar no lugar do outro* (código 9), *é antiga a interface da antropologia e da educação, o que poderia ser dito sobre as atuais iniciativas no país propondo que esse diálogo seja retomado?* (código 11), *a preocupação com o campo educacional por parte da antropologia* (código 14), *se existe uma Antropologia da Educação no Brasil, o que poderia ser dito dos temas e das preocupações que emergiram entre 2000 e 2008 nos GTs da ABA com relação a isso tudo e em termos de se pensar as possibilidades de consolidação de uma Antropologia da Educação no Brasil?*(código 15), *será possível perceber um diálogo entre a Antropologia e a Educação nos Encontros de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – Epenn nos anos de 1999 – 2009?* (código 18), *em que medida se entrelaça a Antropologia e a Educação nos dias atuais? Há espaço para o diálogo? Contudo, uma questão sobressai: onde, quando e por quais veredas se deram as interfaces mencionadas?* (código 20), *a relação entre a Antropologia e a Educação tem sido marcada por aproximações e distanciamentos que mostram não ser esta uma história pronta e acabada; ao contrário, apresenta-se ampla, difusa e complexa* (código 21).

No diálogo entre Antropologia e Educação, as problemáticas dos artigos questionam *a aventura de se colocar no lugar do outro, a dificuldade do diálogo, preocupação com o campo educacional, a retomada do diálogo, consolidação da relação, a possibilidade do diálogo, entrelace e aproximações e distanciamentos entre Antropologia e Educação.* É interessante observar que no diálogo entre as duas áreas os autores concluem que há dificuldade no diálogo, o que provoca aproximações e distanciamentos e, por isso, existe uma possibilidade de diálogo, no qual a Antropologia está preocupada com a área da Educação, e é necessário que o diálogo seja retomado para que se coloque no lugar do outro e a relação seja consolidada.



## **b) a justificativa da pesquisa**

Nos artigos que contém Antropologia e Educação no título, a sua introdução constam as seguintes *justificativas*: *antropologia e educação é um campo de confrontação, mas muitos elementos unem essas duas áreas* (código 9), *as fronteiras entre os campos da antropologia e educação são definidas artificialmente* (código 11), *interfaces entre antropologia e educação* (código 14), *a preocupação que tem sido parcial entre antropólogos: os estudos antropológicos sobre educação* (código 15), *trilhar novos conhecimentos* (código 18), *antropologia e educação são campos de confrontação* (código 20), *a intensa aproximação da Antropologia com a Educação no Brasil* (código 21).

Isso mostra que os artigos que constam Antropologia e Educação abordam as *justificativas* de diferentes maneiras. Então, nos artigos de Código 9, 11 e 20, os autores justificam que *há um confronto entre antropologia e educação*, mas que *no confronto há o diálogo*. E os artigos de código 14, 15, 18 e 21 *justificam a interlocução entre as duas áreas do conhecimento*.

Dos artigos de código 9, 11 e 20 que justificam *o confronto entre a antropologia e a educação*, o artigo de código 9 mostra essa justificativa, como é apresentada pelo autor na seguinte citação:

Antropologia e educação parecem constituir, hoje, um campo de confrontação, em que a compartimentação do saber atribui à antropologia a condição de ciência e à educação, a condição de prática. Dentro dessa divergência primordial, os profissionais de ambos os lados se acusam e se defendem com base em pré-noções, práticas reducionistas e muito desconhecimento. Se há muitas coisas que nos separam - antropólogos e educadores -, há muitas outras que nos unem. (GUSMÃO, 1997, p. 8).

A autora tem como justificativa *o confronto* para exatamente *propor o diálogo entre as áreas*, por isso, para vencer certa instrumentalização da educação deve-se considerar o passado e conhecer a história da antropologia para superar as diferenças e intervir na escola.

Enquanto o artigo de código 11 explicita que *as fronteiras entre os campos da antropologia e educação* são definidas artificialmente: “mas a questão torna-se mais complicada quando são definidas artificialmente as fronteiras entre os vários campos do saber e quando se marca um desequilíbrio e um distanciamento progressivo nas respectivas formas de sistematização e produção desse saber.” (VALENTE, 2003, p. 242) e, por isso, *a necessidade de se estabelecer o diálogo entre antropólogos e educadores*, visto que *os profissionais das duas áreas mantêm relações artificiais e desequilibrada*.

O artigo de código 20 tem como justificativa que *a antropologia e a educação são campos de confrontação*:

[...] a antropologia e a educação, por serem ciências humanas, encontram fácil e imediatamente a base comum sobre a qual constroem suas reflexões, isto é, o homem e seus embates para fazer valer a sua natureza, distinta de outros animais [...] a Antropologia e a Educação constituem hoje, um campo de confrontação em que a *compartimentação do saber* atribui à primeira a condição de ciência e à segunda a condição de prática. Dentro dessa divergência primordial, profissionais de ambos os lados se acusam e se defendem com base em pré-noções, práticas reducionistas e muito desconhecimento. (NASCIMENTO, 2012, p. 54).

No entanto, o confronto é justificado entre as áreas para surtir a possibilidade do diálogo, sendo que a educação indígena é um caminho para se pensar nesse diálogo, pois os indígenas encontraram uma solução ao problema da educação.

É evidente que os autores justificaram de acordo com a problemática de seu artigo, mas é importante ressaltar a razão da justificativa dessas pesquisas. Os artigos de código 9, 11 e 20 apresentam uma justificativa que evidenciam a *Antropologia e a Educação como um campo em confrontação*, dos quais muitos *elementos e fronteira* entre essas áreas *não estão definidas*. Nesse caso a proposta do artigo consiste em defini-las e apresentam a *possibilidade do diálogo*.

Os artigos de código 14, 15, 18 e 21 justificam a *interlocução* entre as duas áreas do conhecimento. O artigo de código 14 justifica a *interface entre antropologia e educação*:

Há pelo menos treze anos busco promover o debate sobre as possibilidades de realização de um trabalho profícuo nas interfaces da antropologia e da educação. Aliás, tais interfaces têm sido exploradas há tempo, como demonstraram os trabalhos de Gusmão (1997) e Dauster (1997). A partir da contribuição dessas autoras e também de Consorte (1997), é possível afirmar-se que a preocupação com o campo educacional sempre esteve presente na produção antropológica nacional e internacional. No Brasil, mais recentemente, sabe-se que a referência à antropologia se popularizou entre os educadores com os trabalhos de Carlos Rodrigues Brandão. (VALENTE, 2005, p. 227).

Por meio de sua experiência como docente e de sua formação como antropóloga, a autora justifica que *a antropologia é necessária para a reflexão* sobre o potencial formativo da disciplina de Extensão Rural e para se pensar a antropologia e a educação.

A autora do artigo de código 15 justifica que a *preocupação* que tem sido *parcial* entre antropólogos: *os estudos antropológicos sobre educação*:

A antropologia é hoje fonte inspiradora de práticas de pesquisa e ensino que se realizam fora do campo de sua tradição, os cursos de Ciências Sociais [...] a amplitude constitui um dos grandes dilemas da prática profissional do antropólogo e diz de um aspecto fundamental: a formação acadêmica desse profissional e sua prática no campo do ensino e da pesquisa [...] A ABA objetiva, com isso, não pensar apenas a formação profissional, mas também como discutir os limites do saber e da intervenção que forma o antropólogo e que lhe serve de “bússola para esse trabalho de intervenção na sociedade, seja ele qual for” [...] A meu ver, a existência de um debate no interior da comunidade dos antropólogos expõe uma preocupação que não é nova, mas que tem sido parcial entre antropólogos: os estudos antropológicos sobre a educação. (GUSMÃO, 2009, p. 30).

Por meio do mapeamento dos trabalhos da ABA a autora justifica que *é preciso refletir sobre as relações entre antropologia e educação*, para se pensar nas possibilidades de uma antropologia crítica da educação.

O artigo de código 18 justifica o *trilhar novos conhecimentos*: “[...] trilhar novos caminhos pressupõe ultrapassar umbrais para um percurso iniciático.” (LIMA, 2011, p. 168) *para a iniciação do diálogo entre antropologia e educação*. Por isso, o levantamento dos trabalhos apresentados no Epenn de 1999 a 2009 servem de base para sua justificativa, pois *os pesquisadores da área de educação apropriam de forma inequívoca as interfaces e os diálogos com a Antropologia*. Percebe-se a introdução do saber/fazer antropológico e a nova abordagem antropológica atrelada aos processos pedagógicos.

Por último, dos artigos que justificam a interlocução, o artigo de código 21 que justifica *a intensa aproximação da Antropologia com a Educação no Brasil*:

Contudo, nos últimos anos, temos assistido a um intenso processo de aproximação da Antropologia com a Educação no Brasil. Mas, se para a Antropologia brasileira essa parece ser uma nova realidade, como analisam Brandão (2002), Dauster (1997) e Gusmão (1997), outras experiências desenvolvidas na América Latina podem revelar um quadro fecundo ao exercício da reflexão epistemológica em perspectiva comparada. (TOSTA, 2013, p. 97).

Então, a autora justifica que a aproximação entre a antropologia e a educação parece ser uma nova realidade. Com os trabalhos de Brandão e Gusmão no Brasil é possível comparar com os trabalhos no México (DIE) e na Argentina.

Os autores dos artigos de código 9, 11 e 20 da categoria *diálogo/interface entre Antropologia e Educação* justificam que *há um confronto entre antropologia e educação*, mas que *no confronto há o diálogo*. E os artigos de código 14, 15, 18 e 21 *justificam a interlocução entre as duas áreas do conhecimento*. Segundo os autores dos artigos de código 9, 11 e 20 o *confronto* serve exatamente *propor o diálogo entre as áreas onde as fronteiras entre os campos da antropologia e educação sejam menores*, por isso, *a necessidade de se estabelecer o diálogo entre antropólogos e educadores*, visto que *os profissionais das duas áreas mantêm relações artificiais e desequilibrada*. E segundo os autores dos artigos de código 14, 15, 18 e 21, *a interface entre antropologia e educação é necessária* porque *a antropologia é necessária para a reflexão na Educação*, tendo em vista que isto é uma *preocupação parcial* entre antropólogos, e porque *os pesquisadores da área de educação apropriam de forma inequívoca as interfaces e os diálogos com a Antropologia*. Logo, *a intensa aproximação da Antropologia com a Educação no Brasil é importante*

### c) estrutura teórica

Os autores dos artigos de categoria *o diálogo/interface entre Antropologia e Educação* apresentam a seguinte estrutura teórica: *o suporte teórico da antropologia cultural* (código 9), *retomar o diálogo entre antropologia e educação* (código 11), *interface entre antropologia e educação* (código 14), *os entrelugares da Antropologia e Educação* (código 15), *a influências das teorias sociológicas* (código 18), *historicidade da Antropologia e Educação com autores brasileiros e portugueses* (código 20) e, *relação histórica da antropologia da educação brasileira e argentina* (código 21).

Os autores dos artigos de Antropologia e Educação apresentam estruturas teóricas relacionadas à *historicidade da antropologia cultural*, *a dimensão histórica da Antropologia e Educação*, *a experiência profissional*, *a abordagem sociológica e antropológica*.

Em relação à *historicidade da antropologia cultural* os autores dos artigos de código 9 e 11 têm como apoio a antropologia cultural norte-americana. A autora do artigo de código 9 estrutura teoricamente o artigo demonstrando a importância da antropologia e educação: “historicidade da antropologia cultural norte-americana e teorias da antropologia cultural” (GUSMÃO, 1997, p. 10), por isso, é apresentado como “[...] a educação, cultura e relativismo estão em caminhos cruzados [...]” (GUSMÃO, 1997, p. 12), e, desse modo, “[...] rever e dialogar com o passado para a constituição da antropologia e educação e utilizar o trabalho de campo para redimensionar o conhecimento científico da educação[...]” (GUSMÃO, 1997, p. 15).

Seguindo o mesmo referencial teórico, o artigo de código 11 também apresenta sua estrutura teórica tendo como base a “teoria culturalista de Mead”, mas acrescentando, “[...] a noção de habitus de Bordieu [...]” (VALENTE, 2003, p. 241). Essa teoria é a base para “[...] retomar a antiga interface entre antropologia e educação[...]” (VALENTE, 2003, p. 242) e falar “sobre os usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional[...]”, ou seja, “[...] superar a ideia de que a antropologia tenta sozinha dialogar com a educação, mas a área de educação não tem interesse[...]” (VALENTE, 2003, p. 243).

Os autores dos artigos de código 9 e 11 ressaltam que a antropologia cultural é base para que o diálogo entre Antropologia e Educação seja retomado, por isso é necessário que no diálogo entre as duas áreas, o pesquisador conheça as bases da antropologia cultural para redimensionar o conhecimento científico da área de Educação.

Os autores dos artigos de código 14 utilizam de *sua experiência profissional* para estruturar teoricamente o artigo. No artigo de código 14, embora estrutura teórica não esteja evidente a autora utiliza de sua *experiência profissional* para oferecer esclarecimentos sobre o

tema. A autora realiza uma breve introdução sobre a sua relação com a antropologia da educação e enfatiza a sua formação de antropóloga, mas a principal referência teórica é a extensão rural.

Na historicidade da antropologia e educação, os autores dos artigos de código 15, 20 e 21 apontam para a *dimensão histórica*, por meio de *relações com outros países ou com a historicidade da relação* entre essas áreas do conhecimento.

O artigo de código 15 apresenta “[...] os entrelugares da Antropologia e Educação nos trabalhos apresentados na ABA e a importância da ABA na formação do antropólogo e de sua intervenção na sociedade.” (GUSMÃO, 2009, p. 30). A autora evidencia a atual situação da área de Antropologia da Educação no Brasil, embora não apresente o conceito e a teoria que fundamentam o artigo.

O autor do artigo de código 20 fundamenta teoricamente o artigo evidenciando “[...] a historicidade da Antropologia e Educação com autores brasileiros e portugueses, e apresentando a educação indígena para o estabelecimento da relação entre antropologia e educação.” (NASCIMENTO, 2012, p. 54-65).

O artigo de código 21 apresenta como estrutura teórica a “[...] relação histórica da antropologia da educação brasileira e argentina e a etnografia educacional do Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), do Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV), do Instituto Politécnico Nacional (IPN) do México.” (p. 97).

Os artigos de código 15, 20 e 21 comparam trabalhos apresentados em eventos científicos nacionais e internacionais. Os autores, para representar a dimensão histórica, tomam como exemplo o levantamento e análise de eventos realizados na ABA, os trabalhos realizados pelos portugueses, e os trabalhos apresentados Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) do México. Ou seja, para retratar a dimensão histórica da Antropologia e Educação no Brasil, os autores tomam como exemplo experiências de outros países.

Por último, o artigo de código 18 apresenta como base de sua estrutura teórica as teorias sociológicas. O artigo está fundamentado em “Bourdieu quando o autor trata da estrutura de um campo científico e dos processos de reconhecimento e legitimidade conferidos àqueles que dele participam [...] e Morin para exercitar a religação dos saberes.” (LIMA, 2011, p. 168-169).

Os autores dos artigos de Antropologia e Educação, pertencentes à categoria o *diálogo/interface entre Antropologia e Educação*, apresentam estruturas teóricas relacionadas à *historicidade da antropologia cultural*, a *dimensão histórica da Antropologia e Educação*, a *experiência profissional*, a *abordagem sociológica e antropológica*, para abordar temas e

problemas relacionados à escola e sala de aula, à formação de professores e de alunos de Pedagogia. Isso mostra que os artigos estão estruturados teoricamente sob o viés antropológico e sociológico, mas principalmente o antropológico. Apesar de alguns artigos não apresentarem claramente a abordagem teórica.

#### **d) objetivos**

Os autores em seus artigos apresentam os seguintes **objetivos**: *ressaltar o que há em comum e de diferente entre a antropologia e a educação, já que o que nos separa só pode ser compreendido com base nesse mesmo patamar* (código 9), *recuperar ideias discutidas sobre antropologia e educação em textos já escritos anteriormente pela autora* (código 11), *promover o debate sobre as condições de desenvolvimento da ação formativa na interface da antropologia e da educação* (código 14), *resgatar parcialmente alguns dos momentos da ABA (2000 a 2008), com a finalidade de mapear, especificamente, a realidade do atual diálogo entre antropologia e educação, bem como apreender possíveis avanços e limites da Antropologia e Educação* (código 15), *detectar como aparece o diálogo entre Antropologia e Educação ao longo dos últimos cinco encontros do Epenn* (código 18), *abordar e discutir alguns aspectos relacionados à interface* (código 20), *analisar a relação entre a Antropologia e a Educação, com base na apropriação, por parte de pesquisadores do campo educacional brasileiro e argentino, da etnografia educacional proposta por Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta* (código 21).

No *diálogo/interface entre Antropologia e Educação*, os artigos de código 9, 11, 14, 15, 18, 20 e 21 apresentam o diálogo entre essas duas áreas por meio de suas propostas de investigação que consistem em *ressaltar as diferenças, contribuir, promover o debate, discutir aspectos e analisar as relações* entre Antropologia e Educação. E, também, dois artigos têm como apoio eventos científicos para *resgatar e detectar* o diálogo entre as áreas.

No que diz respeito ao diálogo, os artigos de código 9, 11, 14, 20 e 21 reforçam a necessidade de relação. Como, por exemplo, a autora do artigo de código 9 *ressalta as diferenças e os pontos em comum entre as áreas*, e, por isso, tem como objetivo: “[...] *ressaltar o que há em comum e de diferente entre a antropologia e a educação, já que o que nos separa só pode ser compreendido com base nesse mesmo patamar.*” (GUSMÃO, 1997, p. 9). Nesse sentido, as diferenças entre as áreas é mais antiga que sua união, por isso o diálogo com o passado. Para o diálogo, a autora mostra que é preciso mostrar as duas áreas.

A autora do artigo de código 11 apresenta a *contribuição para o diálogo*, cujo objetivo consiste em “recuperar ideias discutidas em textos como *Usos e abusos da Antropologia na*

*pesquisa educacional (1996), A “reinvenção da roda” ou os ouvidos moucos do campo educacional (1997) e Por uma antropologia de alcance universal (1997)”* (VALENTE, 2003, p. 243), ou seja, contribuir para educadores compreenderem o diálogo entre essas áreas. No caso do artigo de código 11, a autora procura recuperar ideias de outros textos que explicitaram a relação entre Antropologia e Educação, para em seguida apresentar contribuições para o diálogo entre as duas áreas.

O objetivo do artigo de código 14 *debater sobre a interface*: é “Promover o debate sobre as condições de desenvolvimento da ação formativa na interface da antropologia e da educação, considerando a permeabilidade de ambos os campos, em sua condição epistemológica.” (VALENTE, 2005, p. 227). Por isso, a autora “[...] resgata a história da Extensão Rural como campo epistemologicamente definido, tomando como matriz a sociedade capitalista contemporânea, e desenha uma breve paisagem do seu ensino, comparando as concepções de escola difusionista, escola sistêmica e escola participativa.” (VALENTE, 2005, p. 227). Por fim, “[...] pauta uma séria questão acerca das ciências humanas, retomando a reflexão sobre as fronteiras entre os campos de saber.” (VALENTE, 2005, p. 227). Para promover o debate sobre a interface entre antropologia e educação, a autora usa de sua experiência como docente e do ensino em extensão rural.

O artigo de código 20 tem como objetivo *discutir aspectos da interface*: “Abordar e discutir alguns aspectos relacionados à interface existente entre dois campos do saber, quais sejam: a Antropologia e a Educação.” (NASCIMENTO, 2012, p. 54), ou seja, pretende estabelecer uma comunicação entre Antropologia e Educação.

O artigo de código 21 tem como objetivo *analisar as relações* entre antropologia e educação, assim:

[...] analisar a relação entre a Antropologia e a Educação, com base na apropriação, por parte de pesquisadores do campo educacional brasileiro e argentino, da *etnografia educacional* proposta por Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta, representantes paradigmáticas do *Departamento de Investigaciones Educativas* (DIE), do *Centro de Investigación y de Estudios Avanzados* (CINVESTAV), do Instituto Politécnico Nacional (IPN) do México” [...] (TOSTA, 2013, p. 97).

Então, o autor pretende abordar as relações entre Antropologia e Educação a partir dos estudos de etnografia educacional.

Por outro lado, os artigos de código 15 e 20 pegam como objeto eventos científicos como a ABA e o Epen para mostrar o diálogo entre as áreas.

O artigo de código 15 ressalta *o resgate de eventos da ABA* e tem como objetivo: “[...] resgatar parcialmente alguns dos momentos da ABA (2000 a 2008), com a finalidade de mapear, especificamente, a realidade do atual diálogo entre antropologia e educação, bem

como apreender possíveis avanços e limites da Antropologia e Educação.” (GUSMÃO, 2009, p. 31).

No artigo de código 18, a autora toma como instrumento os Anais dos Epenns para *discutir o diálogo* e procura detectar a aproximação teórico-metodológica entre Antropologia e Educação apareceu ao longo dos últimos cinco encontros (1999 –2009) do Epenn, por isso tem como objetivo: “[...] detectar como aparece o diálogo entre Antropologia e Educação ao longo dos últimos cinco encontros do Epenn.” (LIMA, 2011, p. 168).

Nos objetivos dos artigos de código 9, 11, 14, 15, 18, 20 e 21 os autores apresentam que para o diálogo entre Antropologia e Educação deve acontecer o *diálogo* e as *interfaces entre as duas áreas* por meio de *ressaltar o que há em comum e de diferente*, para *recuperar ideias discutidas entre as áreas, resgatar parcialmente alguns dos momentos da ABA e a realidade do atual diálogo*, e assim, *promover e discutir aspectos da interface*.

#### e) hipóteses

Os artigos cujo título contém **Antropologia e Educação** apresentam as seguintes hipóteses: *o interesse central é trazer o aluno da pedagogia para uma aproximação no campo teórico da antropologia* (código 9), *não há um diálogo entre antropólogos e educadores, então, nesse caso os antropólogos tem muita contribuição a dar aos educadores* (código 11), *a chave para a compreensão do divisor de águas entre todos os pesquisadores sociais e não apenas entre antropólogos e pedagogos é definida pela opção teórica* (código 14), *se os GTs da ABA sobre antropologia e educação refletem sobre o ponto de inflexão dessas áreas que ainda está em constituição* (código 15), *os trabalhos apresentados no Epenn se encontra expressado, de forma inequívoca, as interfaces, diálogos possíveis estabelecidos com a Antropologia* (código 18), *possa ocorrer um diálogo entre antropologia e educação* (código 20), *apresentar um breve percurso histórico da relação entre a Antropologia e a Educação no Brasil e na Argentina para compreender a constituição do campo de uma etnografia educacional em ambos os países* (código 21).

Os autores dos artigos de código 9, 11, 14, 15, 18, 20 e 21 supõem que no diálogo entre a Antropologia e a Educação a teorização contribua para o estabelecimento do diálogo.

O autor do artigo de código 9, cuja hipótese é *o interesse central é trazer o aluno da pedagogia para uma aproximação no campo teórico da antropologia* parte da suposição de que se os “[...] pesquisadores ao reverem teorias antropológicas sobre o passado (povos indígenas, principalmente do Brasil), serão capazes de superar a antropologia como ciência e



a pedagogia como prática e assim constituir a antropologia da educação.” (GUSMÃO, 1997, p. 10).

O artigo de código 11 parte da hipótese de que “[...] não há um diálogo entre antropólogos e educadores, então, nesse caso os antropólogos têm muita contribuição a dar aos educadores, seja em relação às teorias antropológicas, quanto em relação à metodologia da antropologia.” (VALENTE, 2003, p. 243). Então, a autora sugere que se houver a retomada do diálogo entre antropologia e educação pode ser que os pesquisadores da área de educação se interessem em dialogar com os antropólogos.

Enquanto, o artigo de código 14 apresenta a seguinte hipótese: “[...] a chave para a compreensão do divisor de águas entre todos os pesquisadores sociais e não apenas entre antropólogos e pedagogos é definida pela opção teórica.” (VALENTE, 2005, p. 228). Segundo a autora, a compreensão da interface entre antropologia e educação acontece se o pesquisador em educação fizer a opção teórica correta. A autora supõe que se houver a reflexão sobre o potencial formativo da disciplina Extensão Rural, embasada nos princípios antropológicos, será possível valorizar todo o conhecimento produzido pelo Homem.

O artigo de código 15 apresenta uma hipótese diferente das demais: “[...] as possibilidades de uma *Antropologia Crítica da Educação* no Brasil vem se tornando um desafio para antropólogos e não-antropólogos[...].” (GUSMÃO, 2009, p. 32). A autora, a partir do mapeamento dos GTs da ABA sobre antropologia e educação, supõe que a reflexão e crítica do diálogo entre essas áreas seja uma possibilidade de constituição da Antropologia da Educação no Brasil.

O artigo de código 18 apresenta outro levantamento, mas do Epen: “[...] no Epen se encontra expressado, de forma inequívoca, as interfaces, diálogos possíveis estabelecidos com a Antropologia.” (LIMA, 2011, p. 168). A autora supõe que a partir do levantamento de títulos dos trabalhos publicados será capaz de contribuir para a área da educação e promover o diálogo entre as áreas.

O autor do artigo de código 20 tem a seguinte hipótese:

Juntar Antropologia e Educação – numa dialogia que resulte em uma possibilidade de encontros e esforços em um objetivo comum – constitui tarefa realmente hercúlea, dadas às especificidades das disciplinas em questão e as tensões entre o singular e o universal [...] as inquietações e os horizontes que norteiam o trabalho dos antropólogos e também dos educadores. (NASCIMENTO, 2012, p. 55).

O autor, nesse caso, supõe que possa ocorrer um diálogo entre antropologia e educação.

O artigo de código 21: “Apresentar um breve percurso histórico da relação entre a Antropologia e a Educação no Brasil e na Argentina é importante para que se possa

compreender, de maneira mais qualificada, a constituição do *campo de uma etnografia educacional* em ambos os países.” (TOSTA, 2013, p. 97) explicita a hipótese. Por isso, supõe que se o professor compreender o percurso histórico da relação entre Antropologia e a Educação, ele compreenderá a constituição do campo de uma etnografia educacional.

As hipóteses dos artigos que evidenciam no *diálogo entre a antropologia e a educação*, os autores supõem que se *os educadores reverem as teorias antropológicas sobre o passado*, será possível *juntar Antropologia e Educação e compreender o percurso dessas áreas*. No entanto, o educador deve *escolher a opção teórica correta*, bem como entender que *o antropólogo tem muito a contribuir para o educador*. Logo, a *crítica em relação* ao que se tem publicado sobre *Antropologia e Educação* indica a *promoção de um diálogo*.

### **7) Descrição metodológica**

A *metodologia* dos artigos de códigos 9,11,14, 15,18 e 20 não está evidente. Embora o artigo de código 14 indiquem indícios de relato de experiência, e os artigos de código 15 e 18 indiquem levantamentos. O artigo de código 21 explicita a metodologia. Apresentando uma abordagem qualitativa com reflexão epistemológica comparada.

### **8) Conclusões**

Os artigos que constem no título *Antropologia e Educação* apresentam as seguintes *conclusões*: *considera-se assim, a possibilidade de superação dos preconceitos e, neste sentido, apontar para um avanço do conhecimento* (código 9), *propondo um diálogo entre antropologia e educação, especialmente na pesquisa* (código 11), *pauta uma séria questão acerca das ciências humanas, retomando a reflexão sobre as fronteiras entre os campos do saber* (código 14), *no entanto, ainda são pequenos os esforços para se pensar criticamente as relações entre antropologia e educação* (código 15), *Para dar conta da tarefa que gira em torno dessa experiência tomo como ponto de partida os encontros acadêmicos bianuais da Epenn, por entender que ali se encontra expressado de forma inequívoca o que está ocorrendo* (código 18), *a conclusão a que se chega é a tomada de consciência em relação à existência do enorme potencial, tanto da Antropologia quanto da Educação, de resolução de questões sociais que levem em consideração os aspectos relacionados à organização social de uma dada sociedade* (código 20), e *há um quadro fecundo de exercício da reflexão epistemológica da relação Antropologia e Educação* (código 21).

Os artigos de código 9, 11, 14, 15, 18, 20 e 21 apresentam *conclusões* relacionadas à proposta do diálogo entre Antropologia e Educação e são resultados de leituras bibliográficas e relatos de experiência.

Os artigos de código 9, 11, 14, 20 e 21 estão relacionados ao mote de artigos de leituras bibliográficas e reforçam o diálogo entre Antropologia e Educação.

O artigo de código 9 apresenta a seguinte conclusão *considera-se assim, a possibilidade de superação dos preconceitos e, neste sentido, apontar para um avanço do conhecimento*. Levando-se em consideração a problemática apresentada no qual o diálogo da antropologia com a educação é tão difícil quanto o tema da alteridade, pois é uma aventura se colocar no lugar do outro, pois o pedagogo não é capaz disso, a autora tem como objetivo ressaltar o que há de comum e de diferente em ambas as áreas (antropologia e educação) com base na existência de um diálogo do passado que possibilite um diálogo futuro, possibilitando a superação de preconceitos para neste sentido apontar para um avanço do conhecimento. Diante da problemática, a autora não explicitou qual é a dificuldade do diálogo, e porque o pedagogo não é capaz de olhar para o outro? Dessa forma, a autora também não alcançou os seus objetivos e não ressaltou o que há de comum e de diferente entre as áreas.

A autora do artigo de código 11 conclui *propondo um diálogo entre antropologia e educação, especialmente na pesquisa*. A autora questiona porque não retomar a interface entre antropologia e educação já que é antiga. Percebe-se que a autora sentiu a necessidade de escrever esse artigo para estabelecer o diálogo entre antropólogos e educadores. Então, seu objetivo consiste em fazer uma avaliação preliminar e não exaustiva das iniciativas existentes propondo o diálogo entre antropologia e educação, no caso seus artigos publicados anteriormente. A autora chega à conclusão de que “[...] a impressão que se tem é que os antropólogos vêm falando para si mesmos, como um monólogo impertinente à educação[...]” (VALENTE, 2003, p. 255) e, principalmente, pelo fato de que a área da educação não consegue se firmar enquanto ciência devido a falhas epistemológicas e metodológicas. Por outro lado,

[...] há que se considerar o espaço que vem sendo progressivamente ocupado por antropólogos em eventos e publicações ligados à área da educação, nos últimos cinco anos, a partir de perspectivas menos reducionistas. Essa constatação exige que se relativize uma afirmação anterior: há ouvidos atentos, nem todos eram ou são moucos. São promissores, portanto, os sinais de que o antigo diálogo seja retomado. Sem que se esqueça que foram antropólogos aqueles que o iniciaram [...] (VALENTE, 2003, p. 256).

Mas que nessa sua afirmação utiliza de teorias e métodos antropológicos o que acaba provocando equívocos, pois os educadores apropriam de maneira equivocada. A meu ver, a

autora não responde ao questionamento proposto, muito menos atinge o objetivo, levando-se em consideração a proposta de retomar o diálogo entre as áreas: “[...] não se tratando de reivindicar o monopólio de utilização de procedimentos de pesquisa, mas de considerar que foi a antropologia que desenvolveu de maneira sistemática a reflexão sobre possibilidades e limites de seu emprego.” (VALENTE, 2003, p. 256). A autora não retoma o diálogo, pois apenas argumenta a partir da visão do antropólogo.

No artigo de código 14 a autora conclui tendo como *pauta uma séria questão acerca das ciências humanas, retomando a reflexão sobre as fronteiras entre os campos do saber*. A autora nesse artigo procura debater sobre as interfaces entre antropologia e educação, tendo como justificativa que a antropologia sempre esteve preocupada com o campo educacional. No entanto, não está evidente qual a relação da antropologia e educação com o caso de Extensão Rural. Dá entender que por ser ensino em curso de graduação, a autora relaciona-o com antropologia e educação. A autora não estabelece a relação entre antropologia e educação e o ensino de Extensão Rural e, por isso, a conclusão não está evidente.

No artigo de código 20: *a conclusão a que se chega é a tomada de consciência em relação à existência do enorme potencial, tanto da Antropologia quanto da Educação, de resolução de questões sociais que levem em consideração os aspectos relacionados à organização social de uma dada sociedade*. No entanto, *é necessário ter em mente que cada contexto necessita de estratégias e reflexões próprias para se constituir como um espaço que busque ampliar diálogos e conhecimentos; respeitando as especificidades e necessidades de cada localidade*. O autor conclui o artigo afirmando que a discussão entre antropologia e educação ainda permanece em aberto, e necessita de estratégias e reflexões. “O fato é que provavelmente a discussão, os métodos e as técnicas – tanto dos antropólogos quanto dos educadores – para se pensar e constituir a educação escolar indígena, ainda tem um longo caminho de sua efetivação.” (NASCIMENTO, 2012, p. 65). Pelo exposto do autor no artigo, não há resposta para seu questionamento, não há resultados explicitados, nem tão pouco alcançou os objetivos propostos. Se levarmos em consideração seus questionamentos: *Em que medida se entrelaça a Antropologia e a Educação nos dias atuais? Há espaço para o diálogo?*, o autor não responde, assim como deixa a sua conclusão em aberto, sem apresentação de resultados ou de alguma proposta. Dessa forma, não alcança os objetivos de abordar e discutir alguns aspectos relacionados à interface existente entre dois campos do saber, quais sejam: a Antropologia e a Educação, porque leva em consideração a educação indígena como parâmetro para a interface dessa relação.

No artigo de código 21 o autor conclui que *Há um quadro fecundo de exercício da reflexão epistemológica da relação Antropologia e Educação*. A autora não apresenta um tópico de conclusão do artigo, mas no último parágrafo apresenta “para finalizar” dando indícios de um ponto final. O artigo apresenta “[...] tais considerações inconclusivas, mas abre um leque de possibilidades na direção de refletir sobre a riqueza do aprofundamento dos diálogos interdisciplinares, movidos pelo espírito crítico e aberto.” (TOSTA, 2013, p. 105). Primeiro, a autora não conclui seu trabalho, segundo, não responde ao seu questionamento. Há que se perguntar se a autora fala sobre Antropologia e Educação ou Antropologia da Educação, como consta em seu questionamento: “[...] como as investigações realizadas no Brasil e na Argentina, nos programas de pós-graduação *stricto sensu em Educação e em Antropologia da Educação*, respectivamente, têm incorporado o marco teórico-metodológico proposto pelo DIE?” (TOSTA, 2013, p. 100). Outros pontos que a autora não alcançou os objetivos propostos consistiam analisar a relação entre a Antropologia e a Educação, com base na apropriação, por parte de pesquisadores do campo educacional brasileiro e argentino, da *etnografia educacional* proposta por Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta. Embora tenha comparado os trabalhos do Brasil e da Argentina, não estabeleceu a relação proposta com os trabalhos do México.

E os artigos de código 15 e 18 estão relacionados ao mote de artigos que fizeram levantamento.

No artigo de código 15, *no entanto, ainda são pequenos os esforços para se pensar criticamente as relações entre antropologia e educação* deixa evidente que essa é sua “conclusão”. Pensando nos questionamentos propostos pela autora se há uma Antropologia da Educação no Brasil e quais as possibilidades de consolidação dessa área no Brasil, a autora conclui o artigo com mais questionamentos, ao invés de apresentar os resultados dos dados coletados a partir do levantamento realizado nos GTs da ABA. O resgate, parcialmente dos momentos da ABA, com a finalidade de mapear, especificamente, a realidade do atual diálogo entre antropologia e educação, foi realizado, mas autora não responde aos seus questionamentos e nem atinge seu objetivo proposto, pois não responde se a antropologia da educação está consolidada no Brasil e termina assim o artigo: “[...] o momento que atravessamos é o de um ponto de inflexão ainda em constituição[...].” (GUSMÃO, 2009, p. 43). Essas informações dão a entender que a área da Antropologia da Educação ainda não está definida e constituída, bem como a autora não consegue estabelecer do que aborda: Antropologia da Educação ou Antropologia e Educação.

*Para dar conta da tarefa que gira em torno dessa experiência tomo como ponto de partida os encontros acadêmicos bianuais da Epenn, por entender que ali se encontra expressado de forma inequívoca o que está ocorrendo é a “(in)conclusão” apresentada pelo artigo de código 18. A autora não conclui seu artigo, pois apresenta (in)conclusões. Seu argumento para a não conclusão consiste no fato de que como seu objetivo foi fazer uma reflexão entre antropologia e educação tendo como suporte trabalhos apresentados nos Epenn. E o que, de fato importou, foi realizar a aproximação entre o saber/fazer antropológico, pois na área da educação tem-se variado as pesquisas. A autora pretendeu contar uma história, uma narrativa e, por isso, não apresenta uma conclusão. A autora também não respondeu ao seu questionamento: “como perceber a relação entre essas duas áreas do conhecimento”.*

Na categoria o diálogo/interface entre Antropologia e Educação os autores concluíram seus trabalhos a partir de duas maneiras: leituras bibliográficas e levantamentos. Os autores dos artigos de código 9, 11, 14, 20 e 21 que fizeram uso de leituras bibliográficas concluem que no diálogo entre Antropologia e Educação é preciso ocorrer o *diálogo e a reflexão entre as áreas com espírito crítico para superar o preconceito*, porque parece que *os antropólogos falam sozinhos*. E em relação aos artigos 15 e 18 os autores mostram que são *pequenos os esforços por parte dos educadores para estabelecer o diálogo*, por isso os trabalhos são inconclusivos demandando mais *reflexão sobre a relação* entre as duas áreas. Enfim, os autores concluem que no diálogo conhecer a teoria antropológica é importante para a área da Educação.

### **3.1.2.2 – As contribuições da Antropologia para o campo da Educação**

*As contribuições da Antropologia para o campo da Educação é a segunda categoria presente nos artigos cujo título consta **Antropologia e Educação**. Nessa categoria estão inseridos os artigos de código 8, 10, 12, 13, 16, 17 e 19 dos quais apresentam aspectos teóricos e experiências profissionais para a contribuição da Antropologia para o campo da Educação. Essa categoria faz referência ao uso da Antropologia no campo da Educação, dos quais os elementos teóricos e metódicos antropológicos e experiências profissionais de antropólogos são os norteadores das pesquisas.*

As publicações dos artigos aconteceram nos seguintes anos: código 8 em 1984, código 10 em 1997, código 12 em 2004, código 13 em 2005, código 16 em 2010, código 17 em 2011, e o de código 19 em 2012. Os artigos de código 8, 10, 13, e 19 foram publicados em revistas de Educação. Os artigos de código 12 e 16 foram publicados em revista de Antropologia e o artigo de código 17 em revista de Ciências Sociais.

### **1) Tema**

Nesses artigos científicos os autores apresentam os seguintes temas: *o tema demonstrado pela antropologia e educação na sociedade complexa indica que a antropologia no campo educacional ajuda a construir uma sociedade de diferentes identidades coletivas* (código 8), *apresentar um outro olhar para a área da educação a partir da perspectiva da antropologia* (código 10), *compreender o conhecimento híbrido da antropologia com a educação é imprescindível, visto que o autor pretende discutir a migração e a produção de um diálogo entre essas duas áreas do conhecimento* (código 12), *apresentar breve nota da relação para tecer as contribuições da antropologia para as ciências da educação* (código 13), *estudar a repetência como fenômeno no Brasil e na relação entre antropologia e educação* (código 16), *abordar as interfaces entre antropologia e educação para a compreensão das culturas na escola* (código 17), *debater sobre o diálogo entre essas áreas para a contribuição do saber antropológico para a área da educação* (código 19).

Os temas dos artigos ressaltam *as contribuições da Antropologia no campo educacional* quando os autores enfatizam que a Antropologia contribui para a área da Educação nos seguintes aspectos: *ajuda a construir, um outro olhar, compreender a migração da Antropologia, tecer as contribuições, abordar as interfaces e cultura, do saber antropológico.*

### **2) Títulos dos artigos**

Os autores apresentam os seguintes títulos para seus artigos:

Código 8: Antropologia e educação na sociedade complexa;

Código 10: Um outro olhar: entre a antropologia e a educação;

Código 12: “Entre a antropologia e a educação” – a produção de um diálogo imprescindível e de um conhecimento híbrido;

Código 13: Antropologia e educação: breve nota acerca de uma relação necessária;

Código 16: Antropologia e educação: um estudo sobre a repetência;

Código 17: Antropologia e educação: interfaces em construção e as culturas na escola;

Código 19: Antropologia e educação: um diálogo necessário.

Nos artigos de código 8, 10, 12, 13, 16, 17 e 19, constam as seguintes palavras: *um outro olhar, produção de um diálogo imprescindível e conhecimento híbrido, breve nota acerca de uma relação necessária, um estudo, interfaces em construção, e um diálogo necessário.* Embora as palavras que constam no título sugerem o diálogo entre Antropologia e Educação, os artigos estão categorizados nas contribuições da Antropologia para o campo da

Educação. Nesses artigos, os indicadores textuais do título apontam para a relação com outros termos como sociedade complexa, repetência e cultura.

### ***3) Autores: atuação, formação e temas de interesse.***

Os autores dos artigos (ver Apêndice F) de código 8, 10, 12, 13, 16, 17 e 19 atuam nas mais diversas áreas. O autor do artigo de código 8 atua na área de Comunicação Social e é professor e pesquisador da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Comunicação Social. Os autores dos artigos de código 10, 12 e 17 atuam na área de Educação. A autora dos artigos de código 10 e 12 é professora/pesquisadora - Departamento de Educação - PUC-Rio. O autor do artigo de código 17 é professora e pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação. Já o autor do artigo de código 13 atua como docente da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho na área de Filosofia. O autor do artigo de código 16 atua na área de avaliação e trabalha na Fundação Cesgranrio no Mestrado em Avaliação. E, por último, o autor do artigo de código 19 trabalha no Centro Universitário La Salle – Canoas/ R.S., no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais.

A formação dos autores também é variada e interdisciplinar. Apenas o autor do artigo de código 8 possui formação em Ciências Sociais, ou seja, em Sociologia e Antropologia Social. Os demais autores possuem formação interdisciplinar. Nessa formação interdisciplinar uma das formações dos autores é na área de Antropologia e ou/ Educação, seja na graduação, mestrado ou doutorado. Os autores de código 10, 12, 16 e 17 possuem uma formação na área de Educação e outra na área de Antropologia. Com exceção da autora do artigo de código 13 que possui formação na área da Educação em Serviço Social.

Os temas de interesse dos autores envolvem esporte, juventude, diversidade cultural, leitura e escrita, memória, filosofia, avaliação, desigualdade social, ensino, escola e política. O autor de código 8 tem interesse em temas que são antropologia e sociologia da ciência, educação física, e ciências dos esportes. A autora dos artigos de código 10 e 12 interessa por temas como juventude, diversidade cultural, mulheres, leitura e escrita e memória. A autora do artigo de código 13 tem interesse em Filosofia Moderna, Filosofia Contemporânea e Filosofia dos Direitos Humanos. Os temas de interesse da autora do artigo de código 16 são Avaliação, Escola, Desigualdades Sociais, Repetência, Ensino de Matemática. O autor do artigo de código 17 tem interesse por Escola, Sala de Aula, Desigualdades Sociais, Repetência, Ensino de Matemática e Avaliação. E, por último, o autor do artigo de código 19 tem interesse por temáticas voltadas para Antropologia e Política.



Isso mostra que os autores são interdisciplinares e atuam em áreas como Comunicação Social, Educação, Filosofia, Avaliação e Memória Social. Todos os autores possuem formação em Antropologia e/ou Educação, com exceção do autor do artigo de código 8. E os temas de interesse dos autores estão relacionados tanto à área da Educação (leitura e escrita, ensino, escola) quanto à área de Antropologia (juventude, diversidade cultural, memória, desigualdade social).

#### **4) Palavras-chave: palavras apresentadas**

Nos resumos dos artigos de **Antropologia e Educação** constam as **palavras-chave**: *Antropologia, educação, ensino, pesquisa, orientação* (código 10), *Antropologia, educação, ensino, orientação* (código 12), *Educação, antropologia empírica, antropologia filosófica, individuação, socialização, ser humano* (código 13), *Antropologia e educação, cultura, escola, repetência, sala de aula* (código 16), *Antropologia, culturas, educação, escola, identidades* (código 17), e *Educação, Antropologia, Ciências Sociais, Metodologia de Ensino* (código 19).

O artigo de código 8 não contém palavras-chave.

Nos artigos de código 8, 10, 12, 13, 16, 17 e 19 estão presentes as mais variadas palavras. Dos sete artigos, seis apresentam a palavra-chave *Antropologia e Educação*. Ambas as palavras-chave aparecem separadas por vírgula e não como constam no título *Antropologia e Educação*. Há menção também de outros termos como: *individuação, socialização, ser humano, cultura, escola, repetência, sala de aula, identidade, e metodologia de ensino*. Há outros indicadores textuais que mostram palavras-chave como *ensino, pesquisa e orientação*. É interessante notar que nesses artigos aparecem tanto palavras-chave ligadas à área de Educação (escola, repetência, sala de aula, metodologia de ensino), como da área de Antropologia (socialização, ser humano, cultura e identidade).

#### **5) Resumo: a) objetivos, b) método, c) conclusões**

##### **a) Objetivos:**

Nos artigos são elencados os seguintes objetivos: *a antropologia ajuda a construir uma imagem da sociedade constituída por diferentes sociedades coletivas* (código 8), *mapear as relações entre os campos da Antropologia e a Educação, tendo como referência a experiência da autora, considerando três eixos: ensino, pesquisa e orientação de teses e dissertações* (código 10), *discutir a migração da Antropologia para o campo da educação* (código 12), *quanto a antropologia, como ciência empírica, quanto a antropologia como*

*reflexão filosófica tem a contribuir para as ciências da educação (código 13), descrever o fenômeno da “repetência” (código 16), abordar a interdisciplinaridade entre os campos da antropologia e da educação, considerando-a necessária para se compreender uma das questões fundamentais na escola: as culturas e as construções identitárias que permeiam os processos de aprendizagem e socialização (código 17), discutir as implicações que duas normativas trazem à disciplina de Antropologia: Parecer CNE/CEB 38/06, que reintroduz a Sociologia no Ensino Médio e a Lei 10.639/03, que torna obrigatória a temática "História e Cultura Afro-Brasileira" como conteúdo transversal das aulas de Artes, História e Literatura (código 19).*

Os artigos de código 8, 12, 13 e 19 apresentam a *contribuição* da área da Antropologia para o campo da Educação. A proposta consiste em apresentar as *diferentes sociedades coletivas, migração da Antropologia para a área da Educação, a Antropologia tem a contribuir para a área da Educação*, e que a *Antropologia ajuda no ensino de Sociologia*, por meio de revisão bibliográfica e análise de trabalhos apresentados em congressos. Com exceção dos artigos de código 10 e 17 que tem como objetivo *mapear as relações e abordar a interdisciplinaridade*, mas cujo foco do trabalho reforça a ideia da contribuição da Antropologia para a área da Educação.

#### **b) Método, técnica e instrumento de coleta de dados**

Após leitura e releituras dos resumos constata-se que os artigos de código 8, 10, 12, 13, 17 e 19 não explicitam o método, técnica e/ou instrumento de coleta de dados. O artigo de código 10 é baseado na experiência de ensino, pesquisa e orientação de teses e dissertações da autora, mas que não pode ser considerado como um método. No artigo de Código 16, consta o método de Estudo de Caso em duas escolas públicas no Rio de Janeiro.

#### **c) Conclusões**

Os autores dos artigos apresentam as seguintes conclusões: *A tarefa da antropologia no campo educacional consistirá em pensar a elaboração e a reelaboração social dos sistemas classificatórios e de representações que comandam as gerações de propostas educacionais, as formas de implementação com as “tradições” e as formas de apropriação (código 8), O outro olhar para na educação (código 10), Pauta uma séria questão acerca das ciências humanas, retomando a reflexão sobre as fronteiras entre os campos do saber (código 14), No entanto, ainda são pequenos os esforços para se pensar criticamente as relações entre antropologia e educação, em razão das formas de apropriação da antropologia pelos outros*

*campos e em razão de um humanismo que embota a visão e gera uma banalização do fazer antropológico, de seus conceitos centrais e de seus respectivos suportes teóricos (código 15), Há dois tipos de alunos, os privilegiados e os mais simples, sendo que os privilegiados são ensinados (código 16), Tomando como pretexto cenas recorrentes no cotidiano dessa instituição que envolve professores e alunos e nos desafiam a pensar sobre as dimensões na formação e do trabalho docente na contemporaneidade (código 17), Provocando o debate da possível contribuição do saber antropológico na formação de professores dessas áreas, dado seu acúmulo teórico e de pesquisa a respeito da temática (código 19).*

Dentre os artigos elencados, apenas o de código 10 não foi possível localizar a conclusão.

Os artigos de código 8, 12, 13, 17, 18 e 19 concluem que *a antropologia contribui para se pensar propostas educacionais, não se trata de transformar o profissional da educação em antropólogo, há dois tipos de alunos, o saber antropológico contribui para a formação docente, porque a educação se apropria dos conhecimentos da Antropologia.* Os artigos que apresentam as *contribuições para a educação* também apresentam duas *propostas*, uma de *contribuição para a educação* e outra para a *formação dos profissionais da área de Educação*. Os artigos de código 8, 13 e 18 concluem em *contribuições para a educação*, enquanto os artigos de código 12, 17 e 19 concluem em *contribuições para a formação de profissionais na área da educação*.

**6) Introdução: a) problemática a solucionar, b) a justificativa da pesquisa, c) estrutura teórica, d) objetivos e e) hipóteses**

**a) problemática a solucionar**

Na descrição da introdução os autores apresentam seguintes **problemáticas**: *ter como base as sociedades simples para discutir as sociedades complexas (código 8), onde me situo hoje? Como fazer uso da etnografia da educação dentro do campo da educação? Quais as estratégias a serem usadas para o uso da etnografia da educação dentro da educação? (código 10), as contribuições do olhar antropológico nas orientações acadêmicas, mas até que ponto as ciências sociais e humanas devem ou podem ser vistas de forma excludente ou em campos separados rigidamente? (código 12), a análise da individuação parece ser o problema antropológico básico da Educação (código 13), se a repetência é um conceito científico (código 16), se adotar uma abordagem interdisciplinar mais integradora, não no sentido de simplesmente tentar unir a antropologia à educação, mas com a consciência de que problemas e temas educacionais e escolares, mesmo apresentando-se em formatos*

*distintos e sendo tratados, também, de maneira distinta, podem encontrar-se no caminho dessas duas ciências? (código 17), o que provoca um debate do papel do conhecimento antropológico na formação dos professores responsáveis por tais disciplinas, dado que estes podem (e devem) se ocupar de temas e conceitos tradicionalmente caros à reflexão antropológica (código 19).*

Nas contribuições da Antropologia para o campo da Educação os artigos de código 8, 10, 12, 13, 16, 17 e 19 questionam *as contribuições do olhar antropológico nas sociedades simples para estudar a educação, a antropologia nas orientações acadêmicas e o uso da etnografia na educação, o problema antropológico básico da educação que é a individuação, a abordagem interdisciplinar consciente dos problemas da educação, o conhecimento antropológico na formação de professores.* Os artigos de código 16 apresenta um questionamento diferente: a repetência como conceito científico e o modelo epistemológico clássico moderno. É interessante observar que nas contribuições que a Antropologia *pode, deve, necessita e precisa* oferecer para o campo da Educação o olhar antropológico das sociedades simples ajudam os estudos na área da Educação, por meio da interdisciplinaridade e na formação de professores. Nesse caso o uso da etnografia é fundamental para os estudos em Educação.

#### **b) a justificativa da pesquisa**

Nos artigos que contém Antropologia e Educação no título, a sua introdução constam as seguintes *justificativas*: *os muitos significados motivaram a área educacional em ser objeto do discurso antropológico (código 8), as contribuições da antropologia para a educação (código 10), a transmissão do fazer antropológico para os alunos por meio de orientação (código 12), a repetência é um dos problemas do sistema de ensino brasileiro (código 16), possibilidades de interlocução entre educação e outros saberes, pois a interdisciplinaridade é uma dimensão necessária (código 17), pensar na relação entre Educação e intervenção pedagógica, pois a antropologia fora da academia não é fácil (código 19).*

Os artigos de código 8, 10, 12, 13, 16, 17 e 19 justificam *as contribuições da antropologia para a educação.* As contribuições são justificadas das seguintes maneiras: *os estudos da antropologia, a experiência profissional e a formação em antropologia, a consolidação da área, o uso do método, e intervenção pedagógica.*

Os artigos de código 8 e 13 justificam que para *as contribuições da antropologia para a educação, os estudos da antropologia contribuem para a valorização da diversidade e para decodificar e analisar valores e universos culturais.*

O artigo de código 8 justifica os muitos significados que motivaram *a área educacional em ser objeto do discurso antropológico*, pois “[...] a constelação de significados que, me parece, motivaram a aceitação por parte da sociedade complexa, em especial a área educacional em ser objeto do discurso antropológico.” (LOVISOLO, 1984, p. 56). O autor justifica que os estudos da antropologia nas sociedades simples e a sua mudança para os estudos das sociedades complexas. A partir desses estudos, ocorreu a *valorização da diversidade e a revalorização da subjetividade em diferentes contextos*. Por isso, para o compromisso com o futuro, *os estudos antropológicos são estratégicos para o campo educacional*.

O artigo de código 13 justifica que *a educação pode fazer uso da Antropologia para decodificar e analisar valores e universos culturais*: “A Educação, como se sabe, pode fazer uso da Antropologia como uma das ciências da educação com os propósitos de decodificar e analisar valores e universos culturais constituintes tanto da instituição escola como das mais variadas formas de manifestação educacional não formais.” (MARTINS e MORAIS, 2005, p. 83). Os autores justificam que *educação pode fazer uso da antropologia* com o propósito de analisar valores e universos culturais constituintes tanto da instituição escolar como nas mais variadas formas de manifestação educacionais não formais.

Os artigos de código 10 e 12 justificam que para *as contribuições da antropologia para a educação, a experiência profissional no ensino e orientação de antropologia na área da educação e a formação da autora em antropologia* são importantes.

A autora do artigo de código 10 justifica que *as contribuições da antropologia para a educação*, por isso tendo como base a sua experiência profissional, diz: “[...] convidada a abrir uma área de antropologia e educação no Departamento de Educação da PUC – R.J. [...] o departamento apostou nas possibilidades de investir nessa junção disciplinar, cujo significado tentarei explicar melhor adiante.” (DAUSTER, 1997, p. 39). A autora, então, justifica que tendo *a sua experiência profissional* como base e a sua formação enquanto antropóloga no Museu Nacional serão *fundamentais para o Programa de Educação* no qual trabalha e desenvolve pesquisa em instituição governamental voltado para a educação de jovens e adultos.

A justificativa do artigo de código 12 é a *transmissão do fazer antropológico* para os alunos por meio de orientação, segundo a autora: “um outro raciocínio se impôs, a saber, a orientação de alunos que, por ser uma das formas privilegiadas de transmissão do fazer antropológico, vem a ser um aspecto particularmente decisivo na disciplina. Em consonância com essas posições, articularam-se temas e delimitaram-se sugestões para o encontro”

(DAUSTER, 2004, p. 197). Desse modo, o ensino de antropologia na educação é a justificativa para *a abertura do “olhar” para o outro* e como experiência transformadora da subjetividade.

Por fim, os artigos de código 16, 17 e 19 justificam que para *a antropologia contribuir para a área da educação é necessário consolidar essa área de estudos, o estudo de cultura e realizar trabalhos para intervenção pedagógica*.

Embora o artigo de código 16 justifique que *a repetência é um dos problemas do sistema de ensino brasileiro*: “[...] a repetência é um dos problemas do sistema de ensino brasileiro.” (EARP, 2010, p. 11), a autora enfatiza no artigo *o uso do método antropológico* (observação participante) como justificativa *para contribuir para a área da educação* e para resolver os problemas na escola.

O artigo de código 17 justifica *o estudo da cultura é necessário*, pois a interdisciplinaridade é uma dimensão necessária:

A interdisciplinaridade, entendida como os saberes comuns a uma ou mais matrizes do conhecimento, vem sendo colocada como dimensão necessária a qualquer projeto científico que se queira implementar com vistas a obtenção de avanços teóricos e práticos mais consistentes e de relevância social. No campo educacional, seja o da educação escolar ou o da educação não escolar não é diferente. Por isto mesmo, as possibilidades de interlocução entre educação e outros saberes, no âmbito das ciências humanas ou da natureza, têm sido tema de constantes diálogos entre pesquisadores de diversos campos. (TOSTA, 2011, p. 235).

A autora justifica que *na interface entre antropologia e educação o estudo da cultura faz-se necessário*, já que a escola é um espaço de culturas, ou seja, de diferenças e identidades.

A justificativa do artigo de código 19 consiste em *pensar na relação entre Educação e intervenção pedagógica*, pois a antropologia fora da academia não é fácil. Segundo os autores: “[...] pensar a Antropologia fora da Academia não é tarefa fácil, tornando-se um desafio ainda maior quando se quer pensar sua relação com o campo da Educação e da intervenção pedagógica.” (MEIRELLES e SCHWEIG, 2012, p. 81). Isso significa que *além do diálogo*, o autor pensa em *intervenção pedagógica*. Como Antropologia *pode servir para a área da Educação* e a necessidade do diálogo entre Antropologia e Educação por meio do Parecer CNE/ CEB 38/06 e da Lei 10.639/03.

Os artigos de código 8 e 13 justificam que para *as contribuições da antropologia* para a educação, os estudos da antropologia *contribuem para a valorização da diversidade* e para *decodificar e analisar valores e universos culturais*. Enquanto os autores dos artigos de código 10 e 12 justificam que a *experiência profissional no ensino* e *orientação de antropologia na área da educação* e a *formação da autora em antropologia* são importantes.

E os artigos de código 16, 17 e 19 justificam *a necessidade de consolidar essa área de estudos, por meio dos estudos de cultura e realizar trabalhos para intervenção pedagógica.*

Então, isso mostra, nas justificativas dos artigos, que *as contribuições da antropologia para a educação* ressaltam os *estudos da antropologia, a experiência profissional e a formação em antropologia, e intervenção pedagógica.* Nesse sentido, os autores justificam que para a área da educação é importante que a antropologia contribua, seja teoricamente, seja com uso de método antropológico, para que a área da educação reconheça a diversidade, elabore projetos de intervenção, seja capaz de verificar diferentes contextos culturais e saiba usar o método (etnografia).

### **c) estrutura teórica**

Os autores dos artigos de categoria *as contribuições da Antropologia para o campo da Educação* apresentam a seguinte estrutura teórica: *antropologia interpretativa ou compreensiva* (código 8), *experiência profissional da autora* (código 10), *experiência profissional de orientação da autora* (código 12), *conceito de repetência e da literatura sobre reprovação* (código 16), *a interdisciplinaridade, o diálogo entre Antropologia e Educação* (código 17), *o Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (Parecer CNE/ CEB 38/06) e a Lei 10.639/03 e transposição didática* (código 19).

Os autores dos artigos de Antropologia e Educação apresentam estruturas teóricas relacionadas à *antropologia, às teorias sociológicas, experiência profissional, e dimensão histórica.*

Os artigos de código 8 e 13, cujas estruturas teóricas estão relacionadas à *antropologia*, têm como base teórica a *antropologia interpretativa e compreensiva e a antropologia filosófica e empírica.* O artigo de código 8 tem como estrutura teórica a “[...] antropologia interpretativa ou compreensiva [...]” (LOVISOLO, 1984, p. 56), para “[...] reconhecer a diversidade e democracia e revalorizar a subjetividade no campo educacional [...]” (LOVISOLO, 1984, p. 57-69). O autor define o campo da antropologia e o campo da educação. O primeiro como um campo que estuda a sociedade simples e complexa, reconhece a diversidade e tem como método a etnografia. O segundo é um campo influenciado por teorias psicológicas e é universalista. Pode-se sugerir que incluísse estudos desses dois campos do conhecimento para exemplificar as denominações dadas a cada uma das áreas e para justificar uso da antropologia no campo educacional.

Os autores do artigo de código 13 apresenta como estrutura teórica “[...] a antropologia filosófica e empírica, a relação da educação com a teoria antropológica e da formação e do

processo de socialização [...]” para “[...] apontar notas e contribuições na relação necessária entre antropologia e educação[...]” (MARTINS e MORAIS, 2005, p. 83-84). Desse modo, a teoria antropológica é sua base teórica para argumentar sobre Antropologia e Educação.

Os autores apontam como estrutura teórica a *antropologia interpretativa e compreensiva* e a *antropologia filosófica* como suporte para as contribuições da Antropologia para o campo da Educação. De acordo com os autores, essas estruturas teóricas contribuem para o reconhecimento da diversidade e para o processo de socialização da Educação. Logo, se o campo da Educação receber contribuições de teorias antropológicas será um campo de pesquisa mais aberto.

O autor do artigo de código 17 apresenta uma estrutura teórica relacionada à dimensão histórica. Embora não esteja evidente, a autora comenta sobre “[...] a interdisciplinaridade, o diálogo entre Antropologia e Educação e a constituição da Antropologia que aborda a cultura como dimensão do humano [...]” (TOSTA, 2011, p. 235). A autora estrutura teoricamente o seu artigo a partir de seu argumento da “[...] necessidade da interface entre antropologia e educação [...]” (TOSTA, 2011, p. 235). Para tal, utiliza a “[...]definição da ciência antropológica e do conceito de cultura[...]” (TOSTA, 2011, p. 235). A meu ver, a autora não explicita o conceito de educação. Se fosse concedida um pouco mais de atenção a esse conceito, seria possível compreender como se estabelece as interfaces entre antropologia e educação.

Embora não esteja evidente, a autora do artigo de código 17 apresenta uma estrutura teórica relacionada à ciência antropológica e ao conceito de cultura. Isso significa dizer que na relação entre Antropologia e Educação, as contribuições de teorias e conceitos vinculados à Antropologia seriam possíveis estabelecer um vínculo entre as áreas.

A autora dos artigos de código 10 e 12 apresenta a teoria a partir de sua *experiência profissional*, embora isso não esteja claro e nem queira dizer que é estrutura teórica.

O artigo de código 12 tem a mesma problemática do artigo de código 10, embora estrutura teórica não esteja evidente, a autora utiliza de sua *experiência profissional* para embasar a temática, “comenta sobre o Fórum o fazer antropológico e o processo de orientação: encontro e desencontros e o a importância do ensino de antropologia na Pós” (DAUSTER, 1997, p. 198).

O artigo de código 19 tem como base as *teorias sociológicas*. Para refletir sobre Antropologia e Educação, o artigo de código 19 tem como base o Parecer do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (Parecer CNE/ CEB 38/06) e a Lei 10.639/03 o que “[...] requer uma reflexão atualizada do papel da Antropologia tanto na



formação de licenciados em Ciências Sociais quanto na transposição didática de seus conceitos e conteúdos para o Ensino Médio.” (MEIRELLES e SCHWEIG, 2012, p. 82). O artigo de código 19 apresenta a Antropologia sendo refletida por meio do ensino de Sociologia no Ensino Médio e na formação de professores.

Por fim, o artigo de código 16 utiliza-se do *conceito de repetência*: “[...] o conceito de repetência e da literatura sobre reprovação para sustentar a sua estrutura teórica.” (EARP, 2010, p. 11). O artigo, na verdade, apresenta um estudo sobre repetência, e não sobre antropologia e educação. A respeito da repetência, aborda os aspectos históricos e a qualidade da educação no Brasil, os aspectos metodológicos, o aluno do centro e o da periferia, culminando nas representações dos professores sobre esses alunos. A meu ver a estrutura teórica não condiz com o título, mas está relacionada com o problema e a justificativa.

Os artigos de **Antropologia e Educação**, pertencentes à categoria as *contribuições da Antropologia para o campo da Educação*, apresentam estruturas teóricas relacionadas à *historicidade da antropologia cultural, a dimensão histórica da Antropologia e Educação, a experiência profissional, a abordagem sociológica e antropológica*, para abordar temas e problemas relacionados à escola e sala de aula, à formação de professores e de alunos de Pedagogia. Isso mostra que os artigos estão estruturados teoricamente sob o viés antropológico e sociológico, mas, principalmente, o antropológico. Apesar de alguns artigos não apresentarem claramente a abordagem teórica. De acordo com os artigos, essas teorias antropológicas são o suporte para a pesquisa em Educação.

#### **d) objetivos**

Os artigos apresentam os seguintes *objetivos*: *em relação às contribuições da Antropologia para a Educação: discutir sobre a desnaturalização e aceitação que campos importantes da sociedade complexa sejam analisados com conceitos e métodos elaborados nas sociedades simples* (código 8), *mapear as relações entre os campos da Antropologia e a Educação* (código 10), *focalizar mais detidamente as contribuições do olhar antropológico na orientação acadêmica* (código 12), *apontar algumas formas que a contribuição da antropologia para a educação assume ou pode assumir* (código 13), *descrever o fenômeno da repetência* (código 16), *sinalizar algumas relações entre antropologia e educação, a partir da efetiva interação desses campos nos cursos de formação de professores, nas definições curriculares, nas práticas e saberes docentes e enfocar a questão das culturas na escola* (código 17), *contribuir para uma reflexão acerca da relação entre Antropologia e Educação, com base na discussão provocada pela implementação de duas normatizações que modificam*

*a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e se configuram como duas portas de entrada para a Antropologia na Educação Básica (código 19).*

Os artigos de código 8, 10, 12, 13, 16, 17 e 19 apresentam as contribuições da Antropologia para o campo da educação, por meio de suas propostas de investigação.

O artigo de código 8 tem como objetivo discutir como *a antropologia ajuda a construir* uma imagem da sociedade constituída por diferentes sociedades coletivas, *reconhece a diversidade* e como *a antropologia contribui para pensar o campo da educação*, e, então, “[...] para alcançar meu propósito, na esteira da melhor tradição antropológica, que é discutir sobre a desnaturalização e aceitação que campos importantes da sociedade complexa sejam analisados com conceitos e métodos elaborados nas sociedades simples.” (LOVISOLO, 1984, p. 56). Desse modo, a antropologia contribuirá com os estudos para a área da educação a partir do momento que estudar e compreender as sociedades simples para então *reconhecer a diversidade*, principalmente na *escola*.

O artigo de código 10 tem como objetivo “[...] mapear as relações entre os campos da Antropologia e a Educação”, tendo como referência a experiência da autora, “considerando três eixos: ensino (pós-graduação e graduação), pesquisa e orientação de teses e dissertações no contexto do Departamento de Educação da PUC-RIO.” (DAUSTER, 1997, p. 38). A *inspiração* da autora para a escrita desse artigo parte de *suas experiências em ensino em graduação pós-graduação* em Educação na Puc – Rio e da tarefa desafiante em criar em 1986 uma área de antropologia e educação, por isso suas experiências em ensino, pesquisa e orientação contribuem para *mapear as relações entre Antropologia e Educação*.

O objetivo do artigo de código 12 é:

[...] focalizarei mais detidamente as contribuições do olhar antropológico na orientação acadêmica, sobretudo no recorte das atividades coletivas de pesquisa, fazendo uma breve menção ao ensino da Antropologia nos âmbitos da graduação e da pós, de acordo com o que venho encaminhando no contexto do Departamento de Educação da PUC/Rio desde 1987 [...] (DAUSTER, 2004, p. 198).

Por isso a autora discute *a migração da Antropologia para o campo da Educação* e desafia a apropriação de outras relações e posturas na interpretação de fenômenos tidos como de socialização ou de Educação, implicando em outras formas de problematizar e de construir o objeto de pesquisa de doutorado e mestrado. Nesse caso, as orientações acadêmicas da autora servem de exemplo para as contribuições da Antropologia para a Educação, pois a autora, ao usar teorias e métodos de Antropologia em suas orientações, contribui para a interpretação de fenômenos da área de Educação.

O artigo de Código 13 tem indicadores textuais que apontam objetivos voltados para temas que estudem o ser humano e o processo de socialização:

Este texto procura apontar algumas formas que a contribuição da antropologia para a educação assume ou pode assumir [...] procura indicar temas relevantes da reflexão antropológica que podem contribuir para as ciências da educação, ao estudar o ser humano e o processo de socialização, tais como: o corpo e os sentidos, a imaginação, a mimeses, o outro. (MARTINS e MORAIS, 2005, p. 83).

Dessa forma, seu objetivo consiste em mostrar como a antropologia pode contribuir para as ciências da educação e as formas que essa contribuição assume ou pode assumir no estudo do ser humano e dos processos de socialização por meio do corpo, sentido, imaginação e mimesis.

O artigo de código 16 possui outro objetivo “[...] descrever o fenômeno da repetência [...]” (EARP, 2006, p. 11). A autora pretende mostrar que há segregação de alunos dentro da sala de aula – “centro e periferia”. Por isso, o uso de teorias e métodos da Antropologia contribuem para compreender a repetência nas escolas.

O artigo código 17 mostra o seguinte objetivo:

[...] este texto consiste de notas preliminares que têm como objetivo  *sinalizar alguns ângulos* através dos quais as  *relações entre antropologia e educação* podem ser refletidas e dimensionadas, a partir da efetiva  *interação* desses campos  *nos cursos de formação de professores, nas definições curriculares, nas práticas e saberes docentes* como aquisições que são feitas quotidianamente em meio às relações que esses profissionais estabelecem em suas instituições, com seus pares, com seus alunos e com o próprio conhecimento. Mais particularmente, a intenção é  *enfatizar a questão das culturas na escola* como uma realidade cambiante que permeia os seus saberes e fazeres. (TOSTA, 2011, p. 235-236).

Esse artigo aborda  *a interdisciplinaridade entre os campos da antropologia e da educação, para compreender* questões fundamentais na  *escola*: as culturas e as construções identitárias que permeiam os processos de aprendizagem e socialização.

Por último, o artigo de código 19 tem como objetivo

[...] contribuir para uma reflexão acerca da relação entre Antropologia e Educação, com base na discussão provocada pela implementação de duas normatizações que modificam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e se configuram como duas portas de entrada para a Antropologia na Educação Básica. (MEIRELLES e SCHWEIG, 2012, p. 81).

O artigo então procura  *discutir as implicações que duas normativas trazem à disciplina de Antropologia*: o Parecer CNE/CEB 38/06, que reintroduz a Sociologia no Ensino Médio, necessitando que a Antropologia reflita sobre questões como a transposição didática de seus conteúdos para este nível de ensino, bem como seu papel na formação de licenciados em Ciências Sociais, e a segunda normativa refere-se à Lei 10.639/03, que torna obrigatória a temática "História e Cultura Afro-Brasileira" como conteúdo transversal das aulas de Artes,

História e Literatura, provocando o debate da possível contribuição do saber antropológico na formação de professores dessas áreas, dado seu acúmulo teórico e de pesquisa a respeito da temática.

Os artigos de código 8, 10, 12, 13, 16, 17 e 19 apresentam as contribuições da antropologia para o campo da educação por meio de focalizar mais detidamente as *contribuições do olhar antropológico na orientação acadêmica, apontar algumas formas que a contribuição da antropologia para a educação assume ou pode assumir e, contribuir para pensar as formas de tratar a Educação*. Já o artigo de código 8 apresenta o objetivo de *discutir sobre a desnaturalização e aceitação que campos importantes da sociedade complexa*, e o artigo de código 16 *pretende estudar a repetência como contribuição para as relações dentro da sala de aula*.

#### **e) hipóteses**

Os artigos cujo título contém **Antropologia e Educação** apresentam as seguintes *hipóteses*: *o reconhecimento da diversidade da sociedade complexa e reconhecimento do papel da subjetividade e intersubjetividade nos processos sociais* (código 8), *o ensino da etnografia da educação e o uso desta por parte dos pesquisadores em educação, eles serão capazes de ter um outro olhar para a alteridade na escola* (código 10), *o interesse pelo campo da Antropologia, visto que o trabalho de campo é propiciador de uma imersão em profundidade no universo a ser estudado* (código 12), *a antropologia como ciência empírica e antropologia como reflexão filosófica. Ambas têm a contribuir com as ciências da educação* (código 13), *o professor não se vê responsável pelo aprendizado e promoção de seus alunos. Essa cultura se reproduz na própria estrutura da sala, que é descrita com a metáfora “centro-periferia”* (código 16), *se houver maior conhecimento das teorias antropológicas e do conceito de cultura por parte dos professores haverá reflexão sobre a formação de professores, das práticas e saberes docentes e das relações entre docentes, alunos, funcionários* (código 17), *poucas são as interfaces que, dentro e fora do âmbito acadêmico, têm sido estabelecidas entre a Antropologia e esse campo de saberes e práticas – sendo a explicação para este hiato possível de ser buscada na própria história da constituição do campo da Antropologia* (código 19).

Os artigos de código 8, 10, 12, 13, 16, 17 e 19 supõem que as contribuições da antropologia para a educação acontecem por meio do estudo de teorias por parte dos educadores e uso de métodos em pesquisas em educação.

Em relação ao estudo das teorias estão inseridos os artigos de código 8, 13, 17 e 19.

O artigo de código 8 apresenta a seguinte hipótese

[...] na realidade latino-americana em geral e na brasileira em particular, a aceitação da sociedade complexa em ser objeto do discurso antropológico tem dois significados motivantes: reconhecimento da diversidade da sociedade complexa e reconhecimento do papel da subjetividade e intersubjetividade nos processos sociais. (LOVISOLO, 1984, p. 56).

O autor supõe que o *reconhecimento da diversidade da sociedade complexa e reconhecimento do papel da subjetividade e intersubjetividade nos processos sociais* sejam importante para a área da educação.

O artigo de código 13 apresenta *a antropologia como ciência empírica e antropologia como reflexão filosófica*. Ambas têm a contribuir com as ciências da educação é uma hipótese:

Uma rápida análise da relação entre Antropologia e Educação, como áreas do saber, indica ser possível diferenciar a antropologia relativa à educação de duas formas: antropologia como ciência empírica e antropologia como reflexão filosófica. Ambas têm a contribuir com as ciências da educação. (MARTINS e MORAIS, 2005, p. 83).

Os autores supõem que *se a educação for analisada sob a perspectiva da antropologia, ela será capaz de compreender o outro e o modo de ser dos educandos, bem como a sua integração social*.

No artigo de código 17, supõe o ir e vir analítico entre os dois campos do conhecimento:

Movimento que exige um ir e vir analítico entre os dois campos, a fim de formular essas questões que são importantes e que podem ser mais bem tratadas por uma visão diferente e mais polissêmica do que sejam os processos educacionais, a escola, o conhecimento, as práticas pedagógicas, os currículos, a formação e a profissão. (TOSTA, 2011, p. 235).

A autora supõe que se houver *maior conhecimento das teorias antropológicas e do conceito de cultura* por parte dos professores haverá reflexão sobre a formação de professores, das práticas e saberes docentes e das relações entre docentes, alunos, funcionários.

O artigo de código 19: “[...] poucas são as interfaces que, dentro e fora do âmbito acadêmico, têm sido estabelecidas entre a Antropologia e esse campo de saberes e práticas – sendo a explicação para este hiato possível de ser buscada na própria história da constituição do campo da Antropologia.” (MEIRELLES e SCHWEIG, 2012, p. 81), então, os autores supõem que *se a antropologia servir para a área da educação* e que o ensino de Antropologia para os cursos de Ciências Sociais e para os demais cursos de graduação é construído em contextos distintos de formação profissional.

Em relação ao uso de métodos em pesquisas em educação estão inseridos os artigos de código 10, 12 e 16.

No artigo de código 10, a autora supõe que *com o ensino da etnografia da educação e o uso desta por parte dos pesquisadores em educação, eles serão capazes de ter um outro olhar para a alteridade na escola*. Ou seja, se o professor fizer uso da etnografia em suas pesquisas será capaz de ter um outro olhar para o outro na escola

O artigo de código 12 também apresenta o trabalho de campo como hipótese “Tal horizonte de trabalho implica em um interesse considerável pelo campo da Antropologia, na medida em que as suas atitudes emblemáticas de trabalho de campo são vistas como propiciadoras de uma imersão em profundidade no universo a ser estudado.” (DAUSTER, 2004, p. 198-199). A autora tem como suposição que se *houver o ensino de antropologia nos cursos de graduação e pós-graduação em educação* propiciará um “outro olhar” e a *construção de um saber híbrido ou de fronteira entre os educadores*.

Enquanto no artigo de código 16 é apresentada a seguinte hipótese: “[...] a repetência não é consequência do fracasso escolar individual, e sim de uma cultura escolar e social específica que está presente no sistema como um todo.” (EARP, 2010, p. 12). A hipótese de que *o professor não se vê responsável pelo aprendizado e promoção de seus alunos* é descrita como a *metáfora “centro-periferia”*, pois a cultura da separação se reproduz na própria estrutura da sala.

Pelo exposto, os artigos apresentam as contribuições da antropologia para o campo da educação possuem dois tipos de hipótese, a contribuição teórica e a contribuição do método. Em relação à contribuição teórica, os artigos de código 8, 13, 17 e 19 são: *reconhecimento da sociedade complexa e do papel da subjetividade, aproximar o aluno de Pedagogia com a antropologia, a antropologia pode contribuir para a educação, o conhecimento das teorias antropológicas e do conceito de cultura e a aproximação entre os dois campos do conhecimento*. Em relação à contribuição do método os artigos de código 10, 12, 16 supõem que *os pesquisadores em educação terão um outro olhar se usar a etnografia, o trabalho de campo para imergir na escola, compreender o campo da etnografia educacional*. Enfim, segundo a hipótese dos autores, a contribuição teórica e a contribuição do método são os elementos da contribuição da Antropologia para a área da Educação.

### **7) Descrição metodológica**

A *metodologia* dos artigos de códigos 8,10,12, 13, 17 e 19 não está evidente. Embora o artigo de código 10 apresente indícios de relato de experiência, os artigos de códigos 16 é um que explicita a metodologia. O artigo de código 16 utiliza a observação participante.

### 8) *Conclusões*

Os artigos cujo título constam ***Antropologia e Educação*** apresentam as seguintes ***conclusões***: *a tarefa da antropologia no campo educacional consistirá em pensar a elaboração e a reelaboração social dos sistemas classificatórios e de representações que comandam as gerações de propostas educacionais, as formas de implementação com as “tradições” e as formas de apropriação (código 8), o ensino de antropologia em educação para um outro olhar (código 10), conclui sugerindo que não se trata de transformar o profissional da educação em antropólogo (código 12), apontando as formas que a contribuição da antropologia assume ou pode assumir em relação à educação (código 13), dois tipos de alunos, os privilegiados e os mais simples, sendo que os privilegiados são ensinados (código 16), cenas recorrentes no cotidiano dessa instituição que envolve professores e alunos e nos desafiam a pensar sobre as dimensões na formação e do trabalho docente na contemporaneidade (código 17), provocando o debate da possível contribuição do saber antropológico na formação de professores dessas áreas, dado seu acúmulo teórico e de pesquisa a respeito da temática (código 19).*

As conclusões dos artigos de código 8, 10, 12, 13, 16, 17 e 19 apontam para as contribuições da Antropologia para a Educação e são resultado de leituras bibliográficas, relato de experiência e do uso de método.

Os artigos de código 8, 13, 17 e 19 estão relacionados ao mote de pesquisa que fizeram leituras bibliográficas para enfatizar as contribuições da Antropologia para o campo da Educação.

O artigo de código 8 conclui que *a tarefa da antropologia no campo educacional consistirá em pensar a elaboração e a reelaboração social dos sistemas classificatórios e de representações que comandam as gerações de propostas educacionais, as formas de implementação com as “tradições” e as formas de apropriação.* A partir da problemática apresentada, embora não evidente, mas entende-se por “[...] discutir os campos importantes da sociedade complexa, tendo como base o estudo já realizados nas sociedades simples.” (LOVISOLO, 1984, p. 56), e do seu objetivo em discutir como a antropologia ajuda a construir uma imagem da sociedade constituída por diferentes sociedades coletivas, reconhece a diversidade, o autor conclui que a antropologia contribui para pensar o campo da educação, basicamente a partir dos estudos micros (que pensam o fazer e o dizer de palavras e gestos), em se pensar a elaboração e reelaboração social dos sistemas classificatórios e de representações – as lógicas implícitas e explícitas – que comandam a geração das propostas educacionais; as formas de implementação com as tradições que estas comportam as formas

de apropriação. Nesta perspectiva, eficácia e impacto convertem-se em modos de interação simbólica – em suas relações com o poder, o qual também é concebido como uma construção social e não um dado. O autor responde ao questionamento e atende aos seus objetivos quando compara as modificações da antropologia, cujos estudos concentravam-se em sociedades simples e migraram para as sociedades complexas. No entanto, a não explicitação de dados provoca dúvidas em relação a esses campos apresentados e, principalmente, a relação com o campo da educação, pois não há menção de quais seriam as lógicas implícitas e explícitas, as propostas educacionais e as formas de implementação das tradições.

Os autores concluem o artigo de código 13: *apontando as formas que a contribuição da antropologia assume ou pode assumir em relação à educação*. Se a autora parte da problemática de quais são as contribuições da antropologia para a educação, a sua justificativa diz respeito a que a área da educação pode fazer uso da antropologia com o propósito de analisar valores e universos culturais constituintes tanto da instituição escolar como nas mais variadas formas de manifestação educacionais não formais. Nesse sentido, como a antropologia pode contribuir para as ciências da educação e as formas que essa contribuição assume ou pode assumir? Segundo as autoras em sua conclusão:

Em se tratando de espaço educacional, deve-se buscar analisar não o que mantém a identidade, e sim o que sustenta a diferença, pois, para os antropólogos, a ordem social não repousa sobre a comunhão das normas, mas emerge como atividade prática no curso da interação cotidiana contexto em que a educação formal ou informal exerce importante papel. (MARTINS e MORAIS, 2005, p. 92).

Embora, a conclusão não esteja explicitada, há uma tentativa de responder ao questionamento no momento em que os antropólogos como não normatizadores são capazes de enxergar a diversidade existente no espaço educacional, por isso não se deve analisar a identidade e, sim, as diferenças.

O autor do artigo de código 17 conclui que *cenar recorrentes no cotidiano dessa instituição que envolve professores e alunos e nos desafiam a pensar sobre as dimensões na formação e do trabalho docente na contemporaneidade*. A autora parte da problemática de adotar uma abordagem interdisciplinar mais integradora, não no sentido de simplesmente tentar unir a antropologia à educação, mas com a consciência de que problemas e temas educacionais e escolares e, por isso, justifica que, na interface entre antropologia e educação o estudo da cultura faz-se necessário, já que a escola é um espaço de culturas, ou seja, de diferenças e identidades, para assim compreender uma das questões fundamentais na escola: as culturas e as construções identitárias que permeiam os processos de aprendizagem e



socialização. Embora a conclusão não esteja clara, mas o último parágrafo do artigo indica que a autora conclui seu trabalho ao inserir a palavra “finalmente”:

Finalmente, ressaltamos que, do nosso ponto de vista, a reflexão proposta, além de ser necessária, impõe que seus resultados sejam acessíveis aos professores em seus variados percursos de formação: na escola, em serviço, continuada, sem perder de vista suas demais vivências, da qual a escola e a prática docente são uma parte. (TOSTA, 2011, p. 250).

A autora, na proposta de adotar uma abordagem interdisciplinar de antropologia e educação, salienta que é necessária para os professores compreenderem os problemas e temas educacionais escolares. No entanto, a autora não explicita quais são os problemas que os professores terão que compreender e quais temas os professores terão que lidar, bem como de que maneira a interdisciplinaridade afetará no trabalho do professor ou resolverá problemas escolares.

No artigo de código 19, o autor conclui *provocando o debate da possível contribuição do saber antropológico na formação de professores dessas áreas, dado seu acúmulo teórico e de pesquisa a respeito da temática*. O autor conclui o artigo chamando a atenção ao pouco incentivo em relação à formação em licenciatura em Ciências Sociais, acarretando no baixo número de pesquisas na área da Educação. Para ele, é importante aproximar os estudos da educação sob a ótica da antropologia, no que tange à caracterização do processo ensino-aprendizagem e para a fundamentação ao desenvolvimento de novas metodologias e estratégias para o ensino de Ciências Sociais. Em sua conclusão não está evidente a resposta para o seu questionamento em quais seriam as contribuições do Parecer CNE/ CEB 38/06 e a Lei 10.639/03 para a educação e para o debate da Antropologia e Educação. O autor apenas conclui salientando que é preciso ser formado em antropologia para se estabelecer o diálogo com a Educação. Também não explicitou os resultados de seu objetivo que consistiu em contribuir para uma reflexão acerca da relação entre Antropologia e Educação, com base na discussão provocada pela implementação de duas normatizações que modificam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e se configuram como duas portas de entrada para a Antropologia na Educação Básica.

Os artigos de código 10 e 12 estão relacionados ao mote de pesquisa que tiveram como base relatos de experiência para expor as contribuições da Antropologia para o campo da Educação.

O artigo de código 10 não há conclusão evidente, mas a autora procura responder aos seus questionamentos: onde me situo hoje? , como fazer uso da etnografia da educação dentro do campo da educação? quais as estratégias a serem usadas para o uso da etnografia da

educação dentro da educação?, tendo como objetivo mapear as relações entre os campos da Antropologia e a Educação, cuja referência é sua experiência profissional. Para tal, justifica que o ensino (pós-graduação e graduação), a pesquisa e a orientação de teses e dissertações no contexto do Departamento de Educação da PUC-RIO foram importantes para mapear as relações entre os campos da antropologia e da educação. A autora responde aos seus questionamentos no decorrer do artigo por meio de suas experiências de ensino na Pós em Educação e por meio de suas orientações e projetos criados sobre leitura e escrita em diferentes contextos no Rio de Janeiro, mas não apresenta uma conclusão. No entanto, em que constitui “um outro olhar”, dando a entender que os trabalhos de Mead, Bourdieu e Geertz são a justificativa para “um outro olhar”. Dá a entender nesse artigo que a antropologia é a área do conhecimento que perpassa a normatização e é capaz de enxergar o outro, como se a área de conhecimento da educação estivesse atrelada a não compreensão dos fatos e das pessoas.

A autora do artigo de código 12 *conclui sugerindo que não se trata de transformar o profissional da educação em antropólogo*. Partindo do questionamento principal da autora, consiste em discutir em como estabelecer o diálogo entre antropologia e educação e construir um conhecimento híbrido, visto que a área da educação possui um olhar fechado para o outro, o seu objetivo é discutir a migração da Antropologia para o campo da Educação e desafiar a apropriação de outras relações e posturas na interpretação de fenômenos tidos como de socialização ou de Educação, implicando em outras formas de problematizar e de construir o objeto de pesquisa de doutorado e mestrado. A autora não responde ao seu principal questionamento, porque em primeiro lugar coloca o educador como fechado para o outro, e em segundo lugar, é apenas o antropólogo que tem a voz para falar sobre essa relação. Desse ponto de vista a autora conclui que “[...] a discussão em torno do conceito de cultura é geradora de transformações do olhar, pois instiga ao abandono de estereótipos, conduz a desnaturalização de fenômenos na medida em que eles passam a ser vistos como socialmente construídos, além de observados nas suas possíveis diferenças culturais.” (DAUSTER, 2004, p. 204).

O artigo de código 16 fez uso do método como maneira para expor as contribuições da Antropologia para o campo da Educação. No artigo de código 16, a autora conclui que *há dois tipos de alunos, os privilegiados e os mais simples, sendo que os privilegiados são ensinados*. A autora questiona sobre a repetência no ensino brasileiro, tendo como justificava para sua pesquisa a repetência como um dos problemas do sistema de ensino brasileiro, assim seu objetivo consiste em descrever o fenômeno da repetência. A autora conclui que os alunos são reprovados porque há uma lógica que os faz reprovar. Essa lógica está enraizada na estrutura

da sala de aula e nas representações dos docentes. Desse modo, a autora denominou a relação de centro-periferia dentro da sala de aula. No centro, estão os melhores alunos e, na periferia, estão os piores alunos. Para a autora, a descrição “centro-periferia” ajuda a compreender o processo de ensino a partir de uma perspectiva de dentro da sala de aula e melhorar a aprendizagem. No entanto, não há uma relação direta estabelecida entre antropologia e educação. Dá a entender que o uso da observação participante seja a justificativa para o diálogo entre as duas áreas.

Na categoria as contribuições da Antropologia para o campo da Educação, os autores concluíram seus trabalhos a partir de três maneiras: leituras bibliográficas, relatos de experiência e uso do método. Os autores dos artigos de código 8, 13, 17 e 19 que fizeram uso de leituras bibliográficas concluem que a *tarefa da antropologia é pensar o campo educacional para enxergar a diferença* que existe ali, por isso é necessária uma *abordagem interdisciplinar que contribua na formação profissional*, por isso, o uso de teorias antropológicas contribui para a área da Educação. Os autores dos artigos de código 10 e 12 concluem e reforçam que suas *experiências profissionais e formação em Antropologia* contribuíram para as suas pesquisas e orientações na área da Educação. E, por último, o artigo de código 16 conclui que o *uso do método* é importante para evidenciar os problemas da escola e da sala de aula. Enfim, de acordo com os autores, o uso de teorias e métodos da Antropologia contribuirá para a área da Educação.

Depois de analisado o conteúdo dos artigos científicos, os artigos que contém **Antropologia da Educação** no título apresentam a *proposta para uma Antropologia da Educação e o método como justificativa*, enquanto os artigos que contém **Antropologia e Educação** no título apresentam o *diálogo entre as duas áreas e as contribuições da Antropologia para a Educação*.

**Tabela 3: Estruturação e organização dos dados das unidades analíticas dos artigos de Antropologia e Educação**

Código		8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Tema		CO	D	CO	D	D	IR	IR	D	V	IR	D	CO	D	IR
Título		CO	D	CO	D	D	IR	IR	D	CO	IR	D	CO	D	D
Autores		CS	CS	FV	CS/A	FV	FV	CS/A	CS	FV	FV	CS	FV	CS/A	FV
Resumo	objetivos	CO	D	D	D	CO	CO	D	D	CO	D	D	CO	D	D
	método	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	NC	C	NC	NC	NC	NC	C
	conclusão	CO	D	NC	D	CO	CO	D	D	V	CO	D	CO	D	D
Introdução	Proble- mática	CO	D	CO	D	CO	CO	CO	D	V	D	D	CO	D	D
	justifi- cativa	CO	D	CO	D	CO	CO	D	CO	CO	D	D	CO	D	D
	objetivo	CO	D	NC	D	CO	CO	NC	D	NC	D	D	CO	NC	D
	hipótese	CO	CO	CO	D	CO	CO	D	D	CO	CO	D	CO	D	CO
Metodo- gia		RB	RB	RE	RB	RB	RB	RE	L	M	RB	L	RB	RB	M
	conclusão	CO	D	NC	D	CO	CO	NC	D	CO	CO	D	CO	D	D
Minhas Conclusões		CO	D	CO	D	CO	CO	IR	D	CO	CO	D	CO	D	D

Legenda: D – diálogo, IR- interfaces ou relações, CO – contribuições da antropologia para a educação, C-consta, NC- não consta, M – método como justificativa, RB – indica revisão bibliográfica, V-variados, L-indica levantamento, RE- indica relato de experiência. Formação os autores: FV – formação variada; CS – Ciências Sociais; A – Antropologia e, E – Educação.

\*\*\*

Nos artigos que constam **Antropologia da Educação**, é evidente a relação das categorias à teoria e ao método, e nos artigos que constam **Antropologia e Educação** apresentam categorias relacionadas ao diálogo e à Antropologia no campo da Educação.

Nessa primeira análise dos *títulos* já é possível observar como as palavras mencionadas nos artigos estabelecem relação com essa área do conhecimento e como tem se difundido no Brasil. Isso mostra que no *título* dos artigos exploram uma área em constituição e o diálogo entre essas duas áreas. Porém os autores fazem sua primeira apresentação relacionando a temática a outros conceitos e questões que remetem a outros debates para além da constituição e do diálogo. Como, por exemplo, os artigos que contém **Antropologia da Educação** apresentam conceitos relacionados à escolarização, diversidade e formação de professores. E os artigos que contém **Antropologia e Educação** apresentam conceitos

relacionados à sociedade complexa, culturas na escola e repetência. Esses aspectos sugerem que, além do desenvolvimento das ideias/ fundamentos/ teorias sobre a área de conhecimento em questão, há uma preocupação em abordar outros elementos nos artigos.

No que diz respeito ao resumo (palavras-chave, objetivo, método e conclusão) os autores enfatizam a postura teórica e metódica para **Antropologia da Educação**, e a postura de diálogo e interface. Neste momento há que se evidenciar o fato de que as *palavras-chave* presentes nos artigos que constam **Antropologia da Educação**, a metade menciona *Antropologia da Educação*, enquanto dos artigos que constam **Antropologia e Educação** mencionam *Antropologia e Educação* separados por vírgulas. Pode-se considerar que essa seja uma primeira evidência das indefinições dessa área do conhecimento no Brasil. Se as palavras-chave identificam o tema do artigo, seria conveniente constar ao menos *diálogo* e *interface*, considerando que ambas aparecem em praticamente todos os títulos. Então, nesses artigos as palavras-chave dos artigos que contém no título **Antropologia da Educação** estão em companhia de palavras como abordagens antropológicas, educação, ato de ensinar e cultura. Enquanto as palavras-chave dos artigos que contém no título **Antropologia e Educação** estão em companhia de palavras como diversos conceitos, mundo acadêmico e escola.

Nessa amostra dos *objetivos dos resumos* dos artigos, apresento que os artigos que constam no título **Antropologia da Educação** objetivam trazer uma *proposta* de Antropologia da Educação e *discutir* sobre o conceito de educação *atrelada* à metodologia antropológica, enquanto os artigos que constam no título **Antropologia e Educação** propõem *análise e debates* da *interface* entre Antropologia e Educação, bem como as *contribuições* da área da Antropologia para a área da Educação.

As **conclusões** dos artigos de **Antropologia da Educação** apontam o encaminhamento para uma Antropologia da Educação, e a mesma contribui para a formação da diversidade cultural e as especificidades da escola, enquanto para os artigos que contém **Antropologia e Educação** há o diálogo e as contribuições para a educação, de modo que ocorra reflexão e crítica do diálogo, e a Antropologia contribua para a Educação e para a formação de professores.

No que diz respeito à Introdução, cinco aspectos foram abordados: problemática a solucionar, a justificativa da pesquisa, estrutura teórica, objetivos e, hipóteses. Em relação à *problemática*, os artigos que constam **Antropologia da Educação** questionam a influência de *teorias* da área da Educação na Antropologia da Educação e, como o *método* contribui para analisar contextos escolares. Em relação aos artigos que constam **Antropologia e Educação**,

os autores questionam a *dificuldade do diálogo* e o *uso da Antropologia* na Educação e na formação de professores.

Na *justificativa*, os autores dos artigos de **Antropologia da Educação** apresentam uma *proposta* por meio da teoria antropológica para a escuta do outro em diferentes contextos e o *uso do método* para reconhecer o outro e a diversidade no contexto escolar. Já os artigos de **Antropologia e Educação** apresentam que, no *diálogo*, há o confronto e interlocução necessários para a reflexão e o uso da Antropologia para reconhecer a diversidade no contexto escolar.

A *estrutura teórica* é apresentada pelos autores de **Antropologia da Educação** por meio do uso de teorias antropológicas, fundamentos teóricos e metódicos da Antropologia. E os artigos de **Antropologia e Educação** apresentam a *necessidade da história da Antropologia* para compreender a escola e a Educação.

Os autores dos artigos de **Antropologia da Educação** têm como *objetivos sistematizar e situar teorias* antropológicas, bem como *explorar e mostrar o método* para as pesquisas em Educação. E os artigos de **Antropologia e Educação** têm como objetivos mostrar o que há de *diferente e comum entre as áreas* por meio de teorias e levantamentos e para *contribuir para a área da Educação* por meio de teorias e orientações da Antropologia.

Os autores de **Antropologia da Educação** têm como *hipóteses: criar a área* de Antropologia da Educação e *relacionar o uso do método* com a escola. Enquanto os artigos de **Antropologia e Educação** têm como hipóteses *no diálogo conhecer a história* da Antropologia e *contribuir* para a área da Educação de maneira *teórica e metódica*.

Em relação às *conclusões* apresentadas em **Antropologia da Educação**, que é resultado de leituras bibliográficas, pesquisas de campo e uso do método, os autores concluem em uma *proposta* para a Antropologia da Educação por meio de *teorias antropológicas e crítica* à Educação, bem como *contribuir para a formação profissional* de professores para a diversidade cultural que compreenda as especificidades da escola com o uso do método. Já em relação aos artigos de **Antropologia e Educação** que são resultados de leituras bibliográficas, experiência profissional e uso do método, concluem que é importante por parte dos educadores *conhecerem a teoria antropológica* para que aconteça o *diálogo* e o *uso de teorias e métodos antropológicos* na área da Educação contribui para o educador enxergar a diferença.

Enfim, a análise de conteúdo dos artigos científicos, por meio dos elementos que compõem um artigo científico como: tema, título, autores, palavras-chave, resumo, introdução, descrição metodológica e conclusões, mostra que o conhecimento que tem sido

construído em Antropologia da Educação no Brasil em artigos, cujo título conste **Antropologia da Educação** e **Antropologia e Educação**, publicados em Periódicos na área de Antropologia e Educação no período de 1980 – 2014 apresentam quatro categorias, as quais estão definidas como: em **Antropologia da Educação** - *proposta para uma Antropologia da Educação e o método como elemento da Antropologia da Educação*, e em **Antropologia e Educação** - *diálogo/ interface entre Antropologia e Educação e a Antropologia no campo da Educação*. Logo, as pormenorizações dos elementos constituintes dos artigos científicos que constam **Antropologia da Educação** no título demonstram dois pontos: a Antropologia da Educação ainda está vias de se constituir e o método é um recurso fundamental para a consolidação da Antropologia da Educação. E os artigos que constam **Antropologia e Educação** demonstram também dois pontos: a teoria antropológica é essencialmente importante no diálogo e interface da Antropologia com a Educação, assim como a Antropologia deve contribuir com teorias e métodos para a área da Educação.

### 3.2 - Análise do sentido geral dos artigos

A análise do sentido geral dos artigos é o segundo momento da análise. É a análise do sentido geral dos artigos, ou seja, o sentido, a interpretação e compreensão do texto num movimento circular de análise. Para a análise do sentido geral dos artigos, estão definidos para a análise os critérios e regras da Análise de Conteúdo Qualitativa em conjunto com a Hermenêutica, pois é a segmentação, codificação e categorização dos indicadores textuais e sua interpretação e compreensão que indicam qual conhecimento tem sido construído na área de Antropologia da Educação no Brasil. Considerando os 21 artigos da análise e o questionamento da tese, os passos da análise de conteúdo qualitativa são importantes para a categorização, pois envolvem a questão da pesquisa, o material selecionado, a construção da estrutura de codificação, a segmentação, a codificação, a avaliação e modificação da estrutura de codificação, a análise e a apresentação, interpretação e compreensão dos resultados. Esses passos são fundamentais no processo de leitura, interpretação e compreensão do conteúdo e, posteriormente, sistematização do conhecimento de Antropologia da Educação.

Nessa análise do sentido geral dos artigos, então, são identificadas quatro categorias em relação à **Antropologia da Educação** e cinco categorias em relação à **Antropologia e Educação**. Em relação à **Antropologia da Educação** são: *a Antropologia como embasamento teórico e metódico, Conceituando a Educação, A imagem do profissional da área de Educação e Escola como lócus*. E em relação à **Antropologia e Educação** são: *a*

*Antropologia como base teórica para a Educação, a Etnografia no campo da Educação, Noção de Educação, A imagem do Educador e a Escola como locus.*

### **3.2.1 - Antropologia da Educação**

Nos artigos de Antropologia da Educação, estão definidas quatro categorias, as quais são denominadas como *a Antropologia como embasamento teórico e metódico, Conceituando a Educação, A imagem do profissional da área de Educação e Escola como locus*. Essas quatro categorias compõem o conhecimento que tem sido construído nos artigos cujo título consta Antropologia da Educação na área de Antropologia da Educação no Brasil.

#### **3.2.1.1 – A Antropologia como embasamento teórico e metódico**

No que diz respeito à categoria *a Antropologia como embasamento teórico e metódico*, os autores apresentam as bases históricas, teóricas e metódicas da Antropologia e a definição dessa área. Os autores dos artigos de códigos 1, 2, 3 e 5 justificam que, para uma Antropologia da Educação, a base teórica da Antropologia é importante para a criação dessa área do conhecimento. Enquanto os autores dos artigos de código 4, 6 e 7 justificam que para uma Antropologia da Educação, a base metódica, assim como a teórica, também é importante para uma Antropologia da Educação.

A base teórica é composta pelo histórico dessa área, logo significa situar o profissional da área da Educação, dos elementos importantes que a Antropologia oferece ao profissional da área da Educação, como escuta do outro e reconhecimento da diversidade, bem como, das teorias antropológicas que regem a Antropologia da Educação. A base metódica reforça que além do conhecimento e uso de teorias antropológicas, o uso do método é essencial em Antropologia da Educação, como a macroetnografia, a etnografia, e a etnobiografia.

*A história da Antropologia* é o momento no qual os autores consideram importante, pois situa o profissional da área da Educação nessa área do conhecimento e é possível observar as mudanças ocorridas. Estar situado historicamente significa para os autores um bom início para se pensar em Antropologia da Educação, bem como na diversidade e na Unidade do Homem. Desse modo, é explicitado que:

Código 1:

Se considerarmos a história do pensamento etnológico ou, sentido lato, uma história da antropologia, detectaremos dois pólos de imantação da prática teórica, talvez dois momentos: ora o projeto etnológico se articula em torno da diversidade de culturas, ora em torno da unidade do homem. (PAULA CARVALHO, 1982, p. 113).



Mesmo o *projeto da Antropologia articulado entre dois momentos, da diversidade de culturas e da unidade de homem*, três os aspectos para se pensar em Antropologia, a vocação ontológica, a transferência do cartesianismo e a ética da antropologia:

Código 1:

O primeiro diz respeito ao que chamaríamos vocação ontológica da antropologia que se centrava sobre o mundo do primitivo, de caráter pluri e interdisciplinar e, que poderia se tornar um foco de convergência para as ciências do homem. [...] O segundo aspecto diz respeito a uma transformação do próprio cartesianismo do sujeito e objeto, numa hermenêutica sujeito-objeto. [...] O terceiro aspecto é uma espécie de condensação de lição ética da antropologia: a progressiva instauração de uma escuta atenta, de uma abertura e de uma estrutura de acolhida e respeito pelo discurso do Outro. (PAULA CARVALHO, 1982, p. 124-125).

Essas três considerações são substanciais para o novo espírito científico, e ao visar a unidade do Homem *indica a ampliação do olhar para o outro* sem reducionismos.

Código 2:

Porque aqui, nos projetos de unidade do Homem (da ciência do Homem), pilotados pela antropologia, e mais além do nível “antropológico”, somos confrontados não só à tradição da própria ciência (as várias escolas antropológicas), e aos recortes já realizados com outras ciências (quase sempre humanas e, quando não sociais, sempre numa tradição de lógica clássica...), mas sobretudo ao “novo espírito científico. (PAULA CARVALHO, 1984, p. 259-260).

A perspectiva do saber sobre o Homem ao nível antropológico é ampliada, propondo a *integração do saber por meio da pluridisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a metadisciplinaridade*,

Código 2:

Vale dizer que a reflexão teórica deve ir além das já clássicas “questões de método”; assim, o mesmo movimento de reflexão teórica que impõe a elucidação da “estrutura de pressupostos”, geralmente a funcionar como “não-dito” no discurso científico, se integralmente assumido induz a tematização dos quadros epistêmicos, seus recortes, recobrimentos, zonas “fronteiriças”, assim impondo uma pluridisciplinaridade e uma reflexão transdisciplinar, numa metadisciplinaridade que, então, se encarregaria da integração do saber sobre o Homem. (PAULA CARVALHO, 1984, p. 259-260).

Uma perspectiva que englobe a pluridisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a metadisciplinaridade e que *apresente uma nova ótica*, ou a “Ciência nova”, ou “novo espírito antropológico”.

Código 2:

É o que Morin explicita quando se refere ao “enciclopedismo” da nova ciência sobre o Homem, a “scienza nuova”, ou quando Durand se refere ao “novo espírito antropológico”... esboça-se doravante uma mutação cosmovisiva pela integração transdisciplinar — onde a epistemologia da mecânica quântica e da biologia molecular, ao lado da cibernética e do projeto de “poiésis”, são exemplares no sentido de orientar o diálogo e as linhas de força da mudança nas ciências do Homem — e, assim, no mínimo a necessidade de se tematizar o “paradigma” ou, como se expressa Morin, “o problema da complexidade deve correlativamente ser posto na moldura gnoseológica (o pensamento da realidade) e na moldura ontológica (a natureza da realidade). (PAULA CARVALHO, 1984, p. 259-260) .

Uma nova ótica para uma Antropologia da Educação então é apresentada pelos autores dos artigos, como, por exemplo, o autor do artigo de código 1 e 2 apresenta a Antropologia do Imaginário e a Antropologia da Complexidade, o autor do artigo de código 3 apresenta a abordagem antropológica e sociológica, o código 4 apresenta a proposta da descontinuidade cultural, o de código 5 aborda o ensino e a aprendizagem, o autor do artigo de código 6 apresenta a perspectiva intercultural, e o autor do artigo de código 7 apresenta o paradigma interpretativo, semiológico e hermenêutico.

A *Antropologia do Imaginário e a Antropologia da Complexidade* são apresentadas como de maior importância.

Código 2:

Assim é situamos os projetos de Morin e de Durand dentro do paradigma holístico o que, em termos de antropologia da educação, é da maior importância, na medida em que evidencia o fato de a educação, nas suas bases científicas clássicas, ter lidado com uma razão analítica e uma lógica bivalente, ao passo que o paradigma holístico, que subjaz aos projetos antropológicos de Durand e Morin, implicam uma “razão hologramática” e uma “lógica do antagonismo contraditorial”. Uma nova pedagogia, não é mister dizer, emerge da assimilação dessa nova antropologia. (PAULA CARVALHO, 1984, p. 259-260).

Essa visão fundamental da proposta de uma Antropologia do Imaginário e da Complexidade é importante para uma Antropologia da Educação. Isso quer dizer que a fundamentação teórica da Antropologia permite ao educador ampliar o seu olhar para o outro.

O objetivo, então, de outra perspectiva teórica, consiste em explorar algumas perspectivas de análise sobre os processos de escolarização dentro do quadro de expansão da escolarização dos Xakriabá, propostas pela Antropologia da Educação, na qual tem como *abordagem a descontinuidade cultural*.

Código 4:

Nesse contexto é que emerge a abordagem conhecida como “descontinuidades culturais” (ou conflito cultural), que enfatiza as diferenças entre as orientações culturais vivenciadas pelos alunos nas suas comunidades, no seu contexto de vida cotidiana, e as orientações que estruturavam as relações sociais e as atividades didáticas desenvolvidas na escola. (GOMES, 2006, p. 318).

A questão central da investigação é o desempenho escolar de grupos minoritários, logo a proposta da descontinuidade cultural parte de uma leitura mais ampla da experiência histórica das minorias étnicas, e a macroetnografia é o método escolhido para recolha dos dados.

Os estudos antropológicos oferecem *outros pontos de vista culturais sobre os processos sociais de aquisição*, como é ressaltado no artigo de código 5,

Código 5:

[...] e sugerem um modo de conceptualização dos mesmos, contrário à intuição (por exemplo, a aprendizagem do artesanato em África ou do parto entre as mulheres-

sábios maias do Yucatan demonstram a ausência de estruturas didáticas e à inseparabilidade da aquisição de uma competência e da criação de uma identidade) [...] (VIEIRA, 2006, p. 532-533).

Para tal, o autor do artigo de código 6 utiliza *a abordagem da perspectiva intercultural com uma visão interpretativa e diatópica* em defesa da diversidade cultural como base para o método a etnografia e da etnobiografia.

Código 6:

A perspectiva intercultural, desenvolvida pela antropologia da educação adota uma visão interpretativa e diatópica, preconizando a defesa da diversidade cultural, como fonte de riqueza para o processo de ensino – aprendizagem. Deste ponto de vista, recusa-se a ideia da escola isolada da vida social e advoga-se a necessidade de formação inter/multicultural, de mediação sociopedagógica dos professores de carácter estruturante e não meramente de forma optativa [...] (VIEIRA, 2011, p. 273).

Por isso, o autor do artigo de código 7 enfatiza o estudo de alunos e professores através das suas biografias educativas para compreender como se tornaram naquilo que são e como contribuição para uma formação reflexiva para a diversidade cultural. Então, é importante captar as subjetividades dos sujeitos estudados. O estudo das biografias de professores e alunos nas escolas contribuem para a formação reflexiva para a diversidade cultural dentro da escola, logo tem como *base teórica um paradigma interpretativo, semiológico e hermenêutico*.

Código 7:

[...] a Antropologia da Educação aqui preconizada assenta num paradigma essencialmente interpretativo, semiológico e hermenêutico, em que a etnografia; a entrevista etnográfica e etnobiográfica; as (auto)biografias; a autorreflexão; os diários e as histórias de vida são vias fundamentais para compreender os processos educativos, de enculturação, aculturação e transmissão cultural, bem como a (re) construção identitária [...] (VIEIRA, 2013, p. 112).

Uma Antropologia da Educação embasada em perspectivas ampliadas, críticas ao modelo cartesiano amplia o olhar sobre o homem e sobre a diversidade cultural, porque não se pode conceber um estudo comparatista dos fenômenos educacionais que desconheça a literatura antropológica, possibilitando a escuta do outro, como no artigo de código 2: “Donde a importância da escuta do Outro, essa “prioridade ao discurso do Outro”, que não é a etnocêntrica reconstrução de uma alteridade ilusória (porque projetada quando, na realidade, integra o universo da sombra do investigador).” (PAULA CARVALHO, 1984, p. 262).

Além da relevância teórica que os autores apontam para os estudos em Antropologia da Educação, o método também é considerado como ferramenta importante para uma Antropologia da Educação. E os autores dos artigos de código 4, 6 e 7 enfatizam essa informação. O artigo de código 4 apresenta a abordagem da descontinuidade cultural com o

método macroetnográfico. O artigo de código 6 tem como abordagem a perspectiva intercultural e o método da etnobiografia. O artigo de código 7 parte de um paradigma interpretativo, semiológico e hermenêutico, cujo método é a etnografia e a etnobiografia. O que justifica o título dessa categoria é a importância dada pelos autores ao uso do método, cuja base teórica é a Antropologia na pesquisa em Antropologia da Educação. Para os autores o uso do método etnográfico, macroetnográfico ou etnobiográfico é a justificativa para a Antropologia da Educação. Isso significa dizer que se o pesquisador utilizar esses métodos abordados pelos autores, ele está fazendo Antropologia da Educação.

No que diz respeito *aos métodos*, os autores utilizam em suas pesquisas os seguintes: o macroetnográfico, a etnografia e a etnobiografia. A autora do artigo de código 4 utiliza o método macroetnográfico para realizar a sua pesquisa sobre o processo de escolarização dos Xakriabá

Código 4:

[...] parte de uma abordagem metodológica definida como macroetnográfica, e que identificou alguns dos limites da explicação fundamentada nas diferenças culturais, em função da evolução diferenciada que se verificava no processo de escolarização dos diversos grupos minoritários [...] (GOMES, 2006, p.319).

O autor do artigo de código 6 enfatiza a importância do *uso da etnografia e da etnobiografia*, bem como da *observação participante e não participante* em suas pesquisas

Código 6:

Depois de realizado trabalho de campo em duas escolas portuguesas, da região centro, com *observação participante e não participante em alguns quotidianos* onde decorrem experiências pedagógicas de inclusão de Técnicos Superiores de Trabalho Social (TSTS) a par do papel dos professores, *foram realizadas entrevistas etnográficas e etnobiográficas* no sentido de captar os pontos de vista sobre a importância da mediação escolar na educação contemporânea, na prevenção de conflitos sociais e pedagógicos na escola, na gestão de tensões e na resolução de conflitos. (VIEIRA, 2011, p. 275).

Por isso, as entrevistas da etnografia tiveram como centro o mundo vivido dos entrevistados, no qual é colocada *prioridade na biografia dos sujeitos*,

Código 6:

As entrevistas enquanto conversa e centradas no mundo vivido pelos entrevistados, ouvindo mais que propriamente perguntando (por isso etnográficas) e, muitas vezes, colocando a ênfase na própria biografia dos sujeitos, suas trajetórias e papéis desempenhados na escola (por isso etnobiográficas), decorreram com base no estudo prévio e conhecimento dos envolvimento dos professores. (VIEIRA, 2011, p. 275).

As trajetórias e papéis desempenhados pelos professores são destaques dos métodos da etnografia e etnobiografia como maneira de captar as relações dos professores com os alunos na escola.

Diferentemente dos outros autores, o autor do artigo de código 7 usa a etnografia e a etnobiografia como método não apenas nas escolas, mas em outros locais, fora da escola para coletar os dados de sua pesquisa.

Logo, a Antropologia da Educação preconizada pelo autor do artigo de código 7 *usa a etnografia de modo ampliado*. Uma área do conhecimento que compreenda as mudanças culturais da vida das pessoas por meio do estudo de suas biografias: “Assim, a Antropologia da Educação que aqui preconizo não se resume, apenas, ao uso da etnografia em contextos educativos na escola, fora da escola, na família, nos tempos livres, etc.” (VIEIRA, 2013, p.112).

Por isso, o autor *usa um método da Antropologia da Educação* que compreenda as mudanças culturais.

Código 7:

Com a Antropologia da Educação e suas metodologias hermenêuticas, é possível compreender também as metamorfoses culturais que ocorrem na vida das pessoas, em consequência das convergências e divergências dos trajetos de vida face à(s) cultura(s) de onde partem. (VIEIRA, 2013, p.112).

Isso significa dizer que *o uso do método etnográfico em contextos educativos leva a uma nova atitude metodológica sobre os fatos educativos*:

Código 7:

O uso do método etnográfico em contextos educativos leva a uma nova orientação epistemológica [...] e leva a uma nova atitude metodológica relativamente a quem investiga “factos educativos”, quer esta investigação seja por parte do antropólogo, quer pelo professor investigador que se preocupa em compreender os contextos de aprendizagem e de construção identitária dos seus alunos. (VIEIRA, 2013, p.113).

Nesse caso, a ampliação do método etnográfico é o elemento que contribui para *observar as mudanças que ocorrem na vida das pessoas*, em auto e heteroconstrução/reconstrução de si mesmas e da imagem que dão para os outros, como ressalta o autor do artigo de código 7: “[...] assumo, pois, a ideia já não exclusiva de uma antropologia das culturas, mas, também, de uma antropologia das pessoas, das próprias processos culturais em auto e heteroconstrução/reconstrução de si mesmas e da imagem que dão para os outros.” (VIEIRA, 2013, p. 112).

O autor enfatiza que não se trata, pois, de procurar a causa das coisas educativas ou de fazer previsão ao modo do positivismo reducionista, mas de ampliar o foco da pesquisa para além da etnografia. A ampliação do foco proposto pelo autor tem como base o paradigma interpretativo, semiológico e hermenêutico, logo *o método etnobiográfico é fundamental para compreender os processos educativos*, de enculturação, aculturação e transmissão cultural, bem como a (re) construção identitária.

Código 7:

[...] na orientação etnobiográfica, a história de vida é o ponto de partida para a compreensão do sujeito, a partir de uma análise extensiva a todas as dimensões da sua existência: A etnobiografia é uma biografia sociocultural do ser colectivo de que o narrador se limita a ser uma das componentes” [...] acerca dos modos culturais de funcionamento que o envolvem [...] (VIEIRA, 2013, p.117).

Um método que o antropólogo aprende com o contexto da sua pesquisa e *permite aos sujeitos entrevistados refletirem sobre si próprios*, por isso a *etnobiografia* é um instrumento de pesquisa onde o questionamento é o próprio sujeito da pesquisa.

Código 7:

Os sujeitos entrevistados refletem, também eles, sobre as intenções do inquiridor e sobre si próprios. Não é apenas o investigador que investiga. É também o entrevistado que se pesquisa a si próprio e, em consequência, acede a uma dimensão reflexiva que não tinha ainda sido possível antes da interação [...] (VIEIRA, 2013, p.115).

E para os autores, o antropólogo, por meio do *uso métodos como macroetnografia, etnografia e etnobiografia*, é o profissional capaz de mediar o diálogo entre os mais variados grupos: “O antropólogo surge, desta forma, como um mediador entre os grupos sociais e as mais diversas instituições públicas e privadas.” (VIEIRA, 2011, p. 271, Código 6).

A macroetnografia, segundo a autora do artigo de código 4, permite a leitura ampla das experiências histórias das minorias étnicas e o reconhecimento das diferenças culturais no processo de escolarização dos índios. A etnografia e a etnobiografia são os métodos escolhidos pelo autor do artigo de código 6 no qual favorece a captação das relações entre professores e alunos, de modo que envolva a vida social dos sujeitos e valorize a formação intercultural dos professores. E os métodos do artigo de código 7 possibilitam compreender as mudanças da vida cultural das pessoas por meio da biografia e história de vida. A partir daí o pesquisador passa a ter familiaridade com os informantes e contribui para uma formação reflexiva para a diversidade cultural.

A conclusão nessa categoria mostra que a teoria antropológica e o método são ferramentas capazes para pensar e fazer Antropologia da Educação. Os autores enfatizam que ampliando as perspectivas de análise teórica e de observações do campo, amplia o olhar sobre o Homem e sobre a diversidade cultural, porque não se podem conceber estudos dos fenômenos educacionais sem o auxílio da literatura antropológica, logo ampliar o olhar para outras culturas possibilita a escuta do Outro, como, por exemplo, o artigo de código 4 que ressalta as descontinuidades e diferenças culturais no processo de escolarização dos índios, o autor do artigo de código 6 ressalta o papel do mediador na escola entre diferentes profissionais, principalmente, professor e aluno, e o autor do artigo de código 7 apresenta a

dimensão intercultural e as diferenças culturais na escola onde se constata a multiculturalidade.

### 3.2.1.2 – Conceituando a Educação

A categoria *Conceituando a Educação* está presente nos artigos de *Antropologia da Educação*. Essa categoria expõe o interesse dos autores dos artigos de código 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 em apresentar uma definição para o conceito de Educação, no entanto, ocorrem divergências nas quais geram imprecisões do conceito. O conceito de Educação nos artigos de Antropologia da Educação está relacionado com o conceito impreciso de Educação que ora é apresentado como noção ampliada, ora como cultura ou ora como ensinar e aprender.

Os autores dos artigos quando pensam no surgimento da área de Antropologia da Educação definem o que é Educação. *Esse conceito é expresso de diferentes maneiras*, mas posso iniciar essa categoria com o argumento do artigo de código 5 no qual expõe a indefinição do conceito de educação.

Código 5:

De maneira geral, os dicionários não distinguem claramente os conceitos de educação, ensino e aprendizagem.[...] em educar temos: ministrar a educação, instruir; em ensinar temos: educar, ministrar conhecimentos, instruir sobre; e em aprender temos: adquirir conhecimento, instruir-se. Há efetivamente algumas diferenças, pelo menos na ênfase colocada diferentemente no sujeito e no objeto, mas os conceitos não ficam precisos. (VIEIRA, 2006, p. 525).

É dessa não distinção clara que apresento as outras definições do conceito de educação segundo os autores dos artigos de códigos 1, 3 e 5.

O autor do artigo de código 1 apresenta *a noção ampliada de educação*:

Código 1:

Do ponto de vista macro-sociológico – complexo de meios agenciados por uma sociedade consciente ou não, visando transmitir sua civilização às gerações emergentes [...] devemos lidar com uma noção ampliada de educação que, no primeiro sentido, coincide com a própria vida concreta e cotidiana do grupo e, no segundo sentido, remete ao abrangente processo de socialização-processo de enculturação, que capta não só a restrita noção de educação formal, mas sobremaneira as influências inconscientes e informais. (PAULA CARVALHO, 1982, p. 116).

Enquanto o autor do artigo de código 3 apresenta que *a educação é cultura*:

Código 3:

Pois bem, olhada desde o horizonte da antropologia, toda a educação é cultura. Toda a teoria da educação é uma dimensão parcelar de alguns sistemas motivados de símbolos e de significados de uma dada cultura, ou do lugar social de um entrecruzamento de culturas. Estas construções históricas e cotidianas da cultura

são: saberes, valores, códigos e gramáticas de relacionamentos entre as diferentes categorias de atores culturais. (BRANDÃO, 2002, p. 17).

E o autor do artigo de código 5 apresenta a *definição de vários autores para o conceito de educação*:

Código 5:

[...] Michel de Montaigne (1533-1592) comparava o que acontecia na agricultura com o processo educativo; semear é fácil, mas a variedade de modos de tratar o que já brotou é a grande dificuldade. Do mesmo modo, com os homens, a tarefa árdua e trabalhosa é a de educar e instruir. [...] Kant afirmava que “a finalidade da educação consiste em desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que ele é susceptível. [...] Stuart Mill reclamava que a educação teria como objetivo “transformar o indivíduo num instrumento de felicidade” e afirmava que em sentido alto a educação.[...] Durkeim sugere, porém, que segundo as nossas aptidões temos diferentes funções a cumprir e que “existem homens de sensibilidade e homens de ação”, mas a crítica aos postulados que afirmavam existir uma educação ideal, perfeita, universal e única é um dos combates deste autor. A educação sofreu variações infinitas, consoante os tempos e os países. (...) Cada sociedade possui um sistema educativo que se impõe aos indivíduos com uma força irresistível” ( Cf. DURKEIM, 1984, p. 10 - 11). Esta concepção sociológica da educação assume-a como facto social, moral e colectivo. (VIEIRA, 2006, p. 527).

E o autor do artigo de código 6 entende *educação como um processo constante de mediação*.

Código 6:

Entendemos que a educação (e, obviamente, a educação escolar, entre outras) não poderá ser senão um processo de mediação entre sujeitos, mundos e saberes. A transferência de cultura, a transferência de conhecimento e a transferência de informação não são processos mecânicos. Implicam um constante processo de mediação. (VIEIRA, 2011, p. 277).

O artigo de código 1 apresenta a noção ampliada de educação na qual a vida concreta e cotidiana está atrelada ao processo de socialização (processo formal). O artigo de código 3 apresenta que educação é cultura e por isso é uma dimensão de uma dada cultura de símbolos e significados que envolve saberes, valores e códigos dos atores sociais. E o artigo de código 5 apresenta que educar são os modos como os grupos e indivíduos aprendem e ensinam, pois educar e instruir é trabalhoso, desenvolve a perfeição, transforma o indivíduo em instrumento de felicidade e como fato social.

Então, o artigo de código 3 reforça a *definição de educação como cultura* ao apresentar os seguintes trechos:

Código 3:

[...] educamos para tornar interior a pessoas uma cultura que as antecede, uma cultura que as conforma e que, em contrapartida existe nas e através da interações entre as pessoas.[...] para a antropologia todo o acontecimento da educação existe como um momento motivado da cultura. Mas toda a cultura humana é um fruto



direto do trabalho da educação.[...] Pois somos, seres humanos, o que aprendemos na e da cultura de quem somos e de que participamos. (BRANDÃO, 2002, p. 19).

*A educação como cultura* promove a interação entre as pessoas naquilo que somos e participamos. E, por isso, *a educação está relacionada com a experiência cotidiana que está além da escola.*

Código 3:

E ao transformar “isto” em uma prática de intertrocas do sentido através do saber, em todos os seus planos, em todos os seus níveis, em todas as suas dimensões situadas dentro e fora dos recantos da escola, a educação lida com a experiência cotidiana mais regular, mais estável e mais eficaz de criação e circulação de visões de mundo, de busca de filosofias do destino e de sentidos para a vida humana, de lógicas do puro saber, de éticas e de gramáticas dos intercâmbios humanos, dos tantos feixes de ciências, das artes (cujo lugar na escola deveria voltar a ser tão mais desmesurado!) e também, porque não? Dos mistérios e das crenças das religiões e suas espiritualidades. (BRANDÃO, 2002, p. 26)

O autor do artigo de código 6 afirma que *a educação não remete apenas à escola*, mas é possibilitada por meio da construção numa cultura, envolvendo a aprendizagem, a recordação, a fala e a imaginação.

Código 6:

A educação não remete apenas para a escola, como tantas vezes se esquece. Se o sentido corrente da palavra Educação e as próprias Ciências da Educação, tantas vezes, remetem o ensino e a aprendizagem para o domínio das aulas e das escolas, a verdade é que a Antropologia há muito faz notar que a escolarização dá a crianças e jovens apenas um pequeno contributo para a inculturação e a construção identitária. Aprender, recordar, falar, imaginar, tudo isto é possibilitado através da construção numa cultura. E a criança não cai de paraquedas na escola. A criança que chega à escola já tem todo um percurso de construção cultural que lhe dá um entendimento para a vida e uma epistemologia com a qual se senta como aluno nas cadeiras da escola.. (VIEIRA, 2011, p. 111).

Logo, *a educação não ocorre apenas nas aulas*, mas ultrapassa o domínio da escola, como coloca o autor do artigo de código 7: “[...] a educação não tem que ver propriamente com assuntos escolares convencionais, tais como currículo, níveis ou sistemas de prova, ultrapassa o domínio da escola. A educação não ocorre apenas nas aulas [...]” (VIEIRA, 2013, p. 112).

A experiência, além da escola, como enfatiza o artigo de código 3 esta atrelada ao que o artigo de código 5 expõe: “Aprender e educar são processos que envolvem a transmissão, a fixação e a produção de saberes, memórias, sentidos e significados, práticas e performances.” (VIEIRA, 2006, p. 529).

Enfim, todos nós somos educados. O artigo de código 3 expõe *que somos educados pelo simples fato de nascer*, porque é a única maneira de criar pessoas e recriar mundos, para que o outro seja como nós ou melhor que nós.

Código 3:

Educamos crianças e jovens porque eles nasceram. Porque vieram ao mundo sem saber quem são, quem somos nós que os antecedemos, e o que é “este mundo” que compartilharemos juntos por algum tempo e que, um pouco adiante, deixaremos para eles, adultos. Educamos os que nascem porque esta é a única maneira – escolar ou não – de criar pessoas e recriar mundos de interações entre pessoas. Mundos que culturalmente transformam atos em gestos e gestos em ações regidas por acordos sociais de sentidos e por consensos de significados. Educamos para que o outro – a educanda, o educando – sejam como nós ou, se possível, melhores do que nós. Para que sejam, tal como nós acreditamos que somos, habitantes conhecedores, conscientes, e criativos de um mundo cotidiano. Um mundo relacional do dia-a-dia e, ao mesmo tempo, o complexo cenário histórico de experiências interpessoais que não podem existir a não ser através dos gestos de intercomunicação entre tipos de pessoas socializadas e em socialização. Isto é, educadas e inseridas ainda em algum momento da educação. (BRANDÃO, 2002, p. 18-19).

A categoria *conceituando a Educação* perpassa por várias definições apresentadas desde uma noção ampliada de Educação e a Educação como cultura, ou seja, é apresentado como um conceito impreciso. Educar, na concepção dos autores, envolve a vida cotidiana e o processo de socialização, no qual envolve símbolos e significados de uma dada cultura, mas que está relacionado com o conceito universal de instrução, perfeição e felicidade. Educação para os autores, também, é sinônimo de algo que não acontece apenas na escola, como instruir, aprender e ensinar, mas envolve outros aspectos, como os culturais.

### 3.2.1.3 – A imagem do profissional da área de Educação

A *imagem do profissional da área de Educação* é outra categoria encontrada nos artigos de código 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7. Os elementos dessa categoria são redundantes pelo fato de que apresenta o Pedagogo, o educador ou o professor como normativos, etnocêntricos, desanimados e autoritários. Essa normatividade, etnocentrismo e negatividade são explicados porque os profissionais da área da Educação são influenciados pela Psicologia e por uma prática racional e normativa. No entanto, é um profissional que pode mudar, caso opte por teorias antropológicas.

O artigo de código 1 explicita *a dificuldade que os Pedagogos têm em se situarem do ponto de vista neutro*, como está evidente nesse trecho: “P. Erny afirma que, para os que trabalham numa ótica normativa, como os pedagogos, a dificuldade está em se situarem num ponto de vista axiologicamente neutro, ponto que deve ser o do etnólogo, ainda que o seja só inicialmente.” (PAULA CARVALHO, 1982, p. 115).

Pode-se explicar que *o profissional da área da Educação tenha dificuldade em demonstrar neutralidade*, pois é influenciado pela modernidade,

Código 5:

Com a modernidade rompe-se com o pensamento mágico-religioso, com a intuição, com o improvisado, e envereda-se por uma epistemologia “cientificamente comprovada”. O método experimental é sacralizado e elevado à condição máxima da cientificidade. A instrução, o treino, o ensino e a educação relevam então também duma forte racionalidade instrumental regida pelos critérios da objectividade, da quantificação, da regularidade, da reprodutividade e da generalização. O professor e o educador abstraem-se não só da sua subjectividade como, também, das suas emoções e afectos no acto de ensinar. É o tal normativo da neutralidade que se impõe também ao profissional da educação que, salvo raras excepções, poucas vezes viveu a profissão como quem vive e pratica uma arte: de forma sensitiva, criativa, imprevisível, flexível, contextual e emotiva. (VIEIRA, 2006, p. 530).

A modernidade da cientificidade que influencia o profissional da Educação impede a neutralidade e a subjectividade, sendo assim, as tais normatividade e racionalidade se impõem ao profissional da educação. Outro ponto, explicitado pelos autores que enfatizam a *normatividade*, é o uso de teorias psicológicas, como demonstra o autor do artigo de código 3: “Entre nós, profissionais ou estudiosos da educação, na maior parte dos casos, sobram na teoria, nos métodos e nas práticas o que nos acostumamos a chamar de abordagens psicológicas.” (BRANDÃO, 2002, p. 11).

Aos profissionais da área de Educação *sobram influências de teorias e métodos psicológicos*:

Código 3:

E bem sabemos que mesmo dentro do campo da contribuição das ciências sociais às ciências humanas – onde começa uma? Onde acaba a outra? Existem desequilíbrios muito grandes e muito curiosos.[...] E eu pergunto se não existiriam demasiadas razões para que, entre Piaget e Vigostsky, todos esses estranhos processos e essas estruturas da psique, devam permanecer até hoje nas áreas de penumbra da formação e do trabalho de um profissional da educação. (BRANDÃO, 2002, p. 12).

Isso mostra que *a normatividade e a influência de teorias psicológicas tornam esse profissional etnocêntrico*, como demonstra o artigo de código 1

Código 1:

O etnocentrismo, como mostrou Lévi-Strauss, é uma armadilha para o antropólogo, e muito maior para o pedagogo nutrido pelo que Gusdorf chama de axiomáticas pré-fabricadas e pressupostos implícitos do gênero de vida ocidental que culminam numa unidade humana puramente lógica. No melhor dos casos, é o pedagogo alimentado por uma psico-sócio-pedagogia etnocêntrica a que se aplicaria, mutatis mutandis [...] (PAULA CARVALHO, 1982, p. 126).

Os autores por meio de suas observações descrevem e *apresentam o professor* como etnocêntrico, desanimado, desligado, desinteressado e autoritário.

Código 6:

[...]o docente, e não só, cai, não raras vezes, na tentação de considerar o que sucede habitualmente na sua vida quotidiana como o modo que as coisas, as práticas e as ideias efetivamente devem assumir para sempre e em todos os espaços. É o etnocentrismo, comum a todos os mortais e a todas as culturas, que urge ser relativizado. (VIEIRA, 2011, p. 120).

*A imagem do professor além de etnocêntrica é também de desanimado*, pois como é relatado na etnografia do artigo de código 6, o mediador, diferente do professor, é animado.

Código 6:

A animadora Otília faz questão de demarcar, perante os jovens, uma posição antagônica à do professor: “[Digo para os alunos] Eh pá, eu não sou professora, eu não... estou aqui, eu quero é que vocês se divirtam, passem um bom tempo na escola”, entrarmos assim um bocado na onda deles [...] (VIEIRA, 2011, p. 283).

Etnocêntrico e desanimado, *o professor é tido como autoritário*, pois nem sempre o processo educativo multidisciplinar é pacífico, porque justamente o professor considera a escola e a sala de aula como seus reinos, como mostra o artigo de código 6:

Código 6:

Se do ponto de vista teórico é fácil falar de interdisciplinaridade e de equipas multidisciplinares no trabalho social na escola e na mediação social no processo educativo, a verdade é que, na prática, nem sempre o processo resulta pacífico. Por vezes há até choques de papéis entre os professores e os TSTS recentemente chegados a algumas escolas portuguesas, inseridos em projectos específicos como é o caso do TEIP e do GAAF, uma vez que a escola e sala de aulas parecem continuar a ser o reino do professor que parece ver, por vezes, como concorrentes os outros profissionais sociais a trabalhar na escola. (VIEIRA, 2011, p. 284-285).

Além de suas características negativas, o autor do artigo de código 6 expõem que *o professor se exime da responsabilidade social* e colocam os problemas para fora da escola,

Código 6:

Mas há professores que sentem que não têm competência (porque dizem não ter formação para tal) para assumir este papel. Constatámos que, muitas vezes, tentam remediar situações, não encontrando soluções definitivas para os problemas sociais que afectam os seus alunos. (VIEIRA, 2011, p. 279).

O que, por outro lado, *o educador descobriu as abordagens antropológicas* amenizando assim a influência de teorias normativas e atitudes etnocêntricas, explica o autor do artigo de código 3: “Em uma outra direção, nos últimos anos o educador descobriu as abordagens de estilo antropológico. Descobriu as abordagens fundadoras ou derivadas do interacionalismo simbólico na sociologia do cotidiano.” (BRANDÃO, 2002, p. 27).

*Mas o professor tem que ter um pouco do antropólogo* e deve ser capaz de perceber os alunos:

Código 6:

[...] o professor tem de ser um pouco o antropólogo que estuda o jogo entre as identidades e alteridades. O professor tem, também, de perceber os esquemas de percepção, pensamento e acção dos alunos, e de si próprio e reconfigurar o seu sistema pessoal de crenças e valores, por recurso à formação reflexiva. (VIEIRA, 2011, p. 273).

Ou, a antropologia é estratégica para os educadores, porque induz o educador ampliar suas perspectivas: “[...] trata-se de uma fase inestimável valor estratégico para os educadores

pois, por um lado, procuraria induzir um espaço de escuta e acolhida anti-etnocêntrica e de ampliação das perspectivas valorativas.” (PAULA CARVALHO, 1982, p. 115, Código 1).

*O papel do professor é contribuir para as diferenças e por isso deve interiorizar a mensagem da Antropologia da Educação*, como está ressaltado no artigo de código 6 e 7, para desenvolver seu eu profissional, pois é importante que tenha conhecimento de seu meio social: “[...] o papel do professor, também ele como investigador e etnógrafo da sua própria escola e turma, como antropólogo dos seus alunos, como contributo para a construção também de crianças interculturais, que podendo ser diferentes, possam, no entanto, comunicar-se.” (VIEIRA, 2011, p. 120, Código 6). Ou seja, o professor como etnógrafo e como antropólogo contribui para a construção de crianças interculturais no momento que interioriza a mensagem da Antropologia da Educação: “[...] o professor deva interiorizar a mensagem da Antropologia da Educação, até ao ponto de sentir-se, ele mesmo, um antropólogo [...]” (VIEIRA, 2013, p. 120, Código 7).

*E reconhecer que a escola não é apenas um espaço para professores*, como está exposto no artigo de código 6: “Assumem a escola como um espaço apenas para professores. O papel que o mediador pode desempenhar na comunidade escolar é menosprezado pelos professores porque muitos encaram a sua presença em contexto escolar como uma “invasão” do seu espaço profissional.” (VIEIRA, 2011, p. 279).

No entanto, *há ainda o hiato entre a relação da Teoria antropológica com a Educação*, advinda da própria Antropologia,

Código 3:

[...] mais ou menos um século após o surgimento da moderna psicologia e da eclosão de algumas das teorias mais relevantes no campo da pedagogia, somos testemunhas de um misterioso hiato entre a teoria antropológica e a educação, enquanto um campo especial de conhecimento e de práticas sociais. Uma explicação rudimentar para este fato pode estar na própria antropologia. (BRANDÃO, 2002, p. 20).

Porém, *para o professor se sentir como etnógrafo e antropólogo é preciso uma formação inicial e contínua*:

Código 7:

Mas isso exige uma preparação antropológica dos professores, na formação inicial e na formação contínua. Não basta, não é suficiente uma relação professor-aluno empática. É preciso tirar partido da diversidade de contextos, para construir práticas pedagógicas interculturais, pois “a pedagogia intercultural permite sair da alternativa binária e demasiado simplista: novos objetos, novas didáticas. (VIEIRA, 2013, p. 120).

A *formação contínua*, então, permite ao *professor* conhecer o seu eu para preparar para educar na e para a diversidade, cuja tarefa é ser um mediador cultural e *ajudar o aluno a reconstruir o seu eu intercultural*:

Código 7:

E importa pensar numa nova forma de fazer formação contínua, uma forma baseada essencialmente na reflexividade e na investigação: na investigação, por exemplo, das histórias de vida dos alunos que se têm, da própria autobiografia do docente e dos colegas, para se saber quem se é, quem se quer ser e como e quem são os outros. Enfim, uma formação contínua muito baseada, também, na reflexão autobiográfica. (VIEIRA, 2013, p. 120).

A formação contínua, então, *contribui para interiorizar a heterogeneidade cultural* dos grupos, no qual a tarefa do professor consiste em desempenhar o papel de mediador intercultural.

Código 7:

A heterogeneidade cultural dos grupos é interiorizada, incorporada, de modo idiossincrático, por parte de cada aluno nesses encontros. Cabe ao professor desempenhar o papel de mediador intercultural (Vieira, 2011) e ajudar o aluno a (re)construir o seu eu intercultural, sem ambiguidades, sem grandes conflitos interiores ou receio de receber da alteridade para si. (VIEIRA, 2013, p. 119).

Os autores por meio de suas observações descrevem e apresentam o professor como etnocêntrico, desanimado, desligado, desinteressado e autoritário. Além do mais expõem que o professor se exime da responsabilidade social, mas o papel do professor é contribuir para as diferenças e, por isso, deve interiorizar a mensagem da Antropologia da Educação para desenvolver seu eu profissional, pois é importante que tenha conhecimento de seu meio social. No entanto, a mudança obrigaria o professor a trabalhar fora da sala de aula e reconhecer que a escola não é apenas espaço para os professores. A formação contínua, então, permite ao professor conhecer o seu eu para preparar para educar na e para a diversidade, cuja tarefa é ser um mediador cultural e ajudar o aluno a reconstruir o seu eu intercultural.

Sendo assim, o profissional da área de Educação não dá espaço à escuta do outro. A normatividade e o etnocentrismo do profissional da área de Educação, bem como a imagem negativa do professor são características que aparecem em Antropologia da Educação, pois representa como os profissionais da área da Educação são retratados pelos pesquisadores brasileiros. Seja o Educador, o Pedagogo ou o Professor, todos são retratados como normativos e racionais, mas salvo a influência das teorias antropológicas, esses profissionais podem mudar de atitude, de teorias e métodos. Logo, é redundante que a imagem do professor é negativa e para melhorar essa imagem, o uso da Antropologia da Educação e de seu método

permitiria melhorar as atitudes do professor, conseqüentemente, a sua imagem de etnocêntrico, desanimado, desligado, desinteressado e autoritário.

#### 3.2.1.4 – A escola como *locus*

A categoria *Escola como locus* está presente nos artigos de *Antropologia da Educação*. É redundante nos artigos de código 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 que a escola é o local e interesse das pesquisas realizadas pelos autores. A categoria *Escola como locus* faz parte dessa temática porque ela é escolhida como local para a pesquisa em Antropologia da Educação.

O autor do artigo de código 3 apresenta *a escola como cenário da pesquisa*, ou seja, a escola é o cenário da metáfora múltipla da vida social,

Código 3:

Um cenário de relacionamentos entre crianças e adultos, através do sentido e do saber, onde o que existe de mais importante entre nós acontece diariamente. Acontece quando em cada escola o saber da cultura, adormecido nos livros e nas mentes, acorda e é ressuscitado neste pequeno milagre que nos faz humanos, cujo nome é “aula”, e de cujas originalidade e grandeza estamos mais esquecidos, mais do que devíamos. (BRANDÃO, 2002, p. 25).

O cenário onde as crianças e os adultos se relacionam entre o sentido e o saber e onde a *pessoa humana vive o momento mais especial de sua condição humana*:

Código 3:

A escola. Um cenário aparentemente inocente e quase saído das histórias de contos de fadas, na ilusória pureza do pequeno teatro cotidiano de uma sala de aulas. [...] cenário onde, pessoa humana vive o momento mais essencial de sua própria condição. Pois ali ela experimenta o trabalho pensado e vivido, entre o quadro-negro e as filas geométricas das carteiras, de uma boa réplica do drama interativo da própria metáfora múltipla da vida social. (BRANDÃO, 2002, p. 24).

E esse cenário especial explica o *aumento de número de livros sobre pesquisas em escolas*:

Código 3:

Um número grande e crescente de artigos e de livros a respeito da “cultura na escola” e da “pesquisa qualitativa na educação” é o melhor indicador disto. Uma outra variação tem sido um certo deslocamento ou, melhor ainda, uma virada de convergência de focos e de olhares provenientes de áreas exclusivamente psicológicas, para os intervalos de um ponto de encontro entre a psicologia e as ciências sociais. (BRANDÃO, 2002, p. 28).

E, assim, *o mundo da Educação é colocado dentro e fora do círculo da escola*, no qual as pessoas podem falar sobre suas vidas, suas visões de mundo, suas experiências de dentro e de fora da escola, ou seja, suas vozes ecoam nas pesquisas.

Código 3:

Aos poucos o “mundo da educação” se revela na sua inteireza humana, isto é, cultural. Surgem nele então as pessoas inteiras e interativas envolvidas na educação.

Surgem e podem afinal falar as suas representações de si-mesmos; as suas visões de mundo (algo bastante além da simples ideologia política); as suas experiências cotidianas dentro e fora do círculo da escola; as suas vidas de pessoas inteiras, ali onde antes a educadora ou o aluno eram vistos e interpretados apenas enquanto produtores de algum tipo de trabalho na educação. (BRANDÃO, 2002, p. 30).

No entanto, *a escola* era colocada em outro local na pesquisa: “[...] escola, ocupavam todo o lugar reservado aos objetos e objetivos de estudo [...]” (BRANDÃO, 2002, p. 28, Código 3).

A *escola* também é o perfil *de uma política unidimensional*, a da educação formal e excludente, como mostra o artigo de código 1: “A escola é o perfil dessa política unidimensional [...] A “educação formal” tende a se ater à imagem ideal e, assim, transmiti-la numa política imaginosa excludente das influências estigmatizadas como “não-educativas.” (PAULA CARVALHO, 1982, p.116).

Mas, por outro lado, o educador descobriu as *abordagens antropológicas e o cotidiano escolar*.

Código 3:

[...] nos últimos anos o educador descobriu as abordagens de estilo antropológico. Descobriu as abordagens fundadoras ou derivadas do interacionismo simbólico na sociologia do cotidiano. [...] *o cotidiano escolar*, as relações interativas não exclusivamente pedagógicas; as teias e tramas de sentidos, sensibilidades, socialidades e saberes no interior da escola e nos entrecruzamentos entre ela e os outros tempos e espaços que a educação co-habita na e como uma cultura. (BRANDÃO, 2002, p. 27).

Ocorre, então, *a passagem do mundo da escola para a educação do cotidiano*, logo as portas da escola são abertas para a compreensão do cotidiano dos personagens da vida escolar.

Código 3:

O que estou propondo é uma espécie de passagem do cotidiano da escola para a educação do cotidiano. Isto significaria, em primeiro lugar, o abrir as portas da escola e sair a buscar compreender os mundos circunvizinhos, antagônicos, próximos e remotos onde estão, onde vivem e convivem com suas culturas do cotidiano os próprios personagens da vida escolar. (BRANDÃO, 2002, p. 39).

*As experiências dos personagens da escola* são trazidas para *dentro da escola* e, assim, um novo modelo de escolaridade está configurado, produzindo mudanças na escola:

Código 5:

Os processos de transmissão cultural analisados na Antropologia referem-se, muitas vezes, a sociedades aparentemente pouco modeladas pela penetração exterior (ocidental). Todavia, atualmente é difícil encontrar uma sociedade não afetada pela modernização e, nomeadamente, pela universalização da escola. [...] A transmissão cultural na modernidade introduziu um novo modelo da escolaridade universal. [...] A escolarização, nestes contextos, introduz a função de mudança (cultural) uma vez que não reforça, nem recruta jovens para os sistemas tradicionais; o recrutamento escolar visa um sistema futuro e, por isso, pode produzir tensões geracionais e sociais, ou novos padrões de comportamento.. (VIEIRA, 2006, p. 532).



As mudanças ocorrem, mas nem sempre foi assim, pois o interesse da Antropologia pela Educação, ou seja, pela *escola nem sempre foi relevante*, de acordo com o artigo de código 3: “No entanto, repito, um interesse da antropologia pela educação e, de maneira especial, pelo mundo da escola, é ainda hoje muito pequeno, quase excepcional.” (BRANDÃO, 2002, p. 27), e “De parte do pessoal da antropologia, surge uma tentativa ainda muito tímida de pensar o lugar e a dinâmica da vida e das intercomunicações sociais na educação e no lugar-escola como um contexto privilegiado do acontecimento cotidiano da cultura.” (BRANDÃO, 2002, p. 30).

O interesse da Antropologia sempre deixou a Educação *na penumbra da socialização escolar*, ressalta o artigo de código 3: “Durante largos anos a antropologia deixou na penumbra quase tudo o que tem a ver com as estruturas e relações de reprodução do saber através da socialização escolar de crianças e de jovens. Isto é: a educação.” (BRANDÃO, 2002, p. 26).

Embora autores da Escola de Cultura e Personalidade tenham escrito sobre *educação formal e instituição escolar* entre as décadas de 40 e 60, mas de maneira acidental:

Código 3:

É bem verdade que houve sempre exceções. [...] entre as décadas de 40 e a de 60, pessoas como Margareth Mead, Ralph Linton, Ruth Benedict e Abraham Kardiner. Seu interesse esteve concentrado sobre as relações culturais de socialização e sobre os efeitos delas na formação social de um determinado tipo de “personalidade” e de “cultura”. Apenas de maneira acidental a educação formal e a instituição escolar foram alvo de seu interesse. Até porque quase toda a sua etnografia foi realizada junto a culturas indígenas e tribais, quase sempre alheias à escola e ao profissional da educação. (BRANDÃO, 2002, p. 21).

Os estudos sobre Educação eram *irrelevantes* e o interesse da Antropologia estava *centrado em comunidades tribais e não no trabalho escolar*.

Código 3:

Somos, antropólogas e antropólogos, praticantes de uma estranha ciência dirigida ao mundo dos adultos, ao contrário de boa parte do que se pratica na psicologia. [...] é como se a antropologia nascida da pesquisa de observação participante junto a comunidades tribais, interessassem muito mais os ritos de formatura e o destino social do “formado”, do que o trabalho escolar cotidiano de sua formação através da aprendizagem, escolar ou não. (BRANDÃO, 2002, p. 20).

É evidente que *os estudos sobre educação na Antropologia são referentes a sociedades com poucas influências do exterior*.

Código 5:

Os processos de transmissão cultural analisados na Antropologia referem-se, muitas vezes, a sociedades aparentemente pouco modeladas pela penetração exterior (ocidental). Todavia, atualmente é difícil encontrar uma sociedade não afetada pela modernização e, nomeadamente, pela universalização da escola. (VIEIRA, 2006, p. 532).

Segundo os antropólogos, os estudos antropológicos eram realizados em sociedades que não existiam *escolas*, principalmente, porque a *escola* era considerada como uma instituição pouco significativa. A autora do artigo de código 4 mostra essa afirmação:

Código 4:

Até então, os estudos realizados no campo antropológico sobre as dinâmicas familiares e comunitárias de socialização, que se desenvolveram de modo particular dentro da corrente conhecida como “cultura e personalidade”, realizavam-se principalmente em sociedades em que a escola não estava ainda presente, ou era interpretada como uma instituição pouco significativa por parte dos pesquisadores. (GOMES, 2006, p. 317).

Desse modo, os poucos estudos da Escola de Cultura e Personalidade estavam voltados para as dinâmicas familiares e comunitárias de socialização. A entrada dos estudos de Antropologia na *escola* se deu justamente pela ampliação do foco das pesquisas em Antropologia.

Código 4:

Uma das marcas importantes da entrada da antropologia no estudo da escola foi justamente a ampliação do foco das pesquisas, ao não tomar a instrução escolar como único contexto educativo, e sim como uma parte do processo mais amplo, e que, portanto, deveria ser estudada em conexão com as demais instituições e processos que constituem as dinâmicas educativas dos diferentes grupos sociais. (GOMES, 2006, p. 318).

A amplitude do foco da pesquisa *na escola* pesquisa *aquela escola* que era considerada ideal e agora está suscetível aos problemas sociais, mas também aberta para compreender os domínios além da escola: “O ideário da “escola para todos” tornou-a permeável aos problemas sociais. A escola tornou-se, prioritariamente, uma questão social e não apenas pedagógica [...]” (VIEIRA, 2011, p. 273, Código 6).

Porém, essa transformação dos problemas sociais em problemas *escolares faz da escola* um local de regulação de comportamentos.

Código 6:

A escolarização dos problemas sociais ou a sua transformação em problemas escolares por consequência das tensões sociais, de que se ocuparam a psicologia e outras ciências, promoveu largamente uma visão da escola como uma instituição cujo funcionamento é redutível a comportamentos psicologicamente controláveis e, portanto, interpretáveis e reguláveis à luz de factores individuais.. (VIEIRA, 2011, p. 277).

Por isso, a Antropologia da Educação na ampliação de suas pesquisas observa a educação para além do domínio da escola:

Código 7:

[...] estudar o ensino e a aprendizagem na escola, numa obra dedicada à cultura da educação, refere que a educação não tem que ver propriamente com assuntos escolares convencionais, tais como currículo, níveis ou sistemas de prova ultrapassa o domínio da escola. A educação não ocorre apenas nas aulas [...] (VIEIRA, 2013, p. 112).

Domínios que permitiram à Antropologia notar que a criança tem um percurso de construção cultural antes de chegar à escola.

Código 6:

[...] a verdade é que a Antropologia há muito faz notar que a escolarização dá a crianças e jovens apenas um pequeno contributo para a inculturação e a construção identitária. E a criança não cai de paraquedas na escola. A criança que chega à escola já tem todo um percurso de construção cultural que lhe dá um entendimento para a vida e uma epistemologia com a qual se senta como aluno nas cadeiras da escola [...] (VIEIRA, 2011, p. 111).

Logo, o uso do método *em escola* pretende operar ao nível dos processos identitários das pessoas e do grupo, como expõe o autor do artigo de código 6: “A escola de hoje tem, neste sentido, de procurar vias de tradução intercultural, pois não só reconstrói sistemas cognitivos como, também, opera ao nível dos processos identitários pessoais e grupais” (VIEIRA, 2011, p. 272). E a *escola* tem o papel de instituição mediadora no processo de inclusão social: “[...] a escola tem um papel fundamental, enquanto instituição mediadora, no sentido de favorecer não só o acesso e sucesso escolar daqueles alunos, pela facilitação dos processos de inclusão no interior da mesma, mas, também, pela necessidade de buscar a inclusão social.” (VIEIRA, 2011, p. 272).

Desse modo, a *escola*, onde se encontram os sujeitos da pesquisa em Antropologia da Educação, é um local de inúmeras possibilidades de coletas de dados:

Código 4:

Já nas primeiras visitas a campo, procurando conhecer as escolas espalhadas por todo o território xakriabá, foi marcante a constatação inicial da existência de um contexto escolar onde se apresentava uma grande variedade de formas de organização das classes e de condução das atividades didáticas, seja no comportamento dos professores xakriabás, seja no comportamento dos próprios alunos. (GOMES, 2006, p. 320).

Nesse contexto onde são coletados os dados, o uso da macroetnografia com a abordagem das descontinuidades culturais permite verificar as diferenças culturais entre os alunos nas suas comunidades, no seu contexto da vida cotidiana e *na escola*.

Código 4:

Nesse contexto de discussão é que emerge a abordagem conhecida como “descontinuidades culturais” (ou conflito cultural), que enfatizava as diferenças entre as orientações culturais vivenciadas pelos alunos nas suas comunidades, no seu contexto de vida cotidiana, e as orientações que estruturavam as relações sociais e as atividades didáticas desenvolvidas na escola. Segundo essa abordagem, seriam exatamente as descontinuidades entre diferentes modelos culturais – ou o conflito entre eles – que levariam os alunos pertencentes aos grupos minoritários a encontrar barreiras para alcançar um êxito positivo no seu percurso escolar. (GOMES, 2006, p. 318).

O uso da macroetnografia é interessante para a autora do artigo de código 4 no sentido de evidenciar os aspectos contraditórios do processo de *escolarização* dos Xakriabá,

Código 4:

Foi buscando compreender esse quadro contraditório – por um lado, a forma incisiva dos Xakriabá em implementar a escola indígena, valendo-se para isso das suas prerrogativas específicas; de outro, essa reprodução de aspectos de um contexto escolar que se assemelhava ao das demais escolas públicas da região – que a pesquisa se orientou para a reconstrução da história local da escolarização. (GOMES, 2006, p.320).

Mas o que interessa para a autora é que o uso do método macroetnográfico é a análise de experiências das *escolas* indígenas no Brasil

Código 4:

[...] interessa-me colocar em evidência alguns aspectos da orientação teórica de ambas as posições, e de suas potenciais contribuições para a análise das experiências das escolas indígenas no Brasil. Particularmente, a abordagem que vem orientando as investigações sobre o processo de escolarização dos Xakriabá buscou articular elementos de uma e outra orientação, para atender às questões que emergiram no processo da pesquisa. (GOMES, 2006, p. 320).

Enquanto o autor do artigo de código 6 tem como método de coleta de dados a etnografia e a etnobiografia para o estudo da mediação e das diferenças *na escola*,

Código 6:

O presente artigo pretende contribuir para o actual debate em torno da mediação na esfera da escola, cujo contexto envolve não apenas os habituais agentes da comunidade escolar (professores, alunos e famílias), como também recentes agentes educativos, aos quais se pede um novo papel ou, melhor, a reformulação de um papel antigo, que assume agora um novo termo: o de mediador sociopedagógico. (VIEIRA, 2011, p. 274).

No processo de mediação na esfera *da escola* que envolve os agentes da *comunidade escolar*, as diferenças sociais e culturais são ressaltadas, por meio da coleta de dados.

Código 6:

A diferença que se registra na sala de aulas é uma diferença que só aparentemente é exclusivamente individual no sentido psicológico do termo. Ela é também uma diferença pessoal (simultaneamente individual e grupal), social e cultural e, portanto, antropológica. Isto que implica pensar não apenas no aluno enquanto entidade psíquica, mas, também, na pessoa do aluno, que não está só *na escola*, mas, ainda, entre *a escola* e o lar. (VIEIRA, 2011, p. 276).

E as diferenças sociais e culturais são coletadas a partir das falas dos profissionais *da escola*

Código 6:

[...] recorrendo às falas de vários profissionais que desempenham o seu trabalho no espaço circum-escolar, as suas variadas perspectivas acerca do trabalho social na escola e da emergência de novos cientistas sociais na escola, decorrentes das experiências quotidianas que vivem [...] (VIEIRA, 2011, p. 274).

Se o artigo de código 6 apresenta o uso do método como meio de compreensão da mediação *em escolas* e do reconhecimento das diferenças culturais dos sujeitos *dessa escola*, o autor do artigo de código 7, nas pesquisas em Antropologia da Educação procura ressaltar a dimensão do intercultural na sala de aula. Isso mostra que o local da pesquisa ainda é *a escola*.

Código 7:

Nas minhas pesquisas no âmbito da Antropologia da Educação, tenho procurado frisar outra dimensão da reflexão sobre o intercultural. Agora é sobre o contacto interpessoal, que é sempre intercultural, nas salas de aulas – onde se constata também a multiculturalidade – e dos sujeitos aí presentes, com experiências, trajetórias, pensamentos, culturas pessoais e grupais, práticas e representações sociais próprios. (VIEIRA, 2013, p. 118).

Na *sala de aula*, o autor reflete sobre contato interpessoal entre os sujeitos presentes a partir de trechos de entrevistas com professores e alunos.

Código 7:

Nesta linha, procuro, nos extratos de entrevistas que deixo adiante, mostrar como há um aceder do entrevistado à sua própria racionalidade; uma “descoberta” dos seus gostos e da razão pelo interesse do envolvimento; e empatia entre professor e aluno, isto a propósito duma investigação que realizei em Portugal sobre histórias de vida e identidades de professores. (VIEIRA, 2013, p. 115).

A *escola*, então, é escolhida como local das pesquisas em Antropologia da Educação, porque é o local de encontros e desencontros de diferentes pessoas, saberes e comunidades.

Código 7:

A escola sempre foi um lugar de encontros e desencontros. Encontros de diferentes pessoas, de diferentes culturas, de diferentes pontos de vista, de vários saberes, de continuidades e descontinuidades entre a escola e o lar. Simples actores, por vezes, numa apresentação social sem espaço para a transgressão, para a flexibilidade e para o encontro da construção da paz negociada entre margens tantas vezes antípodas. (VIEIRA, 2013, p. 275).

A *escola* é o local para todos, onde há heterogeneidade cultural e faz da escola um espaço diversificado.

Código 6:

A escola trouxe mais gente para dentro do mesmo espaço, das mesmas regras, da mesma cultura hegemónica do Estado-Nação. Gente pequena, em tamanho, mas cuja heterogeneidade cultural, de tão diversificada, faz da escola, cada vez mais, um microcosmos da sociedade. (VIEIRA, 2011, p. 276).

Logo, ao trabalhar com alteridades, a Antropologia da Educação no Brasil tem se especializado em estudos da *escola*:

Código 6:

Ao trabalhar com as alteridades e ao buscar esse respeito e formas de ajuda à emancipação, a antropologia da educação tem vindo a desenvolver-se e a especializar-se, quer no Brasil, essencialmente com Neuza Gusmão (Gusmão, 2004) quer em Portugal (Iturra, Reis, Vieira, Raposo, Souta, passim) e trabalhando sobre a problemática da diversidade cultural na escola contemporânea, suas práticas hegemónicas e seus efeitos homogeneizadores. [...] Contudo, a antropologia e a educação remetem para uma muito antiga e muito importante questão respeitante a todos os homens: o processo de ensino e aprendizagem[...] (VIEIRA, 2011, p. 271).

Por fim, o autor do artigo de código 3 demonstra que a Antropologia está distante do cenário do ensinar-e-aprender.

Código 3:

Entre as suas teorias e a prática etnográfica da pesquisa de campo, a antropologia saiu pela porta dos fundos dos cenários onde acontecem a história social e o cotidiano interativo das trocas de afetos e de saberes, de símbolos e de significados, de poderes, de conflitos e de alianças, de frustrações e de resultados do encontro entre pessoas culturalmente situadas de um lado ou do outro do trabalho de ensinar-e-aprender. (BRANDÃO, 2002, p. 24).

A *Escola como lócus* demonstra que os interesses das pesquisas em Antropologia da Educação estão voltados para a escola, ou o cotidiano dos personagens da escola. Nesse caso os artigos de **Antropologia da Educação** têm como local da pesquisa a escola, ou tudo que esteja relacionada à escola. Mesmo que o interesse da Antropologia seja recente ou pequeno pelos estudos da área da Educação, está claro que a Antropologia da Educação no Brasil pretende-se constituir enquanto estudos da escola.

A escola está representada como o cenário da metáfora múltipla da vida, o que explica o aumento de número de livros publicados sobre pesquisas em escolas, no qual a escola é o centro dos objetos e objetivos de estudo da pesquisa. O mundo da educação é revelado em sua inteireza, ou seja, dentro e fora do círculo da escola, e os professores e professoras são chamados para falar de suas vidas, descobrindo as abordagens antropológicas e o cotidiano escolar. É observada, então, a passagem do mundo da escola para a educação do cotidiano configurando em um novo modelo de escolaridade universal.

No entanto, a escola nem sempre foi o interesse da Antropologia da Educação, ou seja, a Antropologia deixou na penumbra a socialização escolar. O interesse da Antropologia estava mais voltado para comunidades tribais e não pelo trabalho escolar. O interesse da Antropologia pela Educação é iniciado, então, com Mead, Linton, Benedict e Kardiner pela educação formal e instituição escolar. Desse modo, ocorre a ampliação dos estudos antropológicos para a escola na tentativa de resolução dos problemas escolares. Nesse *lócus*, tanto professores quanto alunos são considerados como sujeitos da pesquisa, seja dentro do ambiente escolar, como fora dele, constatado a partir da utilização de métodos. O método, segundo os autores, é uma ferramenta importante para identificar na escola a relação entre os sujeitos (professores e alunos), as diferenças culturais entre eles e para ressaltar que a escola é um espaço diversificado. Esse espaço diversificado é um local ideal para trabalhar as alteridades e o processo de ensino e aprendizagem.

\*\*\*

Nos artigos de **Antropologia da Educação**, estão definidas quatro categorias, as quais são denominadas como *a Antropologia como embasamento teórico e metódico*, *Conceituando a Educação*, *A imagem do profissional da área de Educação e Escola como lócus*. O conhecimento que está sendo construído no Brasil tendo como parâmetro os artigos em cujo título consta **Antropologia da Educação** na área de Antropologia da Educação, tem como elementos o uso de teorias e método como importante para essa área em conjunto com as abordagens antropológicas, a indefinição do conceito de Educação, a escolha da escola como *lócus* da pesquisa, e a representação negativa do professor. Assim, os artigos ressaltam a relevância da Antropologia, bem como os métodos relacionados à sua área e colocam o profissional da área da Educação como carente de mudança.

Define-se, então, que a Antropologia da Educação no Brasil concede importância à teoria e ao método antropológico. Para a área da Antropologia da Educação no Brasil o embasamento teórico é o antropológico, no qual as teorias dessa área são importantes para as pesquisas que acontecem em escolas, pois é justificado que os profissionais da área de Educação são normativos e etnocêntricos. Levando-se em consideração essa justificativa, fica claro que os autores dessa área do conhecimento têm como base teórica a Antropologia Culturalista, a Antropologia Estruturalista, a Antropologia do Imaginário e a Antropologia da Complexidade, a descontinuidade cultural, a da perspectiva cultural e a do paradigma interpretativo, semiológico e hermenêutico.

Já em relação ao uso do método, os autores justificam que seu uso são suficientes e importantes para compreender o cenário escolar, bem como os sujeitos, mas nesse caso a importância é concedida ao professor, pois como etnocêntrico e autoritário que necessita da Antropologia da Educação para mudar em relação ao reconhecimento do outro. Levando-se em consideração a justificativa dos autores em usar o método etnográfico, macroetnográfico ou etnobiográfico para fazer a Antropologia da Educação, fica redundante que a Antropologia da Educação no Brasil tem como base teórica as abordagens antropológicas e os métodos que se dizem pertencer à Antropologia. São essas teorias e métodos, então, as influenciadoras da Antropologia da Educação no Brasil que trazem para as pesquisas a escola e seus personagens (alunos e professores).

### 3.2.2 - Antropologia e Educação

Nos artigos de Antropologia e Educação, estão definidas cinco categorias, as quais são denominadas como *a Antropologia como base teórica para a Educação, a Etnografia no campo da Educação, Noção de Educação, A imagem do Educador e a Escola como lócus*. Essas cinco categorias compõem o conhecimento que tem sido construído nos artigos cujo título consta **Antropologia e Educação** na área de Antropologia da Educação no Brasil por meio dos artigos.

#### 3.2.2.1 – A Antropologia como base para a Educação

*A Antropologia como base teórica para a Educação* é a categoria que apresenta os indicadores textuais dos artigos de código 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21. Os autores dos artigos de Antropologia e Educação enfatizam que na relação, diálogo, interface entre Antropologia e Educação, cabe aos profissionais da área de Educação conhecer elementos da Antropologia por dois motivos: o significado e a história da Antropologia. Esses motivos são importantes para o profissional da área de Educação, pois ajuda na compreensão do outro e no reconhecimento da diversidade. Então, a Antropologia, segundo os autores, contribui para a área da Educação por meio de conceitos e teorias antropológicas na análise de valores e universos culturais, tanto da escola, quanto da sociedade, e no abandono de posturas etnocêntricas.

Nessa categoria, então, há sete pontos centrais elencados no sentido dos artigos sobre a Antropologia como base para a área da Educação, nos quais os indicadores textuais explicitam *o significado da Antropologia, a compreensão do outro, o estudo da diversidade, a aproximação da área da Educação com a Antropologia, o papel dos antropólogos nas pesquisas em Educação, o interesse dos antropólogos pela educação e o papel da Antropologia na Educação*.

#### *O significado da Antropologia*

Em *significado da Antropologia* os autores evidenciam que a Antropologia contribui para os estudos do Homem e da cultura.

Atrelada a esse estudo a Antropologia contribui para o acúmulo de seu conhecimento *possibilita um olhar mais alargado e descentrado sobre o Homem*.

Código 17:

[...] a ciência antropológica acaba por se constituir numa esfera privilegiada e que muitas possibilidades oferece para o aprofundamento desses debates, por sua reconhecida capacidade de privilegiar e bem abordar a cultura como dimensão



fundadora da sociedade do humano e, historicamente, tomar como objeto de estudo o homem e a cultura. Este conhecimento acumulado pela antropologia ao longo de sua história, sem dúvida, possibilita um olhar mais alargado e descentrado, permitindo captar dimensões da condição humana, sem descurar de que ela é apenas uma, dentre as demais espécies da natureza que exigem uma percepção mais cautelosa e atenta sobre a complexidade da trama social, tal como se apresenta na contemporaneidade. (TOSTA, 2011, p. 235).

Diante da contribuição da Antropologia para o estudo do Homem, *a Antropologia tem no centro de sua preocupação a pergunta pela formação e capacidade do indivíduo de ser formado segundo a ideia do homo educandus e educabilis.*

Código 13:

Em geral, no relativo ao âmbito educacional, a Antropologia tem no centro de sua preocupação a pergunta pela formação e capacidade do indivíduo de ser formado segundo a idéia do homo educandus e educabilis, porque uma das máximas essenciais da Antropologia consiste em, sob diversas formas, associar a modernidade à emergência do indivíduo. Qualquer que seja o vocabulário escolhido, a passagem da tradição à modernidade, do holismo ao individualismo, faz sempre da formação do indivíduo um dos critérios essenciais das sociedades modernas. O indivíduo moderno resulta da pluralidade de conjuntos de ação regidos por orientações e regras cada vez mais autônomas. (MARTINS e MORAIS, 2005, p. 85).

*O objetivo maior da Antropologia deve ser a produção de perspectivas de compreensão sobre o homem.*

Código 13:

Daí não ser pertinente, por parte de estudos sérios, no âmbito da antropologia filosófica, elaborar uma imagem do ser humano, visto o objetivo maior dessa disciplina de ser a produção de perspectivas de compreensão sobre o homem, compreensão essa que muitas vezes é constituída por interpretações heterogêneas e, em parte, até contraditórias. (MARTINS e MORAIS, 2005, p.84) .

Nesse sentido, há *a necessidade de incrementar a complexidade do saber e pensar sobre o homem e não reduzir a multiplicidade do saber antropológico, como fazem os educadores.*

Código 13:

A antropologia filosófica não pode ter por propósito reduzir a multiplicidade do saber antropológico sobre a individuação e a socialização a um estatuto a ser compreendido e utilizado pelos educadores e outros profissionais; ao contrário, há necessidade epistêmica de incrementar a complexidade do saber e pensar sobre o homem. (MARTINS e MORAIS, 2005, p. 84).

Além do estudo do Homem, *a Antropologia de acordo com os autores é uma ciência que é constituída para compreender diferentes culturas, o outro diferente de si e diversas sociedades humanas. A Antropologia contribui para compreender diferentes culturas humanas, mesmo que em seu projeto de fundação o homem seja o objeto da ciência, a Antropologia define, então, como seu objeto de estudo as populações das sociedades primitivas.*

Código 14:

A antropologia constitui-se historicamente com a preocupação em compreender as diferentes culturas humanas. Mas é, ela mesma, fruto de necessidades humanas, nascendo comprometida com o contexto histórico que a originou e se transformou. Embora o homem tenha sempre buscado interrogar-se a si mesmo, o projeto de fundação da antropologia, como ciência do homem, é recente. Apenas no final do século XVIII é que o próprio homem começa a ser tomado como objeto do conhecimento. E no século XIX, a antropologia define como objeto de estudo as populações que não pertenciam à civilização ocidental, as chamadas “sociedades primitivas”. O evolucionismo foi a perspectiva teórica que marcou o início da antropologia. (VALENTE, 2005, p. 237).

### *A compreensão do outro*

Em a *compreensão do outro*, os autores explicitam que a Antropologia sempre buscou compreender o outro, ou seja, aquele que é diferente de mim.

No estudo das sociedades primitivas, o artigo de código 9 mostra que a *Antropologia* busca *compreender o outro diferente de si* de modo que *supere o etnocentrismo* no encontro da civilização ocidental e outros povos: “A antropologia como ciência desenvolve-se preocupada em superar o mundo intersubjetivo, de modo a superar o etnocentrismo que, resultando do encontro entre a civilização ocidental e outros povos, implicou em violência, distorções sobre estes povos e suas culturas.” (GUSMÃO, 1997, p. 14).

O encontro entre a civilização ocidental e outros povos resultou em violência, e a Antropologia contribui para compreender as diversas sociedades humanas por meio da *superação do etnocentrismo* e da *relativização do pensamento*: “A superação do etnocentrismo, a apreensão do diverso para compreendê-lo em relação, significa relativizar o próprio pensamento para construir um conhecimento que é outro.” (GUSMÃO, 1997, p. 18, Código 9).

A compreensão do outro significa relativizar e conhecer o outro, e assim compreender as diversas sociedades humanas. *A Antropologia compreende as diversas sociedades humanas*, porque ela nasce das relações entre os homens.

Código 9:

[...] a *antropologia* nasce de relações historicamente constituídas entre os homens e, por sua natureza, *busca compreender o outro diferente de si* - de seu mundo de origem, a Europa do século XIX - dialogando com outras formas de conhecimento, tendo por base e pressuposto central o mundo da cultura, as relações entre os homens e a construção do saber. (GUSMÃO, 1997, p.15).

A antropologia desenvolveu seus conceitos e métodos de trabalho no campo em sociedades que denominamos de frias, estáticas, simples, tradicionais, não diferenciadas, sem estado e sem história e que hoje não existem mais, explica o autor do artigo de código 8.

Código 8:

A antropologia desenvolveu seus conceitos e métodos de trabalho no campo constituído por aquelas sociedades que denominamos de frias, estáticas, simples, tradicionais, não diferenciadas, sem estado e sem história. O denominador comum de todas essas classificações é sempre a oposição a seu contrário, ou seja, nossas próprias sociedades: quentes, dinâmicas, complexas, modernas, diferenciadas, com estado, com história. É sabido que as sociedades nas quais a antropologia desenvolveu seus métodos e conceitos foram desaparecendo. Na verdade foram profundamente arrasadas e transformadas pela expansão capitalista das quentes sociedades centrais. Seu frio e sua estática não foram capazes de resistir à força das armas, à mercadoria, à cruz e ao alfabeto: à violência da força e do símbolo. (LOVISOLO, 1984, p. 57).

A *pesquisa dos antropólogos em sociedades primitivas* tinha como principal preocupação em salvar nos seus *registros de campo a diversidade* dessas formas de vida, dessas diferentes culturas, que estariam forçadas ao desaparecimento.

Código 8:

Durante muito tempo os antropólogos tiveram como principal preocupação salvar nos seus registros de campo a diversidade dessas formas de vida, dessas diferentes culturas, que estariam forçadas ao desaparecimento. Partindo do suposto da unidade do gênero humano e enfrentando a diversidade de suas manifestações, no momento que elas pareciam condenadas a desaparecer, a tarefa urgente foi a descrição das diferentes culturas e sociedades. Este grande esforço etnográfico foi acompanhado de um trabalho etnológico de porte semelhante. (LOVISOLO, 1984, p. 57).

Ao tentar salvar as sociedades primitivas do desaparecimento, a função da Antropologia consistia em transformar o estranho em familiar:

Código 8:

[...] e a função da antropologia era a descrição e a explicação dessas estranhezas . [...] quando a antropologia trabalhava nas sociedades externas, seu projeto era fazer o estranho parecer familiar, ou seja, apresentar o exótico sob categorias e esquemas compreensíveis pela sociedade ocidental. Inversamente, ao trabalhar nesta última, seu projeto será fazer o familiar parecer estranho, ou seja, desnaturalizar o dado. (LOVISOLO, 1984, p. 58).

Na busca da compreensão do outro, a *Antropologia*, segundo a autora do artigo de código 9, diz que é preciso *se colocar no lugar do outro*: “[...] a questão parece ser a mesma: a aventura de se colocar no lugar do outro, de ver como o outro vê, de compreender um conhecimento que não é o nosso” (GUSMÃO, 1997, p. 8).

Para a Antropologia, o “outro” é importante como *objeto de estudo*: “[...] a antropologia se preza por um aporte específico, o de problematizar o “nós” e ter o “outro” como objeto de estudo. O outro é colocado como espelho para perguntas e desafios fundamentais a nós mesmos e à nossa humanidade, [...] para poder conhecer o outro em sua realidade e particularidade.” (GUSMÃO, 2009, p. 41, Código 15).

*O estudo da diversidade*

O estudo da diversidade por parte dos antropólogos implica na representação da diversidade, no reconhecimento das diferenças diante de um projeto universalista.

Diante do estudo do outro, segundo o autor do artigo de código 8, diz que *o objeto da Antropologia foi e é a diversidade*, a diferença entre as sociedades, suas singularidades e as formas de construção dessas identidades.

Código 8:

O objeto da antropologia foi e é a diversidade, a diferença entre as sociedades, suas singularidades e as formas de construção dessas identidades. [...] Aceitar a antropologia, apoiar suas linhas de pesquisa, financiar seus projetos, significa colaborar ou contribuir na formação da representação da sociedade sobre si mesma como diversa. Significa destacar e reconhecer as singularidades étnicas, religiosas, históricas, profissionais, de sexo, etárias, econômicas, etc, que lhe dão forma. Significa desdobrar a diversidade da humanidade no seio das sociedades complexas. Significa universalizar esta sociedade porque ela, à diferença das sociedades primitivas, pensa-se como tolerando a diversidade, pensa-se como plural, e o universal é por “natureza” pluralidade. (LOVISOLO, 1984, p. 60).

A *Antropologia* adota como postura o *entendimento das diferenças culturais* ou da alteridade, a partir de um *projeto universalista*.

Código 10:

[...] a postura de base antropológica visa o entendimento das diferenças culturais ou da alteridade, a partir de um projeto universalista. Como diz Peirano, neste mesmo ensaio, a antropologia pretende não só o conhecimento contextualizado de cada universo cultural, mas, nos seus horizontes universalistas, supõe que o que se encontra em uma dada cultura estará em outra, embora de forma distinta [...] (DAUSTER, 1997, p. 41).

Desse modo, a *Antropologia* foi aceita porque *representa a diversidade*.

Código 8:

Afirmarei que a aceitação da antropologia pela sociedade complexa convive com a emergência da representação de sua diversidade. De alguma forma, a representação da sociedade ocidental como formada a partir de identidades coletivas diferenciadas, portadoras de valores e padrões singulares e encarregadas de fornecer aos indivíduos seus referenciais, ganhou força. .. É evidente que, na constituição dessa imagem, a antropologia desempenhou um papel relevante. Por um lado, porque seu objeto de estudo nunca foi um homem universal; pelo contrário, é um homem embebido e portador de sua cultura, orientado pelos seus significados e, geralmente, respeitoso de uma tradição e de sua identidade. Por outro lado, porque as sociedades com as quais trabalhou tampouco foram sociedades universais ou com tendência a se universalizar. (LOVISOLO, 1984, p. 59).

Por isso, a *função da Antropologia* consiste em *representar a diversidade, reconhecer as diferenças e legitimar sua existência*: “A função da antropologia na sociedade complexa parece ser então a de colaborar na elaboração da representação da diversidade, no reconhecimento das diferenças e na argumentação da legitimidade de sua existência” (LOVISOLO, 1984, p. 61, Código 8). Ao reconhecer as diferenças, a *Antropologia se situa e representa a diversidade*:

Código 8:

A antropologia pode ser um bom camarada de rota das sociedades que se representam a partir de sua diversidade e como pode sê-lo, tanto para as propostas de realização no capitalismo da democracia pluralista, quanto para aquelas que a situam no futuro histórico da sociedade sem classes. Estas razões explicam parcialmente a aceitação da antropologia na sociedade complexa e no campo educacional. (LOVISOLO, 1984, p. 64).

*Representar a diversidade* significa tornar o conhecimento mais complexo da realidade e a *desnaturalização dos fenômenos*.

Código 10:

Esta atitude de estranhamento visa, por meio da análise de relações sociais concretas, o questionamento de categorias abstratas e o conhecimento mais complexo da realidade. Passa-se, então, à desnaturalização dos fenômenos, mostrando como práticas, concepções, valores são socialmente construídos e, portanto, simbólicos. (DAUSTER, 1997, p. 42).

#### *A aproximação da área da Educação com a Antropologia*

Aproximar a área da Educação com a Antropologia diz respeito a colocar a Antropologia na área da Educação, ou seja, resgatar o conhecimento antropológico.

Mas além do conhecimento do Homem, do outro e da diversidade, no diálogo entre Antropologia e Educação, é preciso que a área da Educação *adentre ao pensamento antropológico*, como ressalta a autora do artigo de código 9: “Antes de mais nada, é necessário que se adentre no pensamento antropológico, em suas bases epistemológicas como ciência e como ciência aplicada, com seus alinhamentos teóricos, avanços e limites.” (GUSMÃO, 1997, p. 9). Também é uma maneira de *aproximar o aluno de Pedagogia com o campo antropológico*: “O interesse central é trazer o aluno da Pedagogia para uma aproximação no campo teórico da antropologia, que lhe é inteiramente desconhecido.” (GUSMÃO, 1997, p. 11).

Adentrar no conhecimento antropológico, significa *resgatar o referencial da Antropologia*: “a importância do resgate do referencial da antropologia na abordagem de temas singulares, particularmente na educação. [...] como referência para as pesquisas educacionais de tipo etnográfico e também para as pesquisas no campo das ciências humanas.” (GUSMÃO, 1997, p. 11, Código 9).

Segundo o autor do artigo de código 14, o *resgate do conhecimento antropológico significa retornar ao século XIX*, momento que a Antropologia se constitui como disciplina autônoma. Esse é o período de uma nova conquista colonial, na qual o evolucionismo aparece como justificativa teórica para o colonialismo.

Código 14:

O século XIX, época em que a antropologia se constitui como disciplina autônoma, é o período de uma nova conquista colonial. Nesse movimento de conquista, os passos do antropólogo vão acompanhar os do colonizador. Os colonizados,

possuidores de culturas diferentes, passam a ser vistos como “primitivos”, ou seja, seriam ancestrais dos civilizados e indissociavelmente ligados à origem da civilização. Dessa maneira, o evolucionismo aparece como justificativa teórica do colonialismo. Associa-se também a ele a defesa de determinações do meio físico e a determinações raciais que explicavam o maior ou menor “avanço”, a inferioridade e superioridade das culturas existentes. (VALENTE, 2005, p. 237).

No entanto, no início do século XX a *Antropologia Culturalista* avança em relação às perspectivas etnocêntricas e evolucionistas. É proposta uma *nova abordagem antropológica das sociedades primitivas* para a *compreensão da diversidade humana*.

Código 14:

Representando um avanço em relação às perspectivas etnocêntricas e evolucionistas da antropologia, no início do século, a *corrente de pensamento culturalista, propôs uma nova forma de abordagem antropológica ao estudo das ditas sociedades primitivas*. O culturalismo propunha o esforço de compreensão da diversidade humana, negando que ela pudesse ser explicada por determinações biológicas ou geográficas. Para essa corrente, as fontes dessa *diversidade estariam na cultura e no particularismo histórico*. (VALENTE, 2005, p. 238).

No século XX ocorre, então, a *ampliação do campo de observação da Antropologia* decorrentes das próprias mudanças nas sociedades primitivas, mas ainda *atrelada à questão da diversidade cultural*.

Código 14:

No século XX, foi sendo ampliado o campo de observação da antropologia que passou a ser definido antes por uma maneira de abordar o objeto, do que por um objeto específico, como foi o caso das “sociedades primitivas”. Não sendo imunes à transformação social, essas sociedades vão perdendo as características diferenciais que atraíram a atenção dos primeiros antropólogos. O enfoque da antropologia, tomando o homem em sua totalidade, dirige-se então para todas as épocas, todas as sociedades, em todos os recantos do mundo. A antropologia manteve-se atrelada ao seu interesse pela diversidade cultural. E na medida em que essa diversidade merece a sua reflexão, o conhecimento sistematizado sobre a diversidade é uma construção teórica. (VALENTE, 2005, p. 239).

Mesmo diante das abordagens diferenciadas, a *Antropologia é fonte inspiradora de outras áreas*, expõem os autores do artigo de código 15 e 18: “A antropologia é hoje fonte inspiradora de práticas de pesquisa e ensino que se realizam fora do campo de sua tradição, os cursos de Ciências Sociais [...]” (GUSMÃO, 2009, p. 30, Código 15), e “A indagação norteadora que se levanta, é esta: será possível perceber um diálogo entre a Antropologia e a Educação?” (LIMA, 2011, p. 169, Código 18).

Por isso, a Antropologia indica que ler Antropologia no campo da Educação é uma experiência transformadora da subjetividade e das formas de estar no mundo e de nele atuar, logo o *profissional da área de Educação toma o conhecimento mais complexo da realidade e da diversidade*.

Código 12:

Fazendo um balanço e correndo o risco de generalizações, diria que ler Antropologia é uma experiência transformadora da subjetividade e das formas de estar no mundo e de nele atuar e, certamente, de construir outras problematizações na esfera do conhecimento, no que concerne a relação entre o profissional da Educação e essa literatura, mesmo considerando-se a heterogeneidade desse universo e distintos níveis de atuação possíveis. (DAUSTER, 2004, p. 200).

Mas mesmo que na área da Educação ocorra o conhecimento da Antropologia, ainda *há pouca reflexão em torno do ensino de Antropologia* é exposto no artigo de código 19: “além da tomada da Educação apenas como objeto de estudo por parte dos antropólogos, há também pouca reflexão em torno do ensino de Antropologia.” (MEIRELLES e SCHWEIG, 2012, p. 83).

*O ensino de Antropologia e a literatura antropológica* na área de Educação devem permitir que o profissional da Educação apreenda outras relações e posturas.

Código 12:

A meu ver o ensino de Antropologia na área de Educação deve permitir que o profissional da Educação apreenda outras relações e posturas, penetrando na literatura antropológica, lidando com outros conceitos e modos de construir o conhecimento. Metaforicamente, trata-se da aprendizagem de uma outra linguagem, de um outro código que levaria o profissional a elaborar outras dúvidas sobre os fenômenos tidos como educativos dentro e fora da escola. (DAUSTER, 2004, p. 201).

*O ensino de Antropologia*, também reforçado pelo autor do artigo de código 10, ainda na área de Educação, *deve permitir que o educador apreenda outras relações e posturas, mergulhando na literatura antropológica.*

Código 10:

Mantendo este dilema, percebo que o ensino de antropologia na área de educação deve permitir que o educador apreenda outras relações e posturas, mergulhando na literatura antropológica. Trata-se da aprendizagem de uma outra linguagem, de um outro código que possibilita outras dúvidas sobre os fenômenos tidos como educativos dentro e fora da escola. Discutem-se posturas etnocêntricas que fazem do "diferente" um inferior e da diferença uma "privação cultural", assim como desconstruem-se estereótipos a partir de um outro sistema de referências, buscando entender uma outra racionalidade nos seus termos. (DAUSTER, 1997, p. 42).

Entretanto, não significa que a Antropologia não exerça influência na área da Educação. *A Antropologia tendo a Educação como objeto contribui para a práxis pedagógica*, ou seja, com o saber e a ação.

Código 13:

Da antropologia filosófica, ao ter como objeto de análise a Educação, exige-se vivenciar permanentemente a insegurança do saber e da ação. Tal postura não desemboca na resignação, pois provém de energias do desejo de saber e de atuar característico do homem ocidental urbano, energias essas que se transformam em estímulo à produção e aquisição de novos conhecimentos e de novas formas de ação, o que, entretanto, apenas é possível com a ajuda da insegurança adquirida por meio da reflexão, a qual contribui para reduzir as possibilidades de auto-ilusão e auto-

engano, tão comuns aos que, como observadores, lidam com a práxis pedagógica. (MARTINS e MORAIS, 2005, p. 84).

*As leituras de Antropologia e a apropriação de suas formas de operar - o trabalho de campo - possibilitam a construção de um saber híbrido ou de fronteira.*

Código 12:

Além de propiciar um outro "olhar", as leituras de Antropologia e a apropriação de suas formas de operar - o trabalho de campo - possibilitam a construção de um saber híbrido ou de fronteira quando da elaboração e da escrita de dissertações e teses, gerando-se um outro perfil para esses trabalhos acadêmicos no campo da Educação. (DAUSTER, 2004, p. 203).

*Ao considerar a migração da Antropologia para o campo da Educação, não se trata de transformar o profissional da Educação em antropólogo, mas fica o desafio de partilhar com esse profissional a apreensão de outras relações e posturas no exercício de leituras dos fenômenos tidos como de socialização ou de Educação.*

Código 12:

Do meu ponto de vista, ao considerar a migração da Antropologia para o campo da Educação, não se trata de transformar o profissional da Educação em antropólogo na sua atividade docente ou de pesquisador e autor de uma tese ou dissertação, como já sugeri. Fica, contudo, posto o desafio de partilhar com esse profissional a apreensão de outras relações e posturas no exercício de leituras dos fenômenos tidos como de socialização ou de Educação. Na pesquisa, em todos os sentidos, abre-se, assim, o horizonte da construção do objeto segundo uma outra ótica e a partir de outras atitudes e formas de problematizar apropriadas do campo antropológico e de sua prática, a saber, a observação participante. (DAUSTER, 2004, p. 204).

*A Educação, então, pode fazer uso da Antropologia com os propósitos de decodificar e analisar valores e universos culturais, tanto da escola, quanto da educação não-formal.*

Código 13:

A Educação, como se sabe, pode fazer uso da Antropologia como uma das ciências da educação com os propósitos de decodificar e analisar valores e universos culturais constituintes tanto da instituição escola como das mais variadas formas de manifestação educacional não formais. Uma rápida análise da relação entre Antropologia e Educação, como áreas do saber, indica ser possível diferenciar a antropologia relativa à educação de duas formas: antropologia como ciência empírica e antropologia como reflexão filosófica. Ambas têm a contribuir com as ciências da educação. (MARTINS e MORAIS, 2005, p. 83).

*No entanto, são raros os estudos antropológicos sobre Educação embora o interesse esteja voltado para a educação indígena, há muito que criticar sobre a relação entre Antropologia e Educação em razão das formas de apropriação da ciência antropológica.*

Código 15:

[...] são raros, no Brasil, os estudos antropológicos sobre a educação. Se a educação indígena foi a que historicamente mais se consolidou como área de estudos em termos de uma Antropologia da Educação, percebe-se, pelos múltiplos temas e abordagens, pelos projetos, pelas pesquisas, e pelas experiências de ensino, que a questão continua posta para além da questão indígena. No entanto, são ainda pequenos os esforços para se pensar criticamente as relações entre antropologia e



educação, em razão das formas de apropriação da ciência antropológica pelos outros campos e em razão de um humanismo que, por vezes, embota a visão e gera uma banalização do fazer antropológico, de seus conceitos centrais e respectivos suportes teóricos. (GUSMÃO, 2009, p. 42).

### *O papel dos antropólogos nas pesquisas em Educação*

A participação dos antropólogos em pesquisas em Educação, segundo os autores, é fundamental para a compreensão da diversidade.

A *Antropologia* que sempre *tenta promover o diálogo entre Antropologia e Educação*, embora, desde a década de 80, a Antropologia tenha se popularizado entre os educadores.

Código 14:

Há pelo menos treze anos busco promover o debate sobre as possibilidades de realização de um trabalho profícuo nas interfaces da antropologia e da educação [...] a preocupação com o campo educacional sempre esteve presente na produção antropológica nacional e internacional. No Brasil, mais recentemente, sabe-se que a referência à antropologia se popularizou entre os educadores com os trabalhos de Carlos Rodrigues Brandão (1984, 1984b, 1985, 1986, 1990), marcados por determinada conjuntura, manifestada no espaço acadêmico, quando se constatou a valorização e a preferência pelo microestudo ante aos impasses teóricos dos grandes esquemas explicativos. (VALENTE, 2005, p. 227-228).

Para a Antropologia, *compreender o diálogo com outros campos é compreender a diversidade sociocultural*, por meio da compreensão do pensamento social e científico.

Código 15:

[...] compreender o diálogo e as condições de ensino que norteiam a presença da antropologia em outros campos permite discutir a(s) concepção(ões) de antropologia que se encontra(m) em movimento. Implica, também, saber se esta mantém, hoje, sua qualificação no campo científico como ciência bem colocada para compreender o pensamento social e científico que envolve nosso tempo e nossa sociedade, cuja característica maior é a diversidade sociocultural. (GUSMÃO, 2009, p. 32).

Logo, a Antropologia no campo da Educação e *a participação dos antropólogos são fundamentais*: “O diálogo interdisciplinar, responsável e comprometido da antropologia no campo da educação, não desconheceu que este é um campo em constituição no caso brasileiro e que a participação dos antropólogos nas questões da educação e do desenvolvimento é fundamental.” (GUSMÃO, 2009, p. 37, Código 15).

Os *antropólogos vêm ocupando espaço na área da Educação*, cujas *perspectivas são menos reducionistas*, mesmo diante do diálogo que precisa ser retomado e que foi iniciado pelos antropólogos.

Código 11:

[...] há que se considerar o espaço que vem sendo progressivamente ocupado por antropólogos em eventos e publicações ligados à área da educação, nos últimos cinco anos, a partir de perspectivas menos reducionistas. Essa constatação exige que se relativize uma afirmação anterior: há ouvidos atentos, nem todos eram ou são moucos. São promissores, portanto, os sinais de que o antigo diálogo seja retomado.

Sem que se esqueça que foram antropólogos aqueles que o iniciaram [...] (VALENTE, 2003, p. 11).

Isso demonstra que *a preocupação dos antropólogos com a Educação não é nova*, mas parcial: “A meu ver, a existência de um debate no interior da comunidade dos antropólogos expõe uma preocupação que não é nova, mas que tem sido parcial entre antropólogos: os estudos antropológicos sobre a educação.” (GUSMÃO, 2009, p. 31, Código 15).

A participação do antropólogo também *é parcial porque o próprio aluno de Antropologia não conhece o campo da Antropologia na Educação*, tendo em vista que a Educação não é campo privilegiado da Antropologia.

Código 9:

Por outro lado, o aluno de ciências sociais, campo onde o antropólogo é formado, no caso brasileiro, também desconhece o itinerário da antropologia no campo da educação. A razão é simples: a educação não tem sido um dos campos privilegiados pela antropologia, da mesma forma que certas abordagens teóricas, que estão na origem deste diálogo, também não se constituem em objeto de conhecimento e análise, em particular, lembro aqui, o culturalismo americano, representado por Franz Boas e as gerações formadas por ele. (GUSMÃO, 1997, p. 10).

*A Educação não sendo campo privilegiado da Antropologia culmina em dificuldades da Antropologia da Educação no Brasil e do diálogo entre essas duas áreas, resultando assim na ausência de antropólogos em ensino e pesquisa em Educação.*

Código 15:

O fato é que, das dificuldades em torno de uma antropologia da educação no Brasil, resulta uma ausência de antropólogos no campo do ensino e da pesquisa na área da educação. Por sua vez, isso é preocupante, posto que, em ordem inversa, crescem as disciplinas de antropologia em diferentes cursos de graduação, não só em educação, e de não especialistas serem seus responsáveis. (GUSMÃO, 2009, p.33).

A ausência de *antropólogos* e a sua participação parcial no sentido de que os *antropólogos participam mais de projetos educacionais*, e não propriamente no diálogo entre Antropologia e Educação: “São, porém, numerosas e significativas as participações de antropólogos em projetos educacionais que envolvem diferentes setores da população.” (GUSMÃO, 2009, p. 42, Código 15).

Contudo, *a participação dos antropólogos tem aumentado no decorrer dos anos nos programas de ensino* em razão de seu método de pesquisa, a etnografia, de seu escopo humanitário e, principalmente, na reflexão do diálogo entre Antropologia e Educação, pensando nas possibilidades de uma Antropologia da Educação no Brasil.

Código 15:

Com frequência cada vez maior, os programas de ensino e de formação em diferentes áreas têm assumido a antropologia como necessária, em razão de seu escopo humanitário e em razão de seus métodos no campo da pesquisa, nomeadamente, as pesquisas etnográficas. Não por acaso, portanto, refletir sobre as relações entre antropologia e educação e, com isso, repensar as possibilidades de

uma Antropologia Crítica da Educação no Brasil vem se tornando um desafio para antropólogos e não-antropólogos. (GUSMÃO, 2009, p. 31-32).

### *O interesse dos antropólogos pela educação*

Os antropólogos têm interesse pela Educação desde o final do século XIX e por estudos de criança e adolescência.

Mesmo diante dos desafios em pensar na relação entre Antropologia e Educação e *no trabalho do antropólogo nessa relação*, os autores explicam que *os antropólogos e a Antropologia pensavam na Educação há muitos anos atrás*. Remetendo ao final do século XIX, a *Antropologia tinha uma concepção alargada de Educação, por meio da compreensão da infância e da adolescência*, e os antropólogos participam de revisões curriculares ligadas à escola e à Educação.

Código 9:

[...] já ao final do século XIX, a antropologia tentava compreender uma possível cultura da infância e da adolescência. Eram temas de suas pesquisas e de seus debates os processos interculturais infantis e os sistemas educativos informais, dentro de uma concepção alargada de educação. Antropólogos participavam em processos de revisão curricular e continuaram a participar no transcorrer do presente século, nesse e em outros movimentos ligados à escola e à educação. (GUSMÃO, 1997, p. 11).

*No final do século XIX, a Antropologia tentava compreender a cultura da infância e da adolescência*, no qual realizavam debates com Freud e Piaget: “no final do século XIX, quando a antropologia tentava compreender uma possível cultura da infância e da adolescência, num debate travado especialmente com os pensamentos de Freud e Piaget, que atingiu os anos 20 e 50.” (VALENTE, 2003, p. 242, Código 11). Isso significa que entre os anos 20 e 50, os antropólogos tiveram debates fervorosos com as teorias de Freud e Piaget: “Entre os anos 20 e 50 deste século, muitos antropólogos envolvidos nesses debates travaram celeumas com os pensamentos de Freud e Piaget.” (GUSMÃO, 1997, p. 11, Código 9).

Entre os anos 30 e 40, os antropólogos tiveram um importante atuação na reforma curricular nos Estados Unidos.

Código 9:

[...] entre os anos 30 e 40, os antropólogos tiveram uma atuação importantíssima no vasto programa de reforma curricular promovida nos EUA.[...] muitos antropólogos que atuaram no processo vinham de uma linha tradicional, e mesmo axial, na antropologia, posto que eram discípulos de Boas, tais como Margareth Mead (que dedicou toda sua vida ao estudo da educação) e Ruth Benedict [...] (GUSMÃO, 1997, p. 11).

E é nos anos de 1930 que *Margaret Mead, antropóloga*, é consagrada como *uma das maiores contribuidoras para o diálogo entre Antropologia e Educação* quando busca entender os valores, gestos, atitudes e crenças das crianças.

Código 11:

[...] a contribuição de autores consagrados do campo antropológico nega a novidade da área de antropologia e educação. A contribuição da antropóloga americana Margareth Mead, nos anos 30, que “faz da educação objeto privilegiado da antropologia, no interior da escola Cultura e Personalidade”, buscando “entender como valores, gestos, atitudes e crenças eram inculcados nas crianças pelos adultos, com o objetivo de formá-las para viver dentro de sua sociedade. (VALENTE, 2003, p. 241-242).

Visto que a Educação é objeto da Antropologia desde os anos de 1930 com Mead:

Código 8:

A antropologia deveria apresentar os quadros dos processos intersubjetivos, nos distintos níveis da política educacional, cruzados pelas singularidades dos atores envolvidos, principalmente das identidades coletivas. E isto, no diálogo com outros atores ou sociedades – para fazer explodir a naturalidade do possível representado como necessário. (LOVISOLO, 1984, p. 68).

Dos anos de 1980 a 1990, os *estudos culturais redimensionam as relações entre antropologia e educação*:

Código 15:

Por fim, cabe considerar que as relações entre a educação e a antropologia, em particular aquela que emerge ao final dos anos de 1980/1990, encontra-se marcada pela institucionalização e generalização de um novo campo disciplinar: os estudos culturais. De grande sucesso no campo da educação e relativa presença no universo das Ciências Sociais no caso brasileiro, esse novo campo disciplinar exige reflexões consistentes e críticas para redimensionar as relações entre antropologia e educação em termos de ensino e pesquisa, teoria e prática. (GUSMÃO, 2009, p. 43-44).

Enfim, o *diálogo entre Antropologia e Educação é o resgate histórico da ciência antropológica e do referencial da Antropologia*:

Código 11:

[...] o diálogo entre antropologia e educação, percebido por muitos como uma ‘novidade’ que se instaura com as transformações da década de 70, neste século, é mais antigo que isso e reporta-se a um momento crucial da História da Ciência Antropológica. O resgate histórico dessas questões, não se poderá cobrar alguma coerência no fazer de outros campos, quando se utilizam do referencial da antropologia na abordagem de temas singulares, particularmente, na educação [...] (VALENTE, 2003, p. 241-242).

No Brasil, é possível afirmar que a *preocupação da Antropologia com Educação remonta aos anos de 1930*, juntamente com a *ascensão do culturalismo norte-americano* e a preocupação da elite brasileira em compreender a estrutura do país diante do número expressivo de imigrantes que compunha o território brasileiro.

Código 20:

Para Consorte (1997) a preocupação da Antropologia com a Educação remonta aos anos 30 e à ascensão do culturalismo norte-americano. A necessidade (advinda dos anseios de dominação da elite brasileira) de conhecer os novos elementos que

compunham a estrutura do País foi de vital importância para o estabelecimento da reflexão culturalista no Brasil.[...] A preocupação com o Brasil se justificava, aos olhos da elite daquela época, face ao numeroso contingente de descendentes de imigrantes italianos, alemães e japoneses. (NASCIMENTO, 2012, p. 58).

### *O papel da Antropologia na Educação*

Por último, os autores explicitam que o papel da Antropologia é importante para a área da Educação, visto que essa área do conhecimento é a base para o reconhecimento do outro e da diversidade na área da Educação.

Então, nessa categoria a Antropologia como base, a Antropologia é a base para a Educação, no qual é importante para se pensar em várias questões, como técnicas de observação, técnicas de coleta de dados, o referencial teórico, o reconhecimento da realidade da pesquisa.

Código 11:

[...] aponto questões que deveriam merecer a atenção dos pesquisadores do campo educacional: a) técnicas como a observação, as conversas informais, a obtenção de histórias de vida, longe de serem utilizadas ao bel prazer de quem quer que seja, requerem preparo teórico ou, se quiserem, um ‘olhar treinado’; b) a matriz teórica da qual partimos define preocupações, forma e conteúdo das análises; c) a análise antropológica não deve se manter restrita à descrição da singularidade ou especificidade ou supor que essa lógica própria ‘fale por si’, na medida em que há mediações que devem ser compreendidas entre os objetos singulares e a realidade na qual aqueles estão inseridos; d) como ainda nos definimos e nos identificamos a partir de nossas supostas diferenças disciplinares, para a garantia de uma convivência solidária entre educadores e antropólogos, é preciso que as regras do jogo acadêmico- científico sejam respeitadas, a começar pela consideração de conhecimentos há muito produzidos nos seus campos de pesquisa e pela aceitação da crítica. (VALENTE, 2003, p. 245).

Isso mostra que os autores dos artigos enfatizam que a Antropologia deve ser o suporte para as pesquisas realizadas na área da Educação. *A Antropologia é a base para superar noções falsas ou erradas, como por exemplo, o hábito dos pesquisadores em reduzir o termo etnográfico ao termo antropológico.*

Código 11:

Quando é associado o termo “antropológica” (que não pode ser reduzido ao termo etnográfico) a um tipo de pesquisa que passa a ser qualitativa e teoricamente questionável, justifica-se a intromissão dos antropólogos. Mas essa ingerência se dá sem a pretensão de ditar verdades. Trata-se apenas de procurar contribuir para a superação de certas noções falsas ou calcadas em interpretação equivocada. Não se tratando, assim, de reivindicar o monopólio de utilização de procedimentos de pesquisa, mas de considerar que foi a antropologia que desenvolveu de maneira sistemática a reflexão sobre as possibilidades e limites de seu emprego. (VALENTE, 2003, p. 256).

*A Antropologia é a base, e os antropólogos são os capacitados para a tarefa de explicar a teoria e os métodos antropológicos.* Promover o nivelamento teórico e conceitual

por meio do conhecimento da história da Antropologia contribui para *superar as concepções de senso comum que estão arraigadas nos pesquisadores da área de Educação*.

Código 14:

Parece-me indispensável promover o nivelamento teórico e conceitual que supere as concepções de senso comum e que permita a compreensão do processo de construção do conhecimento, que é atrelado às necessidades sociais. Nessa perspectiva, a própria história da ciência antropológica é elucidativa e interessante o paralelo que se pode construir entre as teorias antropológicas. (VALENTE, 2005, p. 237).

Também *pensar a Antropologia no campo educacional é viável para compreender a diversidade e pluralidade*.

Código 11:

[...] pensar a tarefa da antropologia no campo educacional [...] é pensar a universalização desta sociedade passaria necessariamente pelas reflexões do relativismo cultural de tolerância à diversidade e pela consideração de seu caráter plural, uma vez que “o universal é por ‘natureza’ pluralidade. (VALENTE, 2003, p. 250).

Embora, com a ajuda da Antropologia, afirma o autor do artigo de código 17, a área da Educação consiga decodificar os valores presentes na Escola, mas ao adotar conceitos antropológicos, a área da Educação precisa *abandonar posturas etnocêntricas para compreender o outro*.

Código 17:

[...] ao adotar o conceito antropológico de cultura e outros como o de identidades-gênero, etnia, religião, geração etc, como construções simbólicas e dinâmicas coladas às mutações sociais, é necessário abandonar uma posição etnocêntrica, na qual, muitas vezes, nos entrincheiramos, numa atitude que pode levar ao entendimento equivocado do diferente como inferior e da diferença como um tipo de privação cultural e educacional, ou, ainda, como a ausência, naquele outro, de saberes organizados, a partir de uma certa racionalidade, que têm a prerrogativa de se constituírem como única expressão de civilidade e de conhecimento. (TOSTA, 2011, p. 246).

Nessa aventura os *não antropólogos buscam conhecer a Antropologia*: “Nessa encruzilhada, *os não-antropólogos buscam “um olhar antropológico”* pelo qual se guiarão nos mistérios da pesquisa de campo. Nada mais legítimo, portanto, do que buscar conhecer os caminhos trilhados pela antropologia para dimensionar os caminhos em constituição em face de diferentes campos.” (GUSMÃO, 1997, p. 8, Código 9).

E levando-se em consideração que a *Educação é objeto da Antropologia desde os anos de 1930 com Mead, o ensino de Antropologia e a Antropologia na área de Educação deve permitir que o profissional da Educação apreenda outras relações e posturas*, mergulhando na literatura antropológica. As leituras de Antropologia e a apropriação de suas formas de operar - o trabalho de campo - possibilitam a construção de um saber híbrido ou de fronteira.

Logo, *entender o campo educacional a partir da Antropologia* significa tentar delimitar fronteiras entre essas duas áreas, pois existem identidades e diferenças em várias vivências culturais distintas.

Código 17:

Entender o campo educacional assumindo pontos de vista da Antropologia é, antes de tudo, tentar delimitar fronteiras que marcam ambas as áreas e que não podem simplesmente ser dissolvidas, mas repensadas no sentido da articulação que mantém suas identidades e diferenças. Em uma perspectiva conceitual e metodológica coerente com esse pressuposto, considera-se que o processo educativo se desenvolve no âmbito das vivências culturais distintas: na esfera familiar, no trabalho, no lazer, na política, na rua, nos grupos, na escola, na mídia, entre outros, nas quais são tecidas relações sociais das quais emergem significados vários e diversos. Dessas múltiplas relações é possível pensar na constituição de identidades que, em movimentos articulados dentro e fora da escola, atravessam o cotidiano da escola, que conforma processos de socialização e de aprendizagem. (TOSTA, 2011, p. 246).

*Entender e fazer Educação como cultura demandam*, portanto, não perder de vista seu *processo organizativo e de ação dos sujeitos*, nele *envolvidos* para perceber descontinuidades e diferenças oriundas de trajetórias e vivências particulares de professores, alunos, gestores e funcionários, famílias etc.

Código 17:

Entender e fazer educação como cultura demanda, portanto, não perder de vista seu processo organizativo e de ação dos sujeitos nele envolvidos para perceber descontinuidades e diferenças oriundas de trajetórias e vivências particulares de professores, alunos, gestores e funcionários, famílias etc. Implica, também, conhecer as instituições e estruturas sociais formadoras e conformadoras do processo de aprendizagem, como, por exemplo, a divisão social do trabalho, a instituição e hierarquização de conteúdos e suas formas de distribuição (no currículo), nos embates de objetivos que permeiam a complexidade institucional e nas numerosas tradições culturais que expressam visões de mundo diferenciadas (e conflitivas, muitas vezes) presentes e ativas nos espaços escolares. (TOSTA, 2011, p. 246-247).

O *conceito antropológico de cultura é geradora de transformações do olhar*, pois instiga ao abandono de estereótipos e conduz à desnaturalização de fenômenos.

Código 12:

A discussão em torno do conceito antropológico de cultura é geradora de transformações do olhar, pois instiga ao abandono de estereótipos, conduz a desnaturalização de fenômenos na medida em que eles passam a ser vistos como socialmente construídos, além de observados nas suas possíveis diferenças culturais. As limitações das visões etnocêntricas são descobertas em confronto com o "olhar" relativizador e a busca do ponto de vista do universo social nos seus termos. Enfatizando-se assim a relação imprescindível entre cultura - valores, concepções e práticas - e as lógicas pedagógicas. (DAUSTER, 2004, p. 204).

Como o abandono de estereótipos e a desnaturalização de fenômenos, o *conceito de cultura* também é importante para a *compreensão do cotidiano escolar*.

Código 17:

Para demarcar planos possíveis do diálogo teórico e prático entre Antropologia e Educação e sua repercussão no cotidiano escolar, apresento a seguir breves reflexões

em torno dos conceitos de cultura. Ao final, espera-se oferecer ao leitor algumas articulações entre os referidos campos científicos que possam possibilitar uma leitura mais densa e abrangente da realidade escolar na sociedade contemporânea” (TOSTA, 2011, p. 239).

Mesmo que a Antropologia tente mostrar uma possibilidade de abertura e compreensão do Homem, *a presença da Antropologia no currículo dos cursos apenas oferece um sutil toque humanístico*, sem sequer mostrar a especificidade do saber antropológico e a relação com a área de ensino e com a ausência de estratégias pedagógicas e metodológicas.

Código 19:

Em pesquisa realizada sobre o ensino de Antropologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul notamos que a presença de disciplinas de Antropologia em outros cursos de graduação não vinha acompanhada de uma adequação dos conteúdos para os fins específicos de cada curso. Havia, portanto, uma ausência de desenvolvimento de estratégias pedagógicas e metodológicas, de modo a contemplar as necessidades práticas dos futuros profissionais de outras áreas. Deste modo, constata-se que, no geral, a presença da Antropologia apenas fornece um sutil “toque humanístico” aos currículos dos cursos, sem que se marque a especificidade do saber antropológico e sua relação com a futura área de atuação dos alunos” (MEIRELLES e SCHWEIG, 2012, p. 94).

É preciso considerar também que a Educação, em geral, quando é enfocada em estudos antropológicos, é tida fundamentalmente como objeto empírico de análise, e não como campo de produção de conhecimento passível de oferecer contribuição teórica à pesquisa antropológica.

Código 19:

Apesar da história da Antropologia apontar importantes antropólogos que se tornaram referência para o estudo de questões educacionais, entre eles destacam-se Margaret Mead, em âmbito internacional, e Carlos Rodrigues Brandão, referência nacional, o debate entre Antropologia e Educação é muito raramente explorado hoje em dia. Poucos antropólogos têm dedicado sua carreira ao estudo da temática da Educação, a não ser como um tema que tangencia seus interesses centrais, como, por exemplo, no caso da Etnologia – dentro do tema da Educação Indígena e da Antropologia da Religião onde busca-se pensar a temática do Ensino Religioso em escolas. Contudo, percebe-se que, mesmo quando as pesquisas antropológicas tratam do tema da “Educação”, referem-se muito mais a aspectos percebidos em seus objetos de estudo do que a algum tipo de troca interdisciplinar de saberes com o campo próprio de estudos da Educação. Ou seja: a Educação, em geral, quando é enfocada em estudos antropológicos, é tida fundamentalmente como objeto empírico de análise, e não como campo de produção de conhecimento passível de oferecer contribuição teórica à pesquisa antropológica. (MEIRELLES e SCHWEIG, 2012, p. 83).

Enfim, *sob a ótica da Antropologia é importante aproximar com a área da Educação.*

Código 19:

[...] como no quanto a Antropologia pode servir a outras áreas do conhecimento que atuam na Educação Básica. Por fim, sob a ótica da Antropologia, procuramos demonstrar a importância da aproximação com os estudos da Educação no que tange à caracterização do processo de ensino-aprendizagem e para a fundamentação ao desenvolvimento de novas metodologias e estratégias para o ensino das Ciências Sociais. (MEIRELLES e SCHWEIG, 2012, p. 95).



Para finalizar, devemos refletir sobre os *usos da Antropologia nos estudos na Educação e na escola*, pois é uma valiosa contribuição teórica e metodológica.

Código 20:

[...] possibilidades na direção de refletir sobre a riqueza do aprofundamento dos diálogos interdisciplinares movidos pelo espírito crítico e aberto, de colaboração com o conhecimento. E, sem dúvida, trilhar pelas lógicas de como ocorrem os usos da Antropologia por outros campos, como o educativo, em perspectiva comparada, é uma valiosa contribuição dos mapas teóricos e metodológicos que vamos construindo no empreendimento, nem sempre fácil, de responder aos desafios sociais, particularmente, aos que dizem respeito à educação e à escola. (NASCIMENTO, 2012, p. 105).

Tendo a Antropologia como base científica, a Educação serve para compreender a sociedade complexa e o campo da Educação.

Código 14:

Desentranhar esse universo cognitivo e sociopolítico exige tomar o campo da antropologia como ciência [...] Aqui, a contribuição possível da antropologia para a educação de modo crítico e pertinente. Cabe a nós fazê-la. [...] O desafio que o positivismo não via e que as demais correntes teóricas sempre enfrentaram ainda permanece o mesmo em pleno século XXI: como ir do particular para o geral, objetivo de toda e qualquer ciência e sua prática. Aqui a antropologia, como ciência da modernidade, tem algo a dizer às nossas modernas e complexas sociedades do presente, em particular no campo da educação. (VALENTE, 2005, p. 44).

Os autores dos artigos de Antropologia e Educação enfatizam nas pesquisas em Antropologia e Educação que o profissional da área de Educação deve adentrar ao conhecimento antropológico, pois ajuda na compreensão do outro e no reconhecimento da diversidade. Então, a Antropologia, segundo os autores, contribui para a área da Educação por meio de conceitos e teorias antropológicas na análise de valores e universos culturais, tanto da escola, quanto da sociedade, e no abandono de posturas etnocêntricas.

A categoria a Antropologia como base para a área da Educação mostra os sete pontos elencados no sentido geral dos artigos como: o significado da Antropologia, a compreensão do outro, o estudo da diversidade, a aproximação da área da Educação com a Antropologia, o papel dos antropólogos nas pesquisas em Educação, o interesse dos antropólogos pela educação e o papel da Antropologia na Educação, no qual indicam a área da Educação sendo guiada pela Antropologia.

Ao definir a categoria a *Antropologia como base para a área da Educação*, os autores argumentam que nas pesquisas em Educação é preciso que o pesquisador da área da Educação entenda que a Antropologia é a ciência que contribui para os estudos do Homem e da cultura e, por isso, seu objetivo maior é a compreensão do Homem e da diversidade de culturas. Nessa compreensão do Homem e da diversidade, a Antropologia busca compreender o outro por meio de pesquisas em sociedades primitivas e da relativização do pensamento e da

superação do etnocentrismo. A diversidade é o elemento importante, pois os estudos das diferenças culturais e da alteridade possibilitam o reconhecimento da diversidade e da desnaturalização dos fenômenos.

Logo, ao conhecer o significado da Antropologia, é possível para a área da Educação se aproximar da Antropologia. Essa aproximação acontece quando o aluno de Pedagogia realiza o resgate do referencial antropológico, como, por exemplo, da Antropologia evolucionista e Antropologia Culturalista. O ensino de Antropologia e a literatura antropológica na área da Educação permitem que o profissional apreenda outras relações e posturas. Então, o papel do antropólogo é importante para compreender o diálogo com outros campos e a diversidade. Papel esse que remete ao final do século XIX quando os antropólogos se interessaram por estudos de crianças e adolescentes, principalmente com os estudos de Margaret Mead.

Enfim, o papel da Antropologia na área da Educação é importante para o diálogo entre essas duas áreas do conhecimento e também é a base para superar noções falsas ou erradas, como o hábito dos pesquisadores em reduzir o termo etnográfico ao termo antropológico, superar as concepções de senso comum que estão arraigadas nos pesquisadores da área de Educação, compreender a diversidade e a pluralidade, abandonar posturas etnocêntricas para compreender o outro, transformar o olhar e compreender o cotidiano escolar. Enfim, sob a ótica da Antropologia, é importante a aproximação com a área da Educação, e o uso da Antropologia é uma valiosa contribuição teórica e metodológica.

### **3.2.2.2 – O uso da Etnografia no campo da Educação**

A categoria *o uso da Etnografia no campo da Educação* está presente em 10 artigos de **Antropologia e Educação**. Os artigos que estão inseridos nessa categoria são os de código 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 19 e 21. Essa categoria foi definida a partir dos indicadores textuais que compõem os artigos, sendo que neles estão explícitos que o uso da Etnografia no campo da Educação é a alternativa para o reconhecimento do outro e da diversidade e para o fim de uma postura etnocêntrica por parte dos profissionais da área da Educação. Entender a Etnografia contribui para as pesquisas na área da Educação e para a desnaturalização de fenômenos, desde que amparados pela literatura antropológica, conseqüentemente, os profissionais da área da Educação devem estar cientes dos equívocos que cometem ao usar o método etnográfico nas pesquisas na área de Educação.

O *debate sobre o trabalho de campo e o fazer etnográfico* são campos comuns do diálogo entre Antropologia e Educação, afirma o artigo de código 9: “Em debate, o questionamento das práticas científicas e das práticas educativas no tocante ao trabalho de

campo e ao fazer etnográfico que, desenvolvidos na trajetória da antropologia como ciência, são hoje, década de 1990, campos comuns e conflitivos no diálogo entre antropologia e educação.” (GUSMÃO, 1997, p. 25).

Por isso, *traçar a etnografia é importante para a pesquisa em Educação*, por meio de teses, dissertações, artigos e livros para fazer um balanço e análise crítica sobre os usos da Etnografia no campo da Educação.

Código 21:

[...] o levantamento da produção bibliográfica nos programas de pós-graduação nos dois países constituiu o nosso campo etnográfico. Para isso, os estudos de Oliveira (2000) e Oliveira e Ruben (1995) sobre a etnografia do pensamento, em torno da comparação e dos estilos de Antropologia, foram de grande importância para nossas reflexões, embora a dinâmica da investigação nos tenha exigido o desenvolvimento de nossa própria metodologia. (TOSTA, 2013, p. 100).

*A prática etnográfica revela que o trabalho de campo redimensiona o conhecimento científico e a apreensão de uma dada sociedade, no qual a cultura se torna central para a compreensão das práticas humanas.*

Código 9:

O trabalho de campo redimensiona o conhecimento científico, na medida em que exige uma rigorosa e sistemática apreensão de uma dada sociedade ou grupo em seus múltiplos aspectos, formais, institucionais, concretos, tal como se encontram relacionados entre si e de acordo com a representação que deles é feita. A cultura se torna, assim, central para a compreensão das práticas humanas, vistas como práticas significantes que distinguem o homem da natureza, o homem do animal e que fundam diferentes sistemas de interpretação da vida. (GUSMÃO, 1997, p. 16).

Uma das vias de *conhecimento das sociedades simples é a Etnografia, concebida como descrição, observação, trabalho de campo* como maneira de perceber o outro, ou seja, o outro olhar no campo da Educação.

Código 10:

Ao definir o que é antropologia, Lévi-Strauss explica que ela emerge de uma forma específica de colocar problemas, a partir do estudo das chamadas sociedades simples, tendo no seu desenvolvimento voltado-se para a investigação das sociedades complexas, com o sentido de entender a cultura e a vida social. Uma das vias para a construção deste conhecimento é a etnografia concebida como descrição, observação, trabalho de campo a partir de uma experiência pessoal. Segundo o mesmo autor, o antropólogo visa elaborar a ciência social do observado, a partir deste ponto de vista, ultrapassando suas próprias categorias. Construindo um conhecimento fundado na experiência etnográfica, na percepção do "outro" do ângulo de suas razões positivas e não de sua privação, buscando o sentido emergente das relações entre os sujeitos, ele estaria transpondo suas próprias referências como aquelas do contexto observado. Eis aí, resumidamente, um dos legados da antropologia. É este outro olhar, esta forma alternativa de problematização dos fenômenos que busco evocar, a princípio, no uso da etnografia dentro do campo da educação. (DAUSTER, 1997, p. 41).

Logo, para *a representação da diversidade na sociedade*, espera-se a sua *descrição por meio da etnografia e na etnologia*, a explicação dos costumes exóticos.

Código 8:

[...] o que parece válido é afirmar que com a emergência da representação da diversidade de nossas sociedades a antropologia encontrou “naturalmente” seu lugar. O que se espera dela é a descrição dessas diversidades na etnografia e, na etnologia, a explicação dos “costumes” exóticos: a demonstração de que eles são humanos, racionais e sociais. (LOVISOLO, 1984, p. 60-61).

Deste modo, a *sociedade complexa* pode reconhecer a legitimidade social de cada grupo e demarcar as fronteiras que separam cada grupo.

Código 8:

Deste modo, a sociedade complexa, diversificada e pluralista, pode elaborar de cada grupo identificado o reconhecimento de sua legitimidade social. Na medida que todos os grupos são humanos e apenas diferentes, na medida que reconhece a necessidade da coexistência na diferença, na medida que assume a diferença como positividade, cada grupo resguarda-se no reconhecimento do outro e na demarcação das fronteiras que os separam. (LOVISOLO, 1984, p. 60-61).

Na demarcação das fronteiras que separam os grupos, a *etnografia é uma estratégia de reconhecimento do outro*.

Código 10:

Quais as estratégias a serem usadas para o reconhecimento do outro? Segundo Clifford Geertz (1978), o entendimento do que é uma ciência passa pelo conhecimento de seu exercício. De acordo com esta orientação, tenho como proposta de ensino o trabalho intensivo sobre as práticas de investigação etnográfica, conhecendo diretamente autores e suas monografias, discutindo escolhas, trabalhando conceitos forjados no âmbito da disciplina, no contexto da obra dos autores, com particular destaque para as definições de cultura. (DAUSTER, 1997, p. 42).

No entanto, é preciso entender que a *etnografia não é mera redução de técnica, mas uma opção teórico-metodológica*, ou seja, relacionar a prática da pesquisa com a teoria antropológica: “Como fazê-lo? Não se trata de reduzir a etnografia a uma técnica, mas tratá-la como uma opção teórico-metodológica, o que já implica conceber a prática e a descrição etnográficas ancoradas nas perguntas provenientes da teoria antropológica.” (DAUSTER, 1997, p. 41, Código 10).

*A etnografia é também um método qualitativo na abordagem de fenômenos sociais.*

Código 8:

A presença da antropologia na sociedade complexa tem como papel vincular às suas características metodológicas: seria aceita na retomada dos métodos ditos qualitativos. Desse modo, a etnografia seria apresentada como um exemplo de fertilidade dos métodos qualitativos na abordagem dos fenômenos sociais. (LOVISOLO, 1984, p.59).

Porém, segundo os antropólogos, é comum *confundir prática antropológica com trabalho de campo e escrita etnográfica*: “é comum a consideração de que a “prática antropológica” seja resumida ao “trabalho de campo” e à “escrita etnográfica”, isto é, às

competências exigidas para a pesquisa antropológica” (MEIRELLES e SCHWEIG, 2012, p. 83, Código 19).

Para sanar essa confusão *é preciso debater sobre Etnografia entre os educadores* como forma de iniciá-los à literatura antropológica e sanar as polêmicas sobre a descrição etnográfica.

Código 10:

Abre-se relevante espaço para os debates contemporâneos sobre o estatuto da antropologia como ciência, os limites dos pesquisadores na elaboração da interpretação, as questões relativas a "padrões e estilos de vida" na sociedade complexa e às relações entre cultura, massificação da sociedade contemporânea e relativização da globalização (Velho 1994). Acrescentem-se outras discussões sobre o trabalho de campo em uma perspectiva dialógica, investindo-se nas polêmicas sobre a descrição etnográfica. Tratando-se de uma iniciação à literatura antropológica, não existem pretensões de esgotar coisa alguma, mas de elaborar outras perguntas inspiradas na antropologia, fabricando outras versões sobre os fenômenos de interesse do educador. (DAUSTER, 1997, p. 42-43).

No trabalho de campo em Educação, os pesquisadores dessa área se valeram de recursos metodológicos da Antropologia, por isso, há a necessidade de *apresentar aos Educadores bibliografia sobre teorias e práticas antropológicas*.

Código 11:

Pareceu-me importante apresentar aos educadores uma bibliografia resumida sobre a história das teorias e práticas antropológicas, uma vez constatada a ausência de referências à produção matricial nos estudos precursores no campo educacional que se valeram de recursos metodológicos da antropologia. Conforme afirmei, a omissão “parece difícil de justificar-se apenas com a explicação de que no processo de transplante de um campo para outro, houve adaptações que provocaram mudanças em seu sentido original”(p.55), inclusive alcançando conceitos bastante conhecidos. (VALENTE, 2003, p. 244).

*O conhecimento da literatura antropológica possibilita a ampliação da compreensão do fenômeno educativo levando o profissional da área da Educação a entender o aluno diante da lógica social de seu grupo e não mais a lógica da privação cultural, no qual é necessário o uso da etnografia como opção teórico-metodológica, o que implica conceber a prática e a descrição etnográficas ancoradas nas perguntas provenientes da teoria antropológica.*

Código 11:

Esse mergulho na linguagem antropológica possibilita a ampliação das dimensões e da complexidade do fenômeno educativo, levando, por exemplo, a não mais se entender o aluno sob a ‘ótica da privação cultural’, mas “na positividade de seu universo cultural e não restrito a indicadores de sua privação, face à lógica social do seu próprio grupo”(1995, p.82); “conhecendo o seu aluno com outras lentes, ou seja, analisando a heterogeneidade e a diversidade sócio-culturais, abandonando uma postura etnocêntrica que faz do ‘diferente’ um inferior e da diferença uma ‘privação cultural’” (1996, p.65). Este outro olhar evoca o uso da etnografia dentro do campo da educação, não para reduzi-la a uma técnica, “mas tratá-la como uma opção teórico-metodológica, o que implica conceber a prática e a descrição etnográficas

ancoradas nas perguntas provenientes da teoria antropológica. (VALENTE, 2003, p. 247).

No entanto, o autor do artigo de código 11 expõe que *os pesquisadores da área de Educação usam e abusam da Antropologia na pesquisa educacional e por isso expõe os riscos desse uso, propondo o conhecimento da literatura antropológica.*

Código 11:

No texto Usos e abusos da Antropologia na pesquisa educacional (1996), pretendi “estimular o debate sobre a necessidade de reflexão sobre os riscos potenciais e efetivos aos quais são ou podem ser expostas as abordagens educacionais que incorporam às suas práticas os procedimentos antropológicos, que vêm ganhando popularidade nas pesquisas chamadas ‘qualitativas’”(p. 54), propondo uma retrospectiva sobre o emprego das técnicas antropológicas, embasada na construção do conhecimento sistematizado em textos clássicos e expressivos da literatura antropológica. (VALENTE, 2003, p. 243).

*Os riscos do uso da etnografia estão presentes, os pesquisadores da área de Educação cometem confusão entre procedimentos e objetos em torno do conceito de cultura.*

Código 11:

[...] da tentativa de demarcar as diferenças entre o emprego de técnicas etnográficas por essa última e pela Educação, incorre-se numa confusão entre procedimentos de pesquisa e objeto da investigação”(Valente, 1996, p.55). Isso sem que se consiga explicar a especificidade do objeto (nem dos procedimentos) da educação ante o objeto da antropologia construído em torno do conceito de cultura, ou seria melhor dizer, no plural, dos conceitos de cultura. (VALENTE, 2003, p. 244).

E que mesmo sem ter feito qualquer tipo de balanço sobre as investigações na área da Educação, *percebe-se frágeis análises teóricas e imprecisões.*

Código 11:

[...] uma nova linha de pesquisa educacional denominada “antropológica ou etnográfica”, uma avaliação superficial de seus produtos, também atestada por Warde, pesquisadora ligada ao campo educacional, evidencia que estão “escorados por frágeis análises teóricas, ora baseadas em impressões, ora no irracionalismo ou no que poderia ser chamado, nas palavras de um crítico, de ‘mero refinamento da subjetividade. (VALENTE, 2003, p. 244).

Tudo isso indica que parte da *fragilidade está relacionada a problemas teóricos e metodológicos por parte dos pesquisadores da área de Educação.*

Código 11:

Tudo indica que ao menos parte dessa “fragilidade” se explica justamente pelo aparente desconhecimento da produção matricial antropológica e do debate travado por antropólogos sobre os problemas metodológicos de cunho conceitual ou de problemas de investigação, apontando os limites nas suas teorias e práticas científicas. [...] (VALENTE, 2003, p. 244).

Logo, *o problema é da área de Educação que incorpora, de maneira banalizada, deformada e sem aviso, procedimentos, métodos, teorias e práticas da Antropologia sem crítica e de maneira errônea.*

Código 11:

A educação, assim como outras áreas do conhecimento, desavisadamente incorporando, sem maiores críticas, aos próprios procedimentos ou métodos de investigação, essas teorias e práticas da antropologia já sob suspeita, arriscam-se a deformar, a banalizar e a agudizar os problemas já detectados. (VALENTE, 2003, p. 244).

Os *equivocos* estão concentrados em técnicas e abordagens teóricas que *não levam em consideração a análise social, bem como o uso do método etnográfico*.

Código 11:

[...] os equívocos de um método etnográfico que se fecha em técnicas e orientações teóricas centradas no individual e que desprezam a análise social. Falando sobre sua participação em bancas de alunos de áreas afins da antropologia, em razão do uso do método etnográfico em suas pesquisas, assim se expressa: “vejo algumas representações que existem por aí sobre ‘etnografia’ e nem sempre consigo me achar nelas”(p.59). Admitindo ser importante a utilização do método etnográfico para enriquecer a intervenção educativa, propõe que seja aplicado de forma competente. Procura esclarecer que a filosofia de ‘cada caso é um caso’ e o método etnográfico não são equivalentes. (VALENTE, 2003, p. 246).

O *uso do método etnográfico é importante, mas desde que seja usado de forma competente*. Contudo, fatos revelam que as diferentes disciplinas, inclusive a educação, *tem dificuldade em realizar a alteridade*: “Tais fatos revelam, ainda hoje, as dificuldades do trânsito entre campos de saber e mostra a dificuldade de realização da alteridade como terra prometida da antropologia como ciência, principalmente quando se trata de uma ambição de disciplinas diferentes.” (GUSMÃO, 2009, p. 42, Código 15).

Os *não-antropólogos buscam respaldo da Antropologia para realizar as pesquisas de tipo etnográfico*, mas os antropólogos têm dificuldade em lidar com a situação, porque *pouco conhecem sobre a área da Educação* e é um território a ser conquistado.

Código 15:

Nessa “encruzilhada” os não-antropólogos buscam “um olhar antropológico” pelo qual se guiarão nos mistérios da pesquisa de campo, a chamada pesquisa qualitativa de tipo etnográfico. Por sua vez, a antropologia e os antropólogos se vêem em grandes dificuldades, quando são chamados a tratar dessa realidade cujo nome é educação. Nesse campo de confrontação em que a antropologia comparece como ciência e a educação, como prática, há caminhos de união e outros de separação, que colocam o diálogo entre antropologia e educação como território a ser conquistado e sobre o qual ainda pouco se sabe. (GUSMÃO, 2009, p. 42).

E deve ser levado em consideração que *a etnografia não é tão aberta assim*, pois quando o pesquisador da área da Educação resolve realizar usar esse método, ele acaba caindo no senso comum.

Código 11:

[...] etnografia não é tão ‘aberta’ assim, pois faz parte das ciências sociais e exige o enquadramento (político, histórico) do comportamento humano. Quando estudantes de educação (ou comunicação ou medicina etc.) soltam as amarras de suas tradições disciplinares e se atiram sem preparação adequada podem, em vez de realizar uma costura interdisciplinar, cair no vazio - um território nem lá, nem cá, onde o que

mais floresce é o senso comum da cultura do pesquisador. (VALENTE, 2003, p. 246).

Por isso, é importante que o *pesquisador da área de Educação busque a referência antropológica* para não cair em equívocos.

Código 11:

Dauster destaca a importância dessa referência uma vez que esta antropóloga demonstrou, ao lado da dimensão científica, a preocupação pedagógica, buscando, com base em sua experiência etnográfica, influenciar as atitudes em face de crianças e adolescentes no seu país, no sentido de uma menor repressão. (VALENTE, 2003, p. 241-242).

Entretanto, há um problema a ser resolvido antes de sanar as polêmicas sobre a descrição etnográfica que é não diálogo da teoria antropológica com a Etnografia. Ao mesmo tempo em que *há um número reduzido de antropólogos pensando a questão da Educação*, há uma considerável produção de trabalhos ditos qualitativos ou mesmo "etnográficos", realizados no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação, por parte de profissionais sem formação em Antropologia e *sem que se estabeleça um diálogo mais aprofundado com a tradição antropológica*.

Código 19:

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que há um número reduzido de antropólogos pensando a questão da Educação, há uma considerável produção de trabalhos ditos qualitativos ou mesmo "etnográficos", realizados no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação, por parte de profissionais sem formação em Antropologia e sem que se estabeleça um diálogo mais aprofundado com a tradição antropológica. O uso dessas abordagens da Antropologia para compreender a "vida escolar cotidiana" tem retirado o monopólio da Antropologia sobre a "etnografia", instrumento que serviu a disciplina com um elemento instituinte de sua autoridade ao longo de sua história (CLIFFORD, 1998). Essa perda de monopólio, somada às crescentes demandas por antropólogos fora da academia (em ONG's, órgãos governamentais, ou mesmo nas salas de aula da Educação Básica), traz novos desafios à disciplina e requer uma redefinição da própria identidade e especificidade do saber antropológico. (MEIRELLES e SCHWEIG, 2012, p. 84).

Por isso, a transmissão do *ofício do etnógrafo* procura ir além da descrição empírica factual, na *busca do ponto de vista do "outro"*, na *busca pelo reconhecimento da diferença e da diversidade cultural e na interpretação da vida social*.

Código 12:

Em resumo, trabalha-se no "familiar" (Velho 1978 e 1981), pois não são feitas viagens e deslocamentos físicos, o que não impede a busca e o reconhecimento das dimensões da diferença e da diversidade cultural. No caso em apreço, para ser mais minuciosa, venho desenvolvendo um programa de investigações sobre práticas e representações de leitura em diferentes contextos sociais. Ao investigar tais práticas, tenho como proposta paralela a transmissão do "ofício" do etnógrafo. Isto é, o exercício de interpretação da vida social, a observação de sociabilidades, a captação dos sistemas de organização e classificação, apreendendo os valores e os sistemas de crença, buscando-se as lógicas e os significados, tendo em vista ir além da descrição empírica factual, na busca do ponto de vista do "outro" nos seus termos. (DAUSTER, 2004, p. 202-203).



Essa transmissão do ofício do antropólogo acontece por meio de *ênfatizar a proposta de ensino intensivo sobre as práticas de investigação etnográfica*, pois etnografia não é uma técnica, mas uma opção teórico-metodológica.

Código 12:

Segundo Clifford Geertz (1978) o entendimento do que uma ciência é passa pelo conhecimento de seu exercício. De acordo com esta orientação, ênfase na minha proposta de ensino o trabalho intensivo sobre as práticas de investigação etnográfica. Não se trata, contudo, de reduzir a etnografia a uma técnica, pois é importante tratá-la como uma opção teórico-metodológica. Tal postura implica ainda em conceber a prática e a descrição etnográficas ancoradas nas perguntas provenientes da teoria antropológica (Peirano, 1995) e a interpretar o que se encontra no universo estudado, nos termos desse universo. Em outras palavras, apreender no trabalho de campo os significados inerentes e específicos vislumbrados nas práticas e nas narrativas dos sujeitos investigados. Lembrando, como diz Roberto Cardoso de Oliveira (1998) que informam o trabalho do antropólogo os atos cognitivos de olhar, ouvir e escrever. (DAUSTER, 2004, p. 201).

Essa opção teórico-metodológica está atrelada à teoria antropológica e na interpretação do universo estudado. No entanto, parece ser fundamental que o pesquisador se mantenha consciente *a respeito da tensão existente entre a complexidade policêntrica da reflexão antropológica e a ação pedagógica cotidiana*.

Código 13:

Em termos metodológicos, parece ser fundamental que o pesquisador se mantenha consciente a respeito da tensão existente entre a complexidade policêntrica da reflexão antropológica e a ação pedagógica cotidiana, e ter presente que, para essa diferença, não se pode buscar solução, porque não é um problema, mas uma característica inerente ao processo de pesquisa. (MARTINS e MORAIS, 2005, p. 84).

Como explicitado pelos autores, *a Etnografia é um método antropológico e que para usá-lo é preciso ter conhecimentos da Antropologia*, caso contrário, o pesquisador poderá cometer equívocos no seu uso. Para enfatizar esse discurso dos autores, explícito nesse momento trechos do artigo de código 16 que enfatizam a Etnografia no campo da Educação. A autora realizou a observação participante em duas escolas públicas do Rio de Janeiro.

Código 16:

Conforme a metodologia clássica da antropologia, realizei entre os anos de 2004 e 2006 a observação participante em duas escolas públicas do Rio de Janeiro, uma municipal (Escola 1) e a outra estadual (Escola 2), localizadas na zona sul do Rio de Janeiro. As escolas foram escolhidas de forma não-intencional. (EARP, 2010, p. 17-18).

*A autora entrou nas escolas como Malinowski entrou nas tribos como se fossem as Ilhas Trobriand e conviveu com os nativos.*

Código 16:

Como Malinowski (1978) ensinou, entrei nas escolas como se fossem as ilhas Trobriand e convivi com os “nativos”, vivendo na “aldeia”, participando de seus rituais, costumes e cerimônias, fazendo com que “a carne e o sangue da vida

nativa” preenchessem o esqueleto das minhas construções teóricas. (EARP, 2010, p. 19).

Uma das vias de conhecimento das sociedades simples é a Etnografia, concebida como descrição, observação, trabalho de campo como maneira de perceber o outro, ou seja, o outro olhar no campo da Educação. Para a representação da diversidade na sociedade, espera-se a sua descrição por meio da etnografia e na etnologia a explicação dos costumes exóticos. Logo, a etnografia é uma estratégia de reconhecimento do outro.

A etnografia não é mera redução de técnica, mas uma opção teórico-metodológica e um método qualitativo na abordagem de fenômenos sociais. No entanto, é comum confundir prática antropológica com trabalho de campo, então, é preciso debater sobre Etnografia entre os educadores como forma de iniciá-los à literatura antropológica e sanar as polêmicas sobre a descrição etnográfica. Segundo os trechos dos artigos dos autores, está presente que os pesquisadores da área de Educação cometem equívocos ao usar a Etnografia, mas o que é importante no diálogo entre Antropologia e Educação é que esse profissional tenha conhecimento da literatura antropológica e do método etnográfico para não cair no senso comum e dizer que a pesquisa é de tipo etnográfico.

Mas, ao mesmo tempo, há um número reduzido de antropólogos pensando a questão da Educação, e há uma considerável produção de trabalhos ditos qualitativos ou mesmo "etnográficos", realizados no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação, por parte de profissionais sem formação em Antropologia e sem que se estabeleça um diálogo mais aprofundado com a tradição antropológica. A transmissão do ofício do etnógrafo é importante, pois, vai além da descrição empírica factual, na busca do ponto de vista do "outro" nos seus termos.

Os artigos apresentam a partir de seus indicadores textuais que o debate sobre trabalho de campo e fazer etnográfico são campos comuns do diálogo da Antropologia com a Educação, logo traçar a Etnografia é tarefa importante para a pesquisa em Educação. O trabalho de campo redimensiona o conhecimento científico e a apreensão de uma dada sociedade, por isso os pesquisadores da área de Educação se valeram de recursos metodológicos da Antropologia, como o uso da etnografia como opção teórico-metodológica. No entanto, ocorrem usos e abusos dos procedimentos metodológicos por parte dos profissionais da área da Educação no emprego de técnica etnográfica. Os problemas metodológicos são causados por equívocos do uso do método etnográfico. Assim, a dificuldade do diálogo entre Antropologia e Educação consiste no fato dos pesquisadores da

área de Educação em denominar o método etnográfico de pesquisa qualitativa do tipo etnográfico. Essa categoria expõe a preocupação dos autores dos artigos referentes aos equívocos que os profissionais da área de Educação cometem ao usar o método etnográfico.

Por isso, enfatizar a proposta de ensino intensivo sobre as práticas de investigação etnográfica expõe a etnografia não como uma técnica, mas como uma opção teórico-metodológica. Em termos metodológicos, parece ser fundamental que o pesquisador se mantenha consciente a respeito da tensão existente entre a complexidade policêntrica da reflexão antropológica e a ação pedagógica cotidiana. O artigo de código 16 enfatiza bem o uso da Etnografia como forma de realizar as observações e obter os dados. A autora realizou a observação participante em duas escolas públicas do Rio de Janeiro. A autora entrou nas escolas como Malinowski entrou nas tribos como se fossem as Ilhas Trobriand e conviveu com os nativos. Nos artigos, os autores enfatizam que a Etnografia é um método de representação da diversidade na sociedade, logo é uma estratégia de reconhecimento do outro. No entanto, os profissionais da área da Educação utilizam a Etnografia sem estabelecer diálogo com a Antropologia, isso implica na dificuldade em compreender a reflexão antropológica e a ação pedagógica cotidiana. Isso significa dizer que a Etnografia é um método importante no campo da Educação para o reconhecimento do outro e da diversidade.

### 3.2.2.3 - Noção de Educação

A categoria *Noção de Educação* está presente em sete artigos, dos 14 que fazem parte dos artigos de **Antropologia e Educação**. Os artigos que estão inseridos nessa categoria são os de código 9, 11, 15, 17, 18, 19 e 20. Esta categoria é criada porque mediante os artigos de Antropologia e Educação é justificável que seja apresentado o que os autores escrevem a respeito de Educação. Para os autores dos artigos, Educação possui dois significados, um ligado ao conceito de Educação e o outro relacionado como área de Pesquisa. Para os autores que abordam o conceito de Educação existe uma relação expressiva entre saber, cultura, ensinar, aprender e sociedade. Para os autores que abordam a Educação como área de pesquisa, expõem essa área como desconexa e equivocada, além de apresentar o sistema educativo como conformista e coercitivo.

A autora do artigo de código 9 *relaciona o conceito de Educação com o conceito de saber*. Às vezes esse conceito está relacionado com o conceito de Educação e trata-se da fruição da cultura.

Código 9:

O que é o *saber*? Segundo Galli, é uma dimensão social holística que vai do caos à ordem, para outra ordem; que se desconstrói com bases em pressupostos

construtivos, postos em movimento pela experiência e pela vivência. Trata-se da fruição da cultura, que gera um fazer reflexivo e crítico, por vezes chamado *educação*. (GUSMÃO, 1997, p. 15).

*A Educação então acontece no interior da sociedade*, de modo que reproduza as formas sociais coletivamente transmitidas: “A educação realiza-se, então, no interior da sociedade, composta por diferentes grupos e culturas, visando um certo controle sobre a existência social, de modo a assegurar sua reprodução por formas sociais coletivamente transmitidas.” (GUSMÃO, 1997, p. 15, Código 9).

Dessa maneira, a *Educação é uma modalidade de ajustamento psicossocial* que resulta em controle social. E nesse caso, a cultura é entendida como técnica de manipulação social.

Código 9:

A educação, nessa forma primeira, é uma modalidade de ajustamento psicossocial que resulta numa forma de controle social, com base na organização social e no horizonte cultural partilhado por um grupo. Um aspecto a considerar é que a cultura é, aí, entendida como técnica social de manipulação da consciência, da vontade e da ação dos indivíduos, com a finalidade de modelar as personalidades humanas dos membros do grupo social. (GUSMÃO, 1997, p. 15).

Então, *cultura e educação são termos que estão ligados*, porque o homem está aprendendo a todo o momento na sociedade em que vive.

Código 9:

[...] cultura e educação são termos que se invocam e se concitam mutuamente, como afirmam Cazanga M. e Meza (1993). Segundo esses autores, "permanentemente envolvido no processo educativo e pelo simples fato de estar vivendo, o homem está aprendendo na sociedade pela cultura; a sociedade é o meio educativo próprio do homem, ainda que a todo momento não tenha consciência disso. (GUSMÃO, 1997, p. 16).

A *Educação ligada à cultura e à aprendizagem do homem com a sociedade* em que vive, também pode ser compreendida para além da escola, pois a criança aprende imitando as pessoas ao seu redor.

Código 9:

[...] a educação pode ser compreendida para além dos muros da escola, ela é parte indispensável à manutenção e existência das sociedades, dado que é através dela que os conhecimentos e técnicas são transmitidos e absorvidos, graças à capacidade mimética inerente ao processo de socialização. (GUSMÃO, 1997, p. 16).

Por isso, *entender e fazer educação como cultura* significa não perder de vista o processo organizativo de ação dos sujeitos envolvidos.

Código 17:

Entender e fazer educação como cultura demanda, portanto, não perder de vista seu processo organizativo e de ação dos sujeitos nele envolvidos para perceber discontinuidades e diferenças oriundas de trajetórias e vivências particulares de professores, alunos, gestores e funcionários, famílias etc. Implica, também, conhecer as instituições e estruturas sociais formadoras e conformadoras do processo de aprendizagem, como, por exemplo, a divisão social do trabalho, a instituição e hierarquização de conteúdos e suas formas de distribuição (no currículo), nos

embates de objetivos que permeiam a complexidade institucional e nas numerosas tradições culturais que expressam visões de mundo diferenciadas (e conflitivas, muitas vezes) presentes e ativas nos espaços escolares. (TOSTA, 2011, p. 246-247).

Por isso que *ninguém está imune à educação*, porque está presente na rua, em casa, na igreja ou na escola e todos os dias a vida é misturada com a Educação.

Código 20:

Como bem observou Brandão (1993: 7), ninguém pode escapar à educação, posto que ela está presente “em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida coma educação. (NASCIMENTO, 2012, p. 60).

*Educação é então, o que todos ensinam e aprendem* como a própria Constituição Federal de 1988.

Código 20:

A Constituição Federal de 1988 acaba por reconhecer que a educação é, segundo a definição de Brandão (1993: 10): “[...] como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem. (NASCIMENTO, 2012, p. 62).

Por outro lado, *os autores rotulam Educação como área de pesquisa*. Ora esse campo de pesquisa é apresentado como objeto empírico de análise, ora como um conjunto desconexo. O autor do artigo de código 19 apresenta que a Educação é tida como objeto empírico de análise.

Código 19:

Poucos antropólogos têm dedicado sua carreira ao estudo da temática da Educação, a não ser como um tema que tangencia seus interesses centrais, como, por exemplo, no caso da Etnologia – dentro do tema da Educação Indígena e da Antropologia da Religião onde busca-se pensar a temática do Ensino Religioso em escolas. Contudo, percebe-se que, mesmo quando as pesquisas antropológicas tratam do tema da “Educação”, referem-se muito mais a aspectos percebidos em seus objetos de estudo do que a algum tipo de troca interdisciplinar de saberes com o campo próprio de estudos da Educação. Ou seja: a Educação, em geral, quando é enfocada em estudos antropológicos, é tida fundamentalmente como objeto empírico de análise, e não como campo de produção de conhecimento passível de oferecer contribuição teórica à pesquisa antropológica. (MEIRELLES e SCHWEIG, 2012, p. 83).

E o autor do artigo de código 11 apresenta a *área da Educação como um conjunto desconexo*

Código 11:

[...] a educação é apresentada como um conjunto desconexo de peças colhidas das Ciências Sociais, o que pode resultar em mediocridade multiplicada. No entanto, há a possibilidade de construir-se uma ‘ciência da educação’, na medida em que, sem pretender inventar a roda, ela penetre na discussão metodológica, fazendo sempre a digestão própria, para não resvalar na mera absorção. (VALENTE, 2003, p. 254).

Essa área apresentada como um conjunto desconexo, também *incorpora procedimentos ou métodos de investigação da área da Antropologia* de maneira equivocada: “A Educação assim como outras áreas do conhecimento, desavisadamente incorporando, sem maiores críticas, aos próprios procedimentos ou métodos de investigação, essas teorias e práticas da antropologia já sob suspeita, arriscam-se a deformar, a banalizar e a agudizar os problemas já detectados.” (VALENTE, 2003, p. 244, Código 11).

E também *relaciona Educação com o sistema educativo*. Ao relacionar a Educação com sistema educativo remonta ao início do século XX e expõe as colocações críticas de Franz Boas em relação ao sistema educativo norte-americano.

Código 20:

As críticas à Educação – por parte da Antropologia – iniciaram-se com Boas. Boas será um crítico atuante diante do sistema educativo americano, denunciando, entre outras coisas, a ideologia que lhe serve de base, centrada na ideia de liberdade, e sua prática educativa de cunho conformista e coercitivo, visando criar sujeitos sociais adequados ao sistema produtivo segundo um modelo ideologizado de cidadão. (NASCIMENTO, 2012, p.57).

Por isso, o autor do artigo de código 18 sugere que *o caminho da área da Educação* seja traçado para que o diálogo entre Antropologia e Educação seja feito: “Creio ser pertinente a ideia de percorrer o caminho traçado pela história da educação brasileira como campo referencial, na dimensão macro do estudo, para que seja possível armar o diálogo epistemológico.” (LIMA, 2008, p. 170).

Nesse sentido, a *proposta do diálogo consiste em pensar a educação antropológicamente em relação aos processos e situações educacionais*, em contextos interculturais, de modo que desenvolva a sensibilidade para a diversidade cultural e a alteridade.

Código 15:

[...] pensar antropológicamente processos e situações educacionais, bem como seus agentes e sujeitos [...] pensar a educação em contextos interculturais, que tenham a diversidade como valor e, ainda, que considere o processo intrínseco da experiência social e da vida cotidiana [...] encontrar caminhos para uma educação capaz de despertar e desenvolver a sensibilidade para a diversidade sociocultural e para a alteridade [...] (GUSMÃO, 2009, p. 43).

No entanto, é necessário explicitar uma *noção de educação ampla*: “[...] explicitar uma noção de educação ampla, em que a vivência histórica de relações sociais múltiplas e a reflexão do outro sobre o mundo e sobre si mesmo ocupem um lugar especial.” (GUSMÃO, 2009, p. 43, Código 15).

*A educação existe por toda a parte*, é transmitida de uma geração para outra e não apenas em uma escola: “A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver

redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado.” (NASCIMENTO, 2012, p. 60, Código 20).

A Educação, então, relacionada com o conceito de cultura, com ensinar e aprender, com cultura, como área desconexa e equivocada e como sistema educativo conformista e coercitivo expõe a maneira como esse conceito é representado pelos autores que explicitam o diálogo entre Antropologia e Educação. Os autores demonstram que o conceito de Educação está ligado a teorias culturalistas, a uma área sem rumo e a um modelo de sistema educativo de outro país.

#### 3.2.2.4 - A imagem do educador ou professor

*A imagem do educador ou professor* é outra categoria relacionada aos artigos de **Antropologia e Educação**. Nessa categoria, estão presentes oito artigos, dentre eles os artigos de código 8, 11,12, 13, 16, 17, 18 e 19. O título dessa categoria está definido com esse nome, *A imagem do educador ou professor*, porque os autores dos artigos por meio de seus argumentos expõem a imagem do educador ou professor, ou seja, descrevem-nos como autoritários, racionalistas, despreocupados e excludentes. E, diante de tais características, esse profissional, formador de crianças, necessita de amparo antropológico em sua formação pedagógica e atuação na escola e na sala de aula, para ter a percepção da diversidade de valores e culturas para compreender o seu aluno.

O autor de código 8 argumenta que *a pedagogia tradicional não é tolerante, e é isso que forma a racionalidade dos indivíduos, cujo o ator principal é o adulto, professor, informado e racional. Ele é quem manda, e as crianças obedecem.*

Código 8:

A pedagogia tradicional derivada do liberalismo mostra isso claramente. Ela procura formar a racionalidade dos indivíduos e informá-los; o ator principal é o adulto, professor, informado e racional. Ele é quem manda e as crianças obedecem. A autoridade é explícita e transitória: a criança chegará a ser igual lógica e politicamente. A ordem é instaurada pelos adultos em benefício das crianças. A racionalidade de como e que se ensina deriva do conhecimento científico e aquilo que se opõe às suas verdades é pouco tolerado. (LOVISOLO, 1984, p. 61).

Diante de tal imposição, *o educador se exime do seu cotidiano* e está engessado pelos processos educacionais presentes nas propostas de formação de professores, nas práticas pedagógicas e nos currículos, entre outros.

Código 17:

Certamente, esse quadro marca profundamente a educação e a escola em dois níveis, pelo menos: em um primeiro, consolidando mentalidades e atitudes das quais frequentemente o educador se exime em seu cotidiano, seja por não se dar conta de

que são carregadas de intolerância e desrespeito, seja por se sentir inseguro e despreparado por não possuir recursos adequados para uma intervenção educativa diante de evidências de preconceito e de discriminação na escola. Em um segundo nível, esse quadro vem, historicamente, gerando expectativas do sistema educacional como um todo em relação a um desempenho escolar “médio” – o que implica uma definição prévia de um tipo de comportamento desejado e engessado pelos processos educacionais presentes nas propostas de formação de professores, nas práticas pedagógicas e nos currículos, entre outros. (TOSTA, 2011, p. 239).

*A formação do professor influencia na sala de aula, tornando o professor o delimitador das ações que ocorrem na sala de aula e em relação aos alunos.*

Código 16:

A forma com que o professor ensina, os modos de perguntar e responder às questões dos alunos, as maneiras de corrigir respostas, os modos de chamar os estudantes, isto tudo varia segundo a posição em que o professor coloca os alunos: no “centro” ou na “periferia”. Mais ou menos conscientemente, os professores têm padrões de interação diversos com os estudantes na mesma aula. Alunos do “centro” têm suas perguntas mais vezes respondidas pelo professor do que os estudantes da “periferia. (EARP, 2010, p. 20).

*O professor também tem o poder de excluir os alunos na sala de aula.*

Código 16:

Os alunos do “centro” têm suas respostas imediatamente corrigidas pelo professor. Os alunos da “periferia” não são atendidos imediatamente pelo professor. Como exemplo, apresento um trecho etnográfico: Em uma sala de aula de 2<sup>a</sup> série da Escola 1, a professora perguntou à turma: o que são fábulas? Eduardo, um dos alunos que pareciam responder a todas as perguntas da professora, levantou o dedo e disse em voz alta: “são pequenos textos que têm um significado”. A professora corrigiu imediatamente a resposta do menino: mas todo texto tem um significado... e completou dizendo: fábulas são pequenos textos que têm uma mensagem. (EARP, 2016, p. 22).

*Além da influência e da exclusão na sala de aula, os professores não estão preocupados com os alunos que não aprendem.*

Código 16:

Os professores de ambas as escolas parecem conhecer bem a disciplina que lecionam. Nas entrevistas, todos fizeram pedagogia ou licenciatura, muitos tinham pós-graduação e mestrado. Os docentes justificavam seus modos de agir na sala de aula: “Eles deveriam saber”. “Não é minha responsabilidade ensinar coisas da base”. A cultura de gestão das salas de aula, das escolas pesquisadas, parece estar baseada na crença de que o aprendizado é um dom que alguns recebem e outros não. Os professores acreditam que só aprende quem quer e para aprender é preciso ter esse dom. Os professores não se responsabilizam pelo fato do seu aluno não aprender. (EARP, 2016, p. 24).

*As atitudes dos professores são reflexos da dificuldade de participação mais efetiva dos professores, que é marcada pela gestão de atitudes e normas pedagógicas autoritárias.*

Código 17:

[...] em um contexto que, formalmente, prega o multiculturalismo, o respeito ao outro etc., mas que, na prática, mantém a persistência de atitudes e normas pedagógicas autoritárias que marcam a gestão da escola, dificultando a participação



mais efetiva de alunos e professores e da comunidade do entorno. (TOSTA, 2011, p. 239).

Outro ponto levantado pela autora do artigo de código 11 expõe que os educadores estão sendo influenciados por um pragmatismo utópico.

Código 11:

A recente preocupação com a questão das diferenças culturais no campo educacional brasileiro, sobretudo aquelas interessadas na reformulação do currículo que incorpore os “novos mapas culturais” estabelecidos, vem sendo alimentada pelas discussões voltadas para o multiculturalismo americano para a educação intercultural na Europa, esta última buscando superar os limites e as críticas dirigidas à perspectiva adotada nos Estados Unidos. [...] Essa vertente penetra no Brasil, na década de 30. A progressiva incorporação acrítica dessa corrente de pensamento pelos educadores, potencializa uma de suas características particularmente significativa que eu chamaria de pragmatismo utópico. (VALENTE, 2003, p. 252).

*O pragmatismo utópico gera distorções e desigualdades e injustiça no contexto escolar.*

Código 11:

[...] é possível ter uma ideia de como o pragmatismo utópico pode gerar distorções. É curioso verificar como a crítica que seus defensores dirigem à sociedade permanece fora dos muros da escola. Assim, a desigualdade, a injustiça, os conflitos de classe e de cultura existentes na sociedade, de alguma maneira seriam neutralizados no contexto escolar que se tornaria, desse modo, uma realidade a-histórica: [...] Isso porque o processo educacional molda as consciências a um certo tipo de organização social. (VALENTE, 2003, p. 252).

No entanto, ao mesmo tempo em que o *discurso verbal e as práticas dos profissionais da área de Educação tendem a ser normativas, imbuídas de um "dever ser" pedagógico e acríticas, o educador é confrontado com a educação que não se adequa à diversidade de identidades grupais* com as quais trabalha, dentro de um sistema formal urbano e de classe média.

Código 8:

Os educadores da sociedade latino-americana em geral confrontam-se permanentemente com as questões aqui colocadas. Uma das razões habitualmente formuladas para a crise da educação é a de que ela, sendo homogênea (calcada em valores supostamente universais), não se adequa à diversidade de identidades grupais com as quais se trabalha. Nesta perspectiva, a educação do sistema formal é definida como urbana e de classe média e, portanto, pouco podendo transmitir de adequado para os educandos, majoritariamente não de classe média e, muitas vezes, nem urbanos. (LOVISOLO, 1984, p. 61).

Nesse caso, *o educador necessita do olhar antropológico* que contribua para a fundamentação do seu pensar e do seu agir educativo.

Código 13:

A Antropologia, tratada nos seus âmbitos empírico e filosófico, muito pode contribuir para um processo de fundamentação do pensar e do agir educativo. A intencionalidade do educador provido dos recursos da relação entre Antropologia e Educação pode ajudar a garantir uma prática educativa significativa na formação social do indivíduo. A produção e a transmissão da cultura ocorre sempre em torno de um processo de socialização, mas a sua aquisição é algo que requer individualização e internalização enquanto momento de significação e decodificação da própria

cultura. Isso é um movimento natural que é próprio da espécie humana. Entretanto, é um movimento que necessita do pesquisador para exercer um olhar antropológico sobre a educação e o educando, com vistas a sempre buscar suas melhores formas de manifestação. (MARTINS e MORAIS, 2005, p. 86).

Esse *olhar antropológico no campo da Educação ajuda* na formação social do indivíduo, por isso utilizar do conhecimento antropológico *na formação dos professores*: “[...] o que provoca um debate do papel do conhecimento antropológico na formação dos professores responsáveis por tais disciplinas, dado que estes podem (e devem) se ocupar de temas e conceitos tradicionalmente caros à reflexão antropológica” (MEIRELLES e SCHWEIG, 2012, p. 82, Código 19).

A Antropologia no campo da educação *permite que o educador tenha a percepção da diversidade de valores e culturas para compreender o seu aluno*, não cometendo os mesmos erros da Antropologia tradicional.

Código 13:

Se o educador não tiver a percepção da diversidade de valores e culturas, ele não terá condições de estabelecer a necessária empatia com o educando; na prática, ele incorrerá no conhecido engano teórico que por tempos predominou na antropologia: a antropologia tradicional tendia a determinar as condições do ser humano, sem refletir adequadamente sobre a historicidade produtora de vários e diferentes tipos de homens, que sobrevivem em concomitância e sobre os múltiplos processos de formação cultural constituídos no decorrer dessa historicidade. (MARTINS e MORAIS, 2005, p. 87) .

Enfim, é preciso *enfocar nas pesquisas educacionais e escolares temáticas como identidade, alteridade, relativização, multiculturalismo e multinaturalismo, rituais, mitos*, além das já pesquisadas como cultura, etnia, gênero e outras nas práticas e nas pesquisas educacionais e escolares.

Código 17:

[...] ao se focar temáticas como cultura, etnia, gênero e outras nas práticas e nas pesquisas educacionais e escolares, especificamente, faz-se necessário, eleger novas categorias de investigação e análise, como identidade, alteridade, relativização, multiculturalismo e multinaturalismo, rituais, mitos etc. Categorias que incorporadas na formação de professores permitirá a estes entender os diferentes agenciamentos simbólicos, seja de negros, brancos, amarelos, índios ou outros, e os lugares que as culturas produzidas por esses grupos em interação, em relações de reciprocidade e ou de conflitos, assumem na escola e se fazem presentes em seu cotidiano, na configuração de seus tempos, espaços e aprendizagens. (TOSTA, 2011, p. 250).

De acordo com a autora do artigo de código 18, os eventos em Educação mostram que os pesquisadores da área da Educação estão se interessando por temáticas antropológicas.

Código 18:

Analisando os seis encontros, em conjunto, os dados apontam que os profissionais da Educação, tradicionalmente voltados para a didática, os processos pedagógicos, currículo, alfabetização, formação dos professores, políticas educacionais estão abrindo seus espaços para um novo olhar, embora insipiente para as temáticas antropológicas. (LIMA, 2011, p. 177).

E também apresentam um projeto de transformação, conforme expõe a autora do artigo de código 12: “[...] venho percebendo como o discurso verbal e as práticas dos profissionais da área de Educação tendem a ser normativas e imbuídas de um "dever ser" pedagógico, assim como de um projeto de transformação.” (DAUSTER, 2004, p. 199).

Diante dos excertos retirados dos artigos, está claro que os autores expõem a imagem do educador ou do professor no que diz respeito aos artigos de Antropologia e Educação. Para os autores, o educador ou o professor são representantes da escola. Esses nomes, educador e professor, dizem respeito à mesma pessoa, aquele que ministra aulas.

A pedagogia tradicional não é tolerante, e é isso que forma a racionalidade dos indivíduos, cujo ator principal é o adulto, professor, informado e racional. Ele é quem manda e as crianças obedecem. Segundo a lógica da racionalidade da pedagogia tradicional, o educador se exime do seu cotidiano e está engessado pelos processos educacionais presentes nas propostas de formação de professores, nas práticas pedagógicas e nos currículos, entre outros. A racionalidade em sua formação resulta em discurso verbal e em práticas normativas dos profissionais da área de Educação imbuídas de um "dever ser" pedagógico, assim como de um projeto de transformação.

Nesse processo de engessamento da realidade escolar, o professor é considerado como o centro e delimitador das ações que ocorrem na sala de aula, pois ele exclui os alunos na sala de aula. Logo, os professores não estão preocupados com os alunos que não aprendem, influenciando na avaliação do aluno. A dificuldade de participação mais efetiva dos professores é marcada pela gestão de atitudes e normas pedagógicas autoritárias. Por outro lado, há educadores que se confrontam com a educação que não se adequa à diversidade de identidades grupais com as quais trabalha, dentro de um sistema formal urbano e de classe média. Nesse caso, os educadores apoiam a diversidade na sociedade complexa e a identidade cultural.

Sendo assim, o educador necessita do olhar antropológico que contribua para a fundamentação do seu pensar e do seu agir educativo, por isso é preciso utilizar do conhecimento antropológico na formação dos professores. O educador precisa ter a percepção da diversidade de valores e culturas para compreender o seu aluno, não cometendo os mesmos erros da Antropologia tradicional. Enfim, é preciso focar nas pesquisas educacionais e escolares temáticas como identidade, alteridade, relativização, multiculturalismo e multinaturalismo, rituais, mitos, além das já pesquisadas como cultura, etnia, gênero e outras nas práticas e nas pesquisas educacionais e escolares para a transformação.

### 3.2.2.5 - Escola como lócus

A categoria *Escola como lócus* está presente em doze artigos, dos catorze de **Antropologia e Educação**. Nessa categoria os artigos estão divididos em dois blocos, o primeiro é composto pelos artigos de código 9, 11, 15, 18, 20 e 21, e o segundo é composto pelos artigos de código 10, 12, 13, 16, 17 e 19. Os artigos que estão inseridos nessa categoria são os de código 9, 11, 15, 18, 20 e 21. Está presente nos artigos que o *lócus* da pesquisa é a escola, mesmo que os autores tentem expandir o campo da pesquisa, por isso essa categoria existe. Na categoria *A Escola como lócus*, a escola se torna o local da pesquisa como justificativa para a sua própria transformação, ou seja, no diálogo da Antropologia com a Educação, a escola se torna o local, no qual o antropólogo faz a pesquisa, ou o pesquisador da área da Educação com apoio da literatura antropológica, para estabelecer o diálogo entre Antropologia e Educação e estabelecer o acesso à liberdade e ao direito da diferença.

Segundo a autora do artigo de código 9, a natureza do *diálogo da Antropologia com a Educação* reside no movimento de tensão e compreensão entre o processo de imposição de si ao outro em nome de um modelo de vida cultural e pedagógico etnocêntrico.

Código 9:

Nesse movimento de tensão e compreensão reside a natureza do diálogo entre antropologia e educação, já que ambas são devedoras científicas do processo de imposição de si ao outro, posto pelo desenvolvimento do mundo colonial e do colonialismo ocidental, cuja meta visava suprimir toda e qualquer alteridade, em nome de um modelo de vida cultural e pedagógico de tipo etnocêntrico, aut centrado e homogeneizador. (GUSMÃO, 1997, p. 18).

O *modelo de vida cultural e pedagógico etnocêntrico* resulta em uma prática pedagógica única e centralizadora que é resultado de um modelo cultural único e controlador do diferente.

Código 9:

No entanto, a dominação política e historicamente determinada nas relações entre diferentes grupos e, principalmente, na história do mundo ocidental, revela o colonialismo como negador da diversidade humana. Centrado num modelo cultural único e na necessidade de colocar sob controle o diferente, a sociedade ocidental constrói uma prática pedagógica também única e centralizadora. (GUSMÃO, 1997, p. 19).

Controlar o diferente conduz à homogeneidade que está vinculada à *lógica impositiva da cultura ocidental*.

Código 9:

O movimento deste mundo, de que fazemos parte, caminha da diversidade para a homogeneidade, eixo em que também se inscreve a história da antropologia, como ciência, e da pedagogia ocidental, como prática, vinculadas e determinadas pela lógica impositiva dessa história comum. (GUSMÃO, 1997, p. 19).

*A homogeneidade tem influência do pragmatismo na escola que tenta purificar a escola dos males da sociedade.*

Código 11:

[...] se o pragmatismo utópico não é um mal em si, ele desliza para um terreno perigoso quando tenta purificar a escola dos males da sociedade. Nesse momento, seu discurso passa a ter apenas efeito de retórica e, por isso, não se apresenta como alternativa viável ou substantivamente diferente do que já é conhecido. (VALENTE, 2003, p.252).

Logo, a escola não pode renunciar à inculcação das regras e convenções sociais da modernidade em nome do relativismo cultural.

Código 11:

Poder-se-ia replicar que se pretende simplesmente oferecer, na escola, uma formação humanista, ao que poderia ser respondido que se trataria de um “humanismo inútil”. Isto porque a escola não pode renunciar à inculcação de regras e convenções sociais da modernidade ocidental capitalista, da qual é fundadora e guardiã, em nome do relativismo cultural que proteja os indivíduos de uma violência e de uma imposição arbitrária que lhes é feita. (VALENTE, 2003, p.253).

Por isso, a *escola inexistente enquanto instituição independente* e não possibilita a independência e autonomia dos sujeitos: “Boas demonstra, através de estudos diretos obtidos no campo educacional, que a escola inexistente como instituição independente e, como tal, não possibilita independência e autonomia dos sujeitos que aí estão.” (NASCIMENTO, 2012, p. 57).

Não é possível ter independência, pois a *meta da escola está centrada num aluno-modelo* e desconsidera a diversidade agindo de forma autoritária: “A meta da escola centra-se num aluno-modelo que desconsidera a diversidade da comunidade escolar e, para contê-la, atua de forma autoritária.” (NASCIMENTO, 2012, p. 57, Código 20).

Enfim, a *escola é uma instituição ocidental* que sistematiza o processo de socialização: “A educação escolar é uma instituição tradicionalmente ocidental, sendo esta instituição “uma das formas encontradas pela civilização ocidental para sistematizar o processo de socialização de seus membros.” (NASCIMENTO, 2012, p. 60, Código 20).

Se a *escola possui uma prática única e centralizadora*, é etnocêntrica, e não valoriza a diversidade, a questão das diferenças é desafiadora no campo pedagógico: “Avaliar a questão das diferenças, tão cara à antropologia e tão desafiadora no campo pedagógico justamente por sua característica institucional homogeneizadora, não é uma tarefa simples.” (GUSMÃO, 1997, p. 10, Código 9).

A *escola*, então, nas interfaces entre Antropologia e Educação *é considerada como homogeneizadora e etnocentrista*.

Código 20:

Nos dias atuais, são frequentes as interfaces entre Antropologia e Educação – às vezes de maneira pacífica, outras tantas de maneira conturbada. As questões que perpassam por esses diálogos são as mais variadas, no tocante à educação tem-se: a inadequação do PCN em relação à realidade; reprodução acrítica dos conteúdos educacionais; escola homogeneizadora e etnocentrista, dentre outras. (NASCIMENTO, 2012, p. 58).

Outra questão está relacionada à análise da escola. No Brasil, *as pesquisas*, cuja proposta consiste em analisar a escola, não analisam o fenômeno da Educação e do cotidiano escolar, mas *estão voltadas para alguma área do conhecimento ou disciplina escolar*.

Código 21:

Se algumas teses e dissertações avançaram na análise da escola, tendo como foco as mudanças sociais, como foi notado em grande parte nas pesquisas argentinas, no caso brasileiro, o conjunto das investigações está mais voltado para questões específicas de alguma área do conhecimento ou disciplina escolar. Assim, a etnografia educacional praticada no Brasil, em geral, não apresenta inclinação histórica entendida como necessária à compreensão do fenômeno da educação, do cotidiano escolar e, como tal, esfera do fazer político e de exercício das relações de poder e empoderamento. (TOSTA, 2013, p. 105).

O problema da *disciplinarização das pesquisas sobre escola* está na formação dos pesquisadores que são oriundos das Ciências Humanas, e não das Ciências Sociais ou Antropologia.

Código 21:

Comparativamente, parte dessa deficiência se explica, muito possivelmente, em razão de ser a formação dos pesquisadores brasileiros nas ciências humanas e não nas ciências sociais ou na Antropologia propriamente dita, como na Argentina. O que não significa afirmar que pesquisadores oriundos de outras áreas que não a Antropologia não possam desenvolver etnografias. Apesar dos limites das investigações realizadas em ambos os países, elas contribuem de modo significativo para a ampliação do entendimento da interface entre a Educação e a Antropologia, como também para os processos futuros de transformação social da escola. (TOSTA, 2013, p. 105).

Os *antropólogos estariam*, de acordo com o artigo de código 21, *mais aptos a contribuir para a transformação social da escola*. Os antropólogos preocupam-se em estudar a educação escolar porque ela é um dos loci institucional e permite mostrar as representações culturais dos sujeitos de uma determinada comunidade.

Código 18:

E, como pontua Lopes (2009) [...] Os antropólogos preocupam-se em estudar a educação escolar porque ela é um dos loci institucionais que formam hoje os sujeitos com quem sempre interagiram, do isolamento até sua integração, ou porque ela reproduz representações da formação cultural desses sujeitos entre as diversas categorias de outros sujeitos com os quais estabelecem trocas materiais e simbólicas, na contemporaneidade (Lopes, 2009 p.3). É possível afirmar que a história recente dos estudos sobre diversidade cultural na educação indica que essa ideia geral encobre preocupações mais específicas e aproximações investigativas que se constituíram desde fora da escola para o seu interior. (LIMA, 2011, p. 182).

A autora do artigo de código 15 propõe *diferentes maneiras para estudar a escola*, como a *escolarização de populações quilombolas e populações imigrantes, o espaço escolar e o papel da escola*.

Código 15:

[...] levantar realidades de escolarização de diferentes populações, como, por exemplo, populações negras quilombolas do meio rural; populações imigrantes de diversas procedências e outras [...] estudar a escola como espaço de convívio e de confronto interétnico e campo de sociabilidade e alteridade, bem como o ambiente social e político em que ela se insere [...] considerar a diversidade de situações e de concepções divergentes quanto ao que deva ser a escola e o papel que deve representar. (GUSMÃO, 2009, p. 43).

A autora do artigo de código 15 também expõe os trabalhos apresentados na ABA sobre os estudos antropológicos sobre Educação que evidenciam qual o interesse dos antropólogos na área da Educação. Dentre os temas de interesse têm-se o ensino de Antropologia em outros cursos, educação indígena, educação rural e urbana, antropologia na pesquisa em educação, políticas públicas, ações afirmativas e escola, mas os campos desses trabalhos em sua maioria remontam à escola.

*O campo escolar está presente no estudo de crianças e jovens negros, indígenas, diretrizes escolares.*

Código 15:

Com a apresentação de resultados de pesquisa levadas a efeito com diferentes segmentos para os quais a antropologia sistematicamente tem lançado esforços de investigação: crianças e jovens negros em espaços escolares e/ou educativos; indígenas no âmbito da educação escolar; Diretrizes Escolares e processos educativos singulares. (GUSMÃO, 2009, p. 37).

Outra sessão envolveu a questão da escola indígena.

Código 15:

A questão da escola indígena retornou preocupada em vincular as diretrizes oficiais e as práticas de professores indígenas. O fato demandou, ainda, pensar a presença indígena no ensino superior e as questões relativas à formação dos indígenas como professores. (GUSMÃO, 2009, p. 38).

Esse diálogo entre Antropologia e Educação promove *a virada do olhar macro para o micro na escola* com foco nos sujeitos, suas ações, interações, práticas e representações.

Código 21:

Em termos gerais, observa-se uma virada do olhar macro, na escola, para um olhar centrado no micro, isto é, do sistema educacional regulado e controlado pelo Estado, para o que acontece na escola, com foco nos sujeitos, em suas ações, interações, práticas e representações. (TOSTA, 2013, p. 104).

Além da virada do olhar macro para o micro, a *observação do cotidiano escolar* trouxe contribuição para os estudos de escola.

Código 21:

Outra virada diz da adoção de uma mirada qualitativa — a observação e a interação no cotidiano escolar —, em lugar de uma quantitativa. Assim, pode-se dizer que a

leitura das pesquisas brasileiras e argentinas trouxe significativa contribuição para o conhecimento do que se passa nas escolas: seu cotidiano, seus espaços, suas dinâmicas e práticas, que ocorrem em relação e em tensionamento com outras instituições, com políticas públicas, com o contexto — enfim, aspectos que raramente eram documentados ou significados em pesquisas quantitativas ou naquelas orientadas pelas teorias da reprodução. (TOSTA, 2013, p. 104).

*A ampliação do foco nas pesquisas em escolas* contribui, então, para o *reconhecimento da diversidade no contexto escolar* em detrimento das ações discriminatórias e da intolerância no contexto escolar.

Código 11:

Tal afirmação não mereceria retoques se a realidade histórica fosse imutável, não fosse contraditória e não se transformasse. Atualmente, uma tendência fundamental parece indicar que o reconhecimento da diversidade das culturas existentes, inclusive no contexto escolar, vem sustentando a intolerância e o acirramento de atitudes discricionárias, especialmente quando a diferença passa a justificar o tratamento desigual. (VALENTE, 2003, p. 250).

*A escola* nesse cenário deve *promover sua própria transformação* ofertando liberdade aos diferentes.

Código 11:

Tal renúncia impediria aos portadores de signos de diferença transitarem da socialização primária dada pela família, em direção à socialização secundária da objetividade social, mantendo-os na sua particularidade e privando-lhes do acesso à liberdade que o domínio dos códigos da sociedade onde ele viverá confere à um indivíduo. Assim, o que pode e deve fazer a escola para promover sua própria transformação é devolver no discurso escolar aquilo que é hoje ocultado: o uso social que é feito dos conhecimentos que ela transmite. (VALENTE, 2003, p. 252).

Os artigos de código 9, 11, 15, 18, 20 e 21 apresentam a escola que contém um modelo pedagógico etnocêntrico, auto-centrado e homogeneizador, no qual culmina em uma prática pedagógica única e centralizadora. Essas características são influências do pragmatismo na escola, e por isso, a escola não pode renunciar à inculcação das regras e convenções sociais da modernidade em nome do relativismo cultural.

A escola como ação institucionalizada inexistente enquanto instituição independente, e a meta da escola está centrada num aluno modelo de forma autoritária. Desse modo, a questão das diferenças é desafiadora no campo pedagógico, porque as questões do diálogo entre Antropologia e Educação apresentam uma escola homogeneizadora e etnocêntrica, concomitantemente a análise da escola no Brasil não apresenta uma análise do fenômeno da educação e do cotidiano escolar.

No diálogo entre as áreas, os antropólogos preocupam-se em estudar a educação escolar porque ela é um dos *loci* institucional. A autora do artigo de código 15, antropóloga, propõe diferentes maneiras para estudar a escola, como a escolarização de populações quilombolas e populações imigrantes, o espaço escolar e o papel da escola. Nos estudos antropológicos da



escola acontece a virada do olhar macro para o micro na escola com foco nos sujeitos e suas ações, assim na observação do cotidiano escolar ocorre o reconhecimento da diversidade no contexto escolar e a escola deve promover sua própria transformação. Enfim, dos trechos dos artigos está indicando que a escola é um local normatizador e etnocêntrico, e o conhecimento antropológico é o propulsor para as mudanças e o reconhecimento da diversidade.

O segundo bloco da categoria *Escola como locus* é composto pelos artigos de código 10, 12, 13, 16, 17 e 19. Os indicadores textuais dessa categoria expõem que a escola é local selecionado pelos autores como o local das pesquisas, ou seja, o *lócus* do debate da Antropologia e Educação consiste em apresentar a escola como local das ações dos atores envolvidos, nesse caso, principalmente, professores e alunos. Desse modo, a categoria reforça que a Educação está associada à escola, dentro e fora, bem como aos seus personagens principais. Contudo, diante da postura etnocêntrica dos professores nas escolas, cabe à Antropologia atuar como propagadora da diversidade e das diferenças culturais por meio de estudos teóricos antropológicos que não só aliviem o etnocentrismo dos professores, como forneça subsídios teóricos para sua formação pedagógica, conseqüentemente, para sua atuação na escola e na sala de aula, mostrando que a escola é um local de diferenças culturais.

A ideia de escola está atrelada à concepção de educação, ou seja, é um local que cria indivíduos e cidadãos e assegura a integração da sociedade nacional, contudo é depositada na educação uma grande confiança.

Código 13:

[...] a escola pode criar indivíduos e cidadãos, ela é um meio para se assegurar a integração de uma sociedade nacional. O caráter dessa concepção de educação não é evidentemente ingênuo, mas deposita uma grande confiança na educação como modelo de formação dos indivíduos e como chave da integração social, e, por conseguinte, também na educação como objeto de análise da Antropologia. (MARTINS e MORAIS, 2005, p. 88).

Mesmo diante dessa ideia de que *a escola assegura a integração da sociedade nacional*, ela é condutora do mundo complexo para o mundo abstrato, sendo o professor o hipnotizador e controlador dos alunos, e cabe ao aluno obedecê-lo.

Código 13:

No momento em que a criança, como indivíduo ainda primitivo, é potencialmente social e está como que hipnotizada pelo mestre, a escola a conduz pouco a pouco para um mundo mais complexo e mais abstrato e [...] obedece aos mestres e ao controle do grupo e de seus pares. (MARTINS e MORAIS, 2005, p.87-88).

Sendo assim, *a escola possui um poder diferente das outras instituições* porque é o local onde a criança pode ser estimulada ou bloqueada em seu processo de socialização.

Código 13:

O anseio em participar do mundo civilizado pode ser estimulado ou bloqueado no decorrer do processo de socialização pelo qual a criança passa, na escola. A

socialização é a incorporação de um espaço social estruturado, graças ao qual a história e a ação de cada agente são especificações da história e das estruturas coletivas. (MARTINS e MORAIS, 2005, p. 86).

No entanto, para o autor do artigo de código 12, é preciso *dar importância aos fenômenos educacionais dentro e fora da escola*, pois é onde a trama cultural é tecida.

Código 12:

[...] a importância dada às relações entre a cultura e a Educação como dimensões necessariamente enlaçadas na medida que se pretende interpretar os chamados fenômenos educacionais dentro ou fora da escola, até porque é na trama cultural que são tecidos. (DAUSTER, 2004, p. 198).

Nessa trama cultural são estabelecidas relações entre cultura e a Educação, local em que *a experiência escolar está imbuída de diferentes visões de mundo dos sujeitos construídas ao longo de sua vida dentro e fora dos espaços escolares*.

Código 17:

Sujeitos esses que estão expostos a outros meios de informação e de formação os meios de comunicação em uso, a religião, o trabalho, a família- dentre outros, e que levam para a experiência escolar suas visões de mundo e de homem, seus valores morais e religiosos, marcas da tradição, preconceitos, sonhos, projetos e desejos. Assim, a percepção mais ampla desses sujeitos no processo educativo requer reconhecê-los, ao longo de sua vida, como portadores e construtores de diferentes trajetórias e identidades múltiplas e cambiantes que se misturam relacionalmente dentro e fora dos tempos espaços escolares. (TOSTA, 2011, p. 249).

O sujeito na escola está influenciado por meios de informação, religião, família, e todas essas influências marcam as atitudes desses sujeitos por meio dos valores adquiridos em sua formação, pois são portadores e construtores de diferentes trajetórias e identidades múltiplas. *A escola, então, está marcada pela diferença. A diferença também está presente dentro da escola e não apenas fora dela e, conseqüentemente, interfere nas relações educativas e nas relações de aprendizagem e de socialização. Nessas relações, estão envolvidos vários sujeitos como professores, alunos, gestores e funcionários.*

Código 17:

A consciência de que a diferença está presente no cotidiano da escola e da sala de aula aponta para a necessária reflexão sobre, pelo menos, duas questões importantes nas relações que se constroem em seu interior. Primeiro, que a diferença não está presente apenas na vida fora da escola, ela também atravessa os muros, quase sempre impermeáveis da instituição escolar. Segundo, que a forma como se compreende e se trata a “diferença” interfere nas relações educativas e, conseqüentemente, nas relações de aprendizagem e de socialização, na escola ou fora dela. Para além dessas questões, outras tantas podem ser suscitadas a partir da situação vivida em sala de aula por professores, gestores e alunos. (TOSTA, 2011, p. 239).

É importante ressaltar que *diferenças e desigualdades fazem parte do cotidiano escolar e remetem à questão fundante da Antropologia que é a relação com o outro.*

Código 17:

De todo modo, é inegável que diferenças e desigualdades fazem parte do cotidiano escolar e tais questões muito importam pelos significados que contêm e que dizem respeito empiricamente à problemática das culturas presentes na escola, mesmo que, como tais, não sejam consideradas. E remetem, em termos epistemológicos, à questão fundante da Antropologia – a relação com o outro. (TOSTA, 2011, p. 237).

*Essa relação com o outro possibilita que na escola a ação educativa seja uma complexa rede de interações onde ocorre a produção do conhecimento e as inter-relações entre as dimensões políticas, culturais, institucionais e instrucionais.*

Código 17:

[...] a ação educativa na escola torna-se uma complexa rede de interações, lugares onde se estruturam processos de produção do conhecimento e de inter-relações entre dimensões políticas, culturais, institucionais e instrucionais. Ação essa na qual está presente uma multiplicidade de significados e de sentidos relacionando dinâmicas permeadas por duas tensões fundamentais: uma entre o singular e o plural, e outra entre o particular e o universal. (TOSTA, 2011, p. 246).

*As ações que acontecem na escola estão permeadas por duas tensões fundamentais, uma entre o singular e o plural, e a outra entre o particular e o universal, isso significa dizer que a escola é um local de contrastes e de semelhanças.*

Código 17:

[...] a diferença está presente no cotidiano da escola e da sala de aula e perpassa as relações que se constroem no seu interior por meio de duas questões: Primeiro, que a diferença não está presente apenas na vida fora da escola, como também atravessa os muros, quase sempre impermeáveis, da instituição escolar. Segundo, que a forma como olhamos e tratamos a diferença interfere nas relações educativas e, conseqüentemente, nas relações de aprendizagem e de socialização. Questões que demandam claramente a necessidade de compreensão da diferença em relação à desigualdade, e da escola como um contexto de contrastes e de semelhanças e que sugerem que os problemas educacionais podem ser mais bem resolvidos quando analisados como expressões culturais e mecanismos de integração simbólica que operam nas relações sociais concretas em face da interpretação de usos, posições, práticas e trajetórias que se contrastam e se complementam. (TOSTA, 2011, p. 248 – 249).

Na escola, estão presentes contrastes e semelhanças, mas *a escola é marcada por representações etnocêntricas do outro e o desconhecimento da alteridade* e, por isso, há a necessidade de adotar um olhar de estranhamento para que os estereótipos e estigmas sejam superados.

Código 17:

Isto posto, queremos dizer, primeiramente, da necessidade de se adotar um olhar de estranhamento, imprescindível para que sejam ultrapassados estereótipos e estigmas historicamente cristalizados na instituição escolar que orientam a formulação de representações sobre o outro pautadas pelo etnocentrismo e desconhecimento da alteridade. Em outros termos, trata-se de buscar aportes teóricos e metodológicos para poder perceber os diversos modos de ver o outro na cultura escolar, nas culturas na escola e seus significados, de forma a desvelar valores que possam interferir negativamente nas relações pedagógicas. (TOSTA, 2011, p. 247).

Ou seja, *é preciso ter suporte teórico e metodológico para perceber o outro na cultura escolar*. Logo, diante da postura etnocêntrica do professor na escola, o ensino de Antropologia permite que o educador apreenda outras relações e posturas dentro e fora da escola.

Código 10:

Mantendo este dilema, percebo que o ensino de antropologia na área de educação deve permitir que o educador apreenda outras relações e posturas, mergulhando na literatura antropológica. Trata-se da aprendizagem de uma outra linguagem, de um outro código que possibilita outras dúvidas sobre os fenômenos tidos como educativos dentro e fora da escola. Discutem-se posturas etnocêntricas que fazem do "diferente" um inferior e da diferença uma "privação cultural", assim como desconstroem-se estereótipos a partir de um outro sistema de referências, buscando entender uma outra racionalidade nos seus termos. (DAUSTER, 1997, p. 42).

Sendo assim, o ensino de Antropologia na área da Educação permite desconstruir estereótipos, tendo como referência outro sistema e outra racionalidade. Logo, *as questões na e da escola podem adquirir outros conhecimentos se forem problematizadas a partir da perspectiva da Antropologia*.

Código 17:

Assim, questões como a repetência e a exclusão na e da escola, as dificuldades cognitivas, as relações professor/aluno, os desafios da didática, a disciplina/indisciplina e o disciplinamento, as relações de gênero e as preferências sexuais, as múltiplas formas de organização de grupos e as opções religiosas, a violência em meio escolar, por exemplo, podem adquirir outros entendimentos quando competentemente problematizadas na perspectiva de estudos antropológicos. (TOSTA, 2011, p. 247).

*A escola está presente em muitos trabalhos ditos qualitativos ou mesmo “etnográficos”, realizados no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação, por parte de profissionais sem formação em Antropologia e sem que se estabeleça um diálogo mais aprofundado com a tradição antropológica.*

Código 19:

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que há um número reduzido de antropólogos pensando a questão da Educação, há uma considerável produção de trabalhos ditos qualitativos ou mesmo "etnográficos", realizados no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação, por parte de profissionais sem formação em Antropologia e sem que se estabeleça um diálogo mais aprofundado com a tradição antropológica. (MEIRELLES e SCHWEIG, 2012, p. 84).

Contudo, *o uso das abordagens antropológicas sobre a escola tem retirado o monopólio da Antropologia e proposto outras vertentes de trabalho por parte dos antropólogos*, como por exemplo, em escolas, nas salas de aula da Educação Básica e em políticas governamentais.

Código 19:

O uso dessas abordagens da Antropologia para compreender a “vida escolar cotidiana” tem retirado o monopólio da Antropologia sobre a “etnografia”, instrumento que serviu a disciplina com um elemento instituinte de sua autoridade

ao longo de sua história (CLIFFORD, 1998). Essa perda de monopólio, somada às crescentes demandas por antropólogos fora da academia (em ONG's, órgãos governamentais, ou mesmo nas salas de aula da Educação Básica), traz novos desafios à disciplina e requer uma redefinição da própria identidade e especificidade do saber antropológico. (MEIRELLES e SCHWEIG, 2012, p. 84).

*A ampliação para a escola coloca-a como o espaço de observações e de coleta de informações, no qual faz parte gestores, professores, funcionários, pais e alunos.*

Código 16:

Realizei dois anos de observação em espaços escolares, coletando informações e histórias de vida. Entrevistei gestores, professores, funcionários, pais e alunos. Observei diversas salas de aula das duas escolas, muitas disciplinas, de todas as séries, professores de sexo e idade variados, com tempos diferentes de escola e de magistério, disposta a desvendar a engrenagem subjacente “vista, mas não notada” (EARP, 2010, p. 19).

*A consideração dos inúmeros personagens (alunos, famílias, funcionários, professores e gestores) na escola é reconhecer que a escola é uma instituição social construída por sujeitos históricos-culturais, portanto, um espaço de pluralidade cultural.*

Código 17:

Em outros termos, é reconhecer que a escola, como uma instituição social, é construída por sujeitos histórico-culturais, o que fornece visibilidade ao fato de que alunos, famílias, funcionários, professores e gestores vivenciam diferentes processos em suas relações com o mundo lá fora e o da escola. Trata-se, portanto, de um espaço que abriga a pluralidade cultural, de uma instituição que acolhe sujeitos, crianças, adolescentes, adultos, homens e mulheres que cultivam sentimentos de pertença a determinados e diferentes grupos sociais, étnicos, religiosos, de gêneros, políticos, dentre outros. (TOSTA, 2011, p. 249).

*A escola é o local das pesquisas dos artigos dos artigos de código 10, 12, 13, 16, 17 e 19 de **Antropologia e Educação**. A ideia de escola está atrelada à concepção de educação, ou seja, é um local que cria indivíduos e cidadãos e assegura a integridade da sociedade nacional, por isso é condutora do mundo complexo para o mundo abstrato. Desse modo, a escola é o local onde a criança pode ser estimulada ou bloqueada em seu processo de socialização.*

*É concedida importância aos fenômenos educacionais dentro e fora da escola, pois é onde a trama cultural é tecida. A experiência escolar está imbuída de diferentes visões de mundo dos sujeitos construídas ao longo de sua vida dentro e fora dos espaços escolares. A diferença, nesse caso, também está presente dentro da escola e não apenas fora dela e, conseqüentemente, interfere nas relações educativas e nas relações de aprendizagem e de socialização. É importante ressaltar que diferenças e desigualdades fazem parte do cotidiano escolar e remetem à questão fundante da Antropologia que é a relação com o outro.*

*Na escola, a ação educativa é uma complexa rede de interações onde ocorre a produção do conhecimento e as inter-relações entre as dimensões políticas, culturais, institucionais e instrucionais, pois a escola é um local de contrastes e de semelhanças. No entanto, a escola é*

marcada por representações etnocêntricas do outro e o desconhecimento da alteridade. Diante da postura etnocêntrica do professor na escola, o ensino de Antropologia permite que o educador apreenda outras relações e posturas dentro e fora da escola.

Essas questões na e da escola podem adquirir outros conhecimentos se forem problematizados a partir da perspectiva da Antropologia. Embora a escola esteja presente em muitos trabalhos ditos qualitativos ou mesmo "etnográficos", realizados no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação, por parte de profissionais sem formação em Antropologia e sem que se estabeleça um diálogo mais aprofundado com a tradição antropológica, a escola é o espaço de observações e de coleta de informações, no qual faz parte gestores, professores, funcionários, pais e alunos. Portanto, reconhecer que a escola é um espaço de pluralidade cultural, uma instituição social construída por sujeitos históricos-culturais.

\*\*\*

Os artigos de **Antropologia e Educação** possuem cinco categorias: a *Antropologia como base para a área da Educação*, *A Etnografia no campo da Educação*, *Noção de Educação*, *A Imagem do Educador* e *A Escola como locus*. Essas cinco categorias expõem o sentido do conteúdo dos artigos de **Antropologia e Educação**. O conhecimento que está sendo construído no Brasil sobre Antropologia e Educação tem elementos que reforçam a Antropologia no campo da Educação, como, por exemplo, a ênfase dos autores em utilizar teorias e métodos antropológicos para sanar os problemas da área da Educação, como: etnocentrismo, preconceito e estereótipos, a imagem negativa do professor e a escola como normatizadora.

Nos artigos, são redundantes os trechos nos quais explicitam a necessidade do uso da teoria antropológica como alternativa, bem como ressaltam a importância da Etnografia na escola para o reconhecimento da diversidade e da pluralidade cultural. Segundo consta nos artigos **Antropologia e Educação**, o uso da Antropologia na área da Educação contribui para a práxis pedagógica e permite que o profissional da área de Educação apreenda outras relações e posturas ao conhecer a literatura antropológica. A Educação, então, pode fazer uso da Antropologia com os propósitos de decodificar e analisar valores e universos culturais, tanto da escola, quanto da educação não-formal, porque ao adotar conceitos antropológicos como o de cultura ocorre o abandono de posturas etnocêntricas, reconhecendo assim as identidades e as diferenças no cotidiano escolar.

Logo, o uso da Etnografia em pesquisas na área da Educação é importante porque é um método de representação da diversidade na sociedade, uma estratégia de reconhecimento do outro e da diversidade. Por outro lado, é preciso considerar que os autores rotulam os professores como etnocêntrico, racionalista e autoritário, sendo assim, o educador necessita do olhar antropológico que contribua para a fundamentação do seu pensar e do seu agir educativo, por isso é preciso utilizar do conhecimento antropológico na formação dos professores.

Portanto, a escola é considerada como *lócus* tendo em vista que é o local onde a criança pode ser estimulada ou bloqueada em seu processo de socialização na trama cultural. Na escola é onde ocorrem as ações dos sujeitos envolvidos, principalmente dos professores e o local de experiências com diferentes visões de mundo dos sujeitos construídas ao longo de sua vida dentro e fora dos espaços escolares. A escola é o espaço de observações e de coleta de informações, no qual faz parte gestores, professores, funcionários, pais e alunos.

\*\*\*

Na análise de conteúdo de todo o material coletado está claro que o conhecimento que tem sido construído nessa área está dividido por duas conjunções, “da” e “e”, ou seja, **Antropologia da Educação** e **Antropologia e Educação**, embora muitas vezes esteja atrelado a muitos outros conceitos.

Na análise de conteúdo, primeiro na análise das partes - as unidades dos artigos científicos, e segundo na análise do todo, do sentido do artigo, está claro que o conhecimento construído nessa área do conhecimento está atrelado ao conhecimento antropológico. Na primeira análise, a análise do conteúdo das unidades dos artigos científicos indicam quatro categorias, dentre as quais duas relacionadas à **Antropologia da Educação** e duas relacionadas à **Antropologia e Educação**. As categorias relacionadas à **Antropologia da Educação** são *Proposta para uma Antropologia da Educação* e *o Método antropológico como elemento da Antropologia da Educação*. E as categorias relacionadas à **Antropologia e Educação** são *o diálogo/ interface entre Antropologia e Educação* e *As contribuições da Antropologia para o campo da Educação*.

Na segunda análise, a análise de conteúdo do sentido dos artigos de **Antropologia da Educação** são identificadas quatro categorias: *a Antropologia como embasamento teórico e metódico, Conceituando a educação, a imagem do profissional da área de Educação, e a Escola como lócus*. Em relação aos artigos de **Antropologia e Educação** são identificadas

cinco categorias na análise: *a Antropologia como base para a área da Educação, a Etnografia no campo da Educação, Noção de Educação, a imagem do Educador e, a Escola como lócus.*

Nas categorias da primeira análise o mais enfático é a postura dos autores diante das categorias e, conseqüentemente, em relação ao conteúdo. Os autores da categoria *Proposta para uma Antropologia da Educação* defendem a criação de uma área da Antropologia da Educação, enquanto os autores da temática *Método antropológico como justificativa* argumentam que o método é a justificativa para fazer a Antropologia da Educação.

No caso dos artigos de **Antropologia e Educação**, são identificadas duas categorias: *o diálogo/ interface entre Antropologia e Educação* e *As contribuições da Antropologia no campo da educação*. Na categoria *o diálogo/ interface entre Antropologia e Educação*, os autores argumentam que para acontecer esse diálogo é preciso ter contribuições teóricas e metódicas da Antropologia. Enquanto que na categoria *As contribuições da Antropologia para o campo da educação* é preciso que a área da Educação, assim como o professor tenha o suporte teórico e metódico da Antropologia.

Nas categorias da segunda análise, os autores enfatizam e repetem elementos textuais que reforçam a *Antropologia como base teórica e metódica para a área da Educação, o conceito de Educação na visão dos antropólogos, a imagem do profissional da área de Educação, e a escola como lócus*. Os autores dos artigos de **Antropologia da Educação** e **Antropologia e Educação** reforçam que o uso teórico e metódico da Antropologia no campo da Educação é importante para as pesquisas na área da Educação, pois ajuda o profissional da área da Educação a deixar a postura etnocêntrica na escola, por isso a etnografia e a literatura antropológica são fundamentais na compreensão do outro e da diversidade. Enfim, o professor é etnocêntrico, a escola é o local das pesquisas, e a Antropologia e a etnografia são ferramentas para o reconhecimento da diversidade na escola.

Mas o que os artigos selecionados para a análise não responderam sobre Antropologia da Educação no Brasil? Diante do conhecimento construído na área de Antropologia da Educação no Brasil, constata-se que o conjunto do material remete à antropologia como base teórica e a escola como local de pesquisa, escamoteando os princípios teóricos e epistemológicos da área da Educação, assim como suas questões e problemas fundamentais dessa área. Cabe, então, a partir desse momento apresentar a abordagem teórica da Antropologia Educacional Histórico-Cultural Alemã para compreender e refletir sobre o que constitui a Antropologia Educacional e nas possibilidades de reflexão sobre a Antropologia da



Educação no Brasil, embora os contextos sejam distantes e diferentes em alguns aspectos, como localização, costumes, etc, mas se assemelham muito no que diz respeito à questão da imagem do Homem ocidental na Educação.

## 4 – ANTROPOLOGIA EDUCACIONAL HISTÓRICO-CULTURAL ALEMÃ

O objetivo desse capítulo consiste em apresentar a história e constituição da Antropologia Educacional Alemã, bem como apresentar os seus fundamentos teóricos e epistemológicos. A história e constituição englobam desde o surgimento à consolidação dessa área na Alemanha. Os fundamentos teóricos e epistemológicos englobam as dimensões básicas da Educação, os paradigmas epistemológicos, as imagens históricas do Homem e o efeito das imagens humanas na Educação.

### 4.1- A Antropologia Educacional: história e constituição

Na segunda metade do século 20, a Antropologia Educacional surge como um campo de trabalho da Ciência Educacional. Neste processo, duas fases podem ser distinguidas. A primeira fase envolve os anos 50 e 60, a segunda começa no início dos anos 90 e se estende até os dias atuais. Entre as duas fases, os esforços para uma Pedagogia crítica e do desenvolvimento da Ciência da Educação a partir das Ciências Humanas e das Ciências Sociais têm uma influência sobre a segunda fase da Antropologia Educacional. A primeira fase inclui uma série de abordagens que foram sistematizados de forma diferente, como por exemplo, a Antropologia Educacional orientada pela Filosofia, a Antropologia Educacional orientada pela Fenomenologia e a Antropologia Educacional Integrativa. Todas as três tendências tiveram um impacto sobre a segunda fase da Antropologia Educacional, explica Wulf (2015), nas quais culminam na Antropologia Educacional orientada pela perspectiva histórica e, posteriormente, na Antropologia Educacional orientada pela perspectiva histórica e cultural.

De acordo com a sistematização de Wulf (2015), os cinco momentos da Antropologia Educacional Alemã são: a Antropologia Educacional Filosófica, a Antropologia Educacional Fenomenológica, a Antropologia Educacional Integrativa, a Antropologia Educacional Histórica e a Antropologia Educacional Histórico-Cultural. Nesse tópico são abordadas as cinco perspectivas, com ênfase para a Antropologia Educacional Histórica e a Antropologia Educacional Histórico-Cultural, apresentadas por Wulf em *Pädagogische Anthropologie* e *Einführung in die pädagogische Anthropologie*, com complementações de Scheuerl em *Pädagogische Anthropologie: eine historische Einführung*.

A *Antropologia Educacional Filosófica*, segundo Wulf (2015), nem sempre foi fácil distinguir da perspectiva Fenomenológica, além de ter influências da perspectiva Evolucionista. A maioria de seus autores, que incluem Otto Friedrich Bollnow, Werner Hole,

Johannes Flügge e Joseph Derbolav pertencem à Antropologia Filosófica de Max Scheler, Helmuth Plessner e Arnold Gehlen. O objetivo dessa perspectiva consiste em reconhecer a dependência da criança em relação aos adultos, que tipo de Educação o Homem precisa para o seu desenvolvimento (*Homo Educandus*) sendo o Homem um ser educável (*Homo Educabilis*). “O Homem é visto como “ponto produtivo” da produção de cultura e a interpretação da cultura como um contributo para auto-interpretação humana.” (WULF, 2014, p. 31).

A Antropologia Educacional Filosófica reconheceu a dependência da criança em relação aos adultos por meio de pesquisas empíricas, no qual a criança tornou-se o centro da atenção. Essa perspectiva examinou a questão do que significa para a compreensão do Homem o que os adultos ensinam para as crianças, cuja interpretação é uma contribuição importante para a auto-intepretação e auto-definição do Homem, segundo Wulf (1994). Aqui está a tentativa de compreensão do Homem e da Imagem educacional humana, no entanto, os autores negligenciaram a historicidade das imagens humanas e o pluralismo de abordagens no relacionamento entre o Homem e a Educação. Como também negligenciaram os movimentos educacionais, as escolas e os educadores.

A *Antropologia Educacional Fenomenológica* enfoca as pesquisas sobre o processamento de fenômenos existenciais humanos. De acordo com Wulf (1994), essa perspectiva teve seus estudos desenvolvidos nos anos de 1950 por Martinus Langenfelds e Otto Bollnow. Essa perspectiva se ocupou de questões e procedimentos da Filosofia para querer fazer uma Pedagogia profunda, argumentando que todo auto-conhecimento é omitido a modelos gerais sistemáticos ou modelos fechados. Propõe, então, a reflexão dos fenômenos individuais da vida humana, como decência, imprudência, vergonha, temor, medo, jogo, prática, tempo e experiência espacial, segurança, ambiente educativo. Tem como questão: Como compreender a natureza do Homem no todo, para que se possa compreender o fenômeno particular?

Segundo Wulf (2015), Bollnow examina a importância do tempo e espaço em situações educativas. O objetivo consiste em sensibilizar os seus efeitos sobre os processos educacionais. O método é fenomenológico, e a análise de Bollnow fica bem conhecida com as “formas descontínuas” no processo educacional, ou seja, a imagem de um processo contínuo e as suas experiências de aprendizagem. Estas experiências pré-verbais e corporais desempenham um papel importante e, posteriormente, influenciaram as pesquisas feitas por Dietmar Kamper e Christoph Wulf, Maurice Merleau-Ponty e Paul Ricoeur, envolvendo a fisicalidade humana e os processos educativos. A pesquisa de Kate Meyer-Drawes contribuiu

para a evolução deste trabalho, estudando sobre a questão da constituição corporal, a mudança histórica de auto-descrição e da aprendizagem.

Enquanto Langenfelds, na década de 50, apresenta a perspectiva de encurtamento dos estudos psicológicos apontando a necessidade de inclusão de um horizonte antropológico. Segundo o autor, “[...] a Antropologia Educacional não pode simplesmente aceitar sem questionar os resultados das disciplinas relacionadas, mas deve fazer o trabalho de tradução, deve examinar e integrar.” (SCHEUERL, 1982, p. 13). Apesar de algumas reflexões sistemáticas sobre a relação entre Psicologia, Educação e Antropologia por parte de Langenfelds, segundo Scheuerl (1982), seriam necessários estudos pontuais e programáticos.

A *Antropologia Educacional Integrativa* contribuiu para os potenciais problemas educacionais em aprendizagem e linguagem nos estudos individuais. Teve como suporte as perspectivas psicológicas, sociológicas, históricas, etnográficas, *cross-cultural*, medicina e comportamental. Para os autores dessa perspectiva, o aprendizado e a linguagem devem ser observados, coletados, coordenados e avaliados em seu desenvolvimento, segundo Wulf (1994). No entanto, acontecem abstrações e generalizações do contexto educacional, sendo assim, nessa perspectiva há o reforço de que a integração não é um assunto unilateral, mas considera que o campo educacional é um campo de experiência que oferece insights e contribuições imediatas para a compreensão humana. O objetivo dessa perspectiva, explica Wulf (1994), consiste em ter o conhecimento social e científico em relação à plasticidade e à determinação, ou seja, a partir da plasticidade do ser humano, é possível determinar as decisões das ações educativas para as práticas pedagógicas.

Henry Roth, por meio da representação do conceito de aprendizagem e experiência, trouxe a investigação científica da Psicologia e Ciências Sociais para o centro de seu trabalho. O critério da determinação visa a maturidade e auto-determinação a ser desenvolvidas na prática educativa. Henry Roth, explica Wulf (2015), tentou uma “ciência da integração de processamento de dados” e integrou as múltiplas contribuições das Ciências Humanas em Antropologia Educacional com a dupla tensão entre “plasticidade e determinação”. O foco de seu interesse, segundo Scheuerl (1982), estava centrado no desenvolvimento de evidências empíricas, principalmente, em Psicologia e Ciências Sociais. Seu trabalho foi a última tentativa de uma sinopse abrangente de conhecimento sobre o adolescente e a aprendizagem, no entanto, já ultrapassado para os debates alemães.

Segundo Wulf (1994), ao olhar para as décadas de 1950, 1960 e 1970, está explícito que os pesquisadores tentaram desenvolver uma Antropologia Educacional na Alemanha. No entanto, esse campo de pesquisa estava separado da Ciência da Educação em geral,

aparecendo mais como uma “mistura” de grandes questões e resultados sob influência das Ciências Sociais, ultrapassando os problemas educacionais. Algumas objeções críticas são levantadas por Wulf e aqui consta a justificativa detalhada:

- A Antropologia Educacional não reflete as condições históricas e sociais de sua constituição, e a relação entre os desenvolvimentos sociais condicionais desenvolvidos não é suficientemente abordada em seus significados e termos básicos. Isso se aplica, por exemplo, aos termos como “plasticidade” e “determinação”;

- Antropologia Educacional tem, de fato, influência da Pedagogia Humanista visto a historicidade de seus esforços, mas não enfatizou decisivamente o suficiente em termos de dupla historicidade. Além disso, enfoca sob a história, principalmente humana, a história das ideias, mas entendida como história social ou mental;

- Na Antropologia Educacional tem se superado a ideia de que poderia ser introduzido no material produzido pelas Ciências Humanas o conhecimento antropológico na Ciência da Educação, a fim de resumir um campo relevante para a Educação e para o todo. Deve ser uma regra para o conhecimento inter-disciplinar gerado. Permanece sem solução, e mantiveram assim as barreiras da Antropologia Educacional existente com as perguntas: O que significa a integração do conhecimento interdisciplinar adquirido na área Educacional? E ainda: pode esperar uma totalidade de conhecimento antropológico ou do Homem?

- A alegação da Antropologia Educacional para fazer declarações sobre o Homem, ou a criança ou o educador não tem e não pode ser resgatado em princípio. Tais reivindicações universalistas exigem relativismo histórico, antropológico e epistemológico, caso contrário, eles aparecem como ficções inadmissíveis “e fantasmas com reivindicações de poder e autoridade”;

- Devido ao seu foco no Homem ou no “todo”, as contingências e continuidades relacionados à Antropologia Educacional como o significado de diferença, a descontinuidade e a pluralidade tiveram menos valor. Ela foi ou assumiu fazer declarações sobre a natureza do Homem, ou de ser capaz de ganhar experiência, o conhecimento científico das pessoas em situações de Educação ou formação humana. A natureza construtiva de suas ideias e conceitos quase não foi refletida;

- A Antropologia crítica quase não foi envolvida na Antropologia Educacional das décadas de 50, 60 e 70. Em vez disso, os seus representantes na Antropologia viram um quadro de referência com cobertura praticamente universal e, portanto, atacou a reflexão sobre os limites estreitos do conhecimento antropológico-educacional;

• Então vê-se uma Antropologia Educacional conceitual ao invés de uma Antropologia Positiva que possa constituir um quadro de referência para a Educação e Formação humana. Que pela crítica da Antropologia, vê surgir só posteriormente a impossibilidade da Antropologia positiva e, a fertilidade da Antropologia Educacional negativa e desconstrutiva.

A Antropologia Educacional Alemã, então, tinha permanecido com influências filosóficas, e os conhecimentos foram relativamente homogêneos, em geral, debatendo sobre o Homem, a criança e o fazer educacional. E desde então, não tinha gerado pesquisas envolvendo a heterogeneidade de formas de conhecimento. No entanto, explica Wulf (1994), que a retomada da abordagem antropológica na Ciência Educacional é sugerida que isso seja feito sob condições de empréstimo das Ciências sócio-históricas. Levando-se em consideração que nas Ciências humanas, temas e questões antropológicas têm crescido em importância, o conhecimento antropológico de múltipla relativização, nem superior e nem inferior às outras formas de conhecimento educacional, está atrelado ao conhecimento educacional.

A *Antropologia Educacional Histórica*, segundo Wulf (1994), gera novas questões educacionais, científicas, contextuais e perspectivas. Isso gera um conhecimento antropológico plural e tem as seguintes consequências para a Educação:

1- Antropologia Educacional torna-se uma *Antropologia Educacional Histórica* que leva em conta a dupla historicidade do sujeito e do pesquisador. Ao invés da Antropologia Educacional Histórica tentar relacionar a historicidade de suas perspectivas e métodos, ela relaciona historicidade de seu objeto para com o outro. Seu objetivo não é o de investigar as pessoas ou as crianças como uma espécie, mas o estudo da aparência humana e os modos de expressão sob certas condições históricas e sociais. Esta perspectiva de estudo corolário promove a renúncia de uma visão global do homem. A Antropologia Educacional Histórica não é limitada ao espaço cultural específico, nem em épocas individuais. No reflexo de sua própria historicidade que pode, em princípio, enfatizar o eurocentrismo do conhecimento humano e o interesse meramente antiquário na história que deixou em aberto problemas do presente para o futuro.

2- Um objeto da Antropologia Educacional consiste em se submeter às ideias pedagógicas de onipotência e à inadequação de uma crítica para resolver a tensão entre perfeição e incorrigibilidade e determinando as possibilidades e limitações da Educação e da Formação Humana. Isto leva a uma ênfase na crítica excessiva na “viabilidade” do Homem e uma visão sobre os limites de sua fabricação biológica, social e cultural.

3- A Antropologia Educacional deve incluir uma crítica antropológica em sua auto-compreensão, que se concentra explicitamente sobre as possibilidades e limitações da

Antropologia, e se concentra, por exemplo, em uma Antropologia crítica associada à comparação humano-animal em reduções da Antropologia, a inadequação das atuais distinções entre natureza e cultura e os perigos de uma redução objetivista do Homem. A Antropologia crítica explora os principais conceitos, modelos e métodos da Antropologia Educacional e explora as condições epistemológicas do conhecimento da Antropologia e da Educação.

4- A Antropologia Educacional tem a observação, a ordem, e, se necessário, a reavaliação e geração de conhecimento nas Ciências da Educação e, neste contexto, a *desconstrução* de conceitos pedagógicos importantes sob uma perspectiva antropológica sobre o tema. Isto pode, por exemplo, para uma desconstrução da “educação negativa” de Rousseau, a liderança de “educação elementar” de Pestalozzi, ou a “formação universal” de Humboldt. Nesse processo, é para mostrar como obter sob novas questões antropológicas e epistemológicas as perspectivas e conceitos centrais da Educação em um sentido até então despercebido.

5- Antropologia Educacional inclui a reflexão sobre as possibilidades e os limites do seu conhecimento, como o desaparecimento do quadro de referência universal para a Educação da auto-compreensão. Antropologia Educacional é *reflexiva*.

6- O conhecimento antropológico-educacional se constitui em vários *discursos* bastante contraditórios. Os discursos contribuem para a construção de percepções pedagógicas, questões, estruturas e termos. Nos discursos, estão expressadas as estruturas de poder da sociedade e as instituições de ação pedagógica. Dentro dos conhecimentos antropológicos, os discursos estão articulados educacionalmente sobre o pensamento pedagógico e agindo com questões importantes, perspectivas e *insights*.

7- Antropologia Educacional é um movimento *pluralista*. Assim, evita-se o endurecimento prematuro do seu conhecimento e pode mantê-la aberta para os não-identificados. Para isso, o pluralismo é uma abertura fundamental para o trabalho interdisciplinar ou transdisciplinar, cujo objetivo não é o de reduzir, mas para *ampliar a complexidade* do conhecimento antropológico, isto é, o conhecimento histórico-educacional constituído sob condições lingüístico-culturais específicas, ao mesmo tempo em que o *contexto internacional* é também cada vez mais importante.

8- Nos dias de hoje não consistem em insuflar o conhecimento de sistema de ensino e as expectativas colocadas sobre eles, mas surgem questões quanto à relevância social, institucional, científica e prática do conhecimento educacional. Nessa medida contribui para a produção de conhecimento educacional e o *design* da próxima geração, que está intimamente

ligado às questões de auto-compreensão humana, que se referem à relação entre perfeição e incorrigibilidade. No contexto do conhecimento educacional, esta relação representa um centro de reflexão da pesquisa antropológica.

9- Na Antropologia Educacional Histórica, as fronteiras entre as diferentes formas de conhecimento têm se liquefeito e, assim, deixa surgir novas formas de conhecimento e Educação. Entre eles, a Educação estética e a Educação intercultural são de particular importância. O primeiro está diretamente relacionado com o desenvolvimento de novos meios de comunicação, e a segunda é referente aos acontecimentos políticos aflorados na Europa e as condições resultantes para a educação, a aprendizagem e experiência.

10- Antropologia Educacional é uma Antropologia construtiva, ou seja, ele não espera para capturar a “essência” do Homem na pesquisa antropológica e de ser capaz de refletir sobre esse Homem. Em vez disso, ela entende que a compreensão da humanidade depende das condições particulares, é histórica e deve ser entendida como construção. A este respeito, os sistemas normativos-dedutivos que produzem o conhecimento em Antropologia Educacional estão desatualizados, logo é necessário uma *Antropologia Educacional histórica, construtiva e reflexiva*.

A Antropologia Educacional Histórica não se limita a determinados espaços culturais, nem épocas individuais, pois pode eurocentrizar as Ciências Humanas em meio às influências anteriores da Antropologia normativa. Nesse caso, segundo Wulf (2015), é usada para se referir a uma variedade de esforços transdisciplinares e transculturais na Europa e com mais de 200 cientistas de mais de 10 países, mais de 20 disciplinas, e na tensão entre História e Ciências Humanas. No meio da década de 90, ocorre a constituição dessa perspectiva no Instituto de Berlim, com o projeto *Lógica e Paixão*, cujos temas de pesquisa estavam voltados para o corpo e o retorno do corpo, o desaparecimento dos sentidos, o belo, o destino do amor, risos, o sagrado, a alma, o tempo de morrer, e o silêncio.

A Antropologia Educacional Histórica Alemã ampliou os temas de pesquisa ao longo dos anos, e teve como objetivo desenvolver uma abordagem que estudasse temas antropológicos e contextos diferentes, nos quais foram importantes tanto em Antropologia, quanto em Educação. Nesse sentido, emergiram na Comissão de Antropologia Educacional da Sociedade Alemã para a Educação e Ciência temas até então não pesquisados como corpo e natureza, percepção e estética; relacionados ao processo de formação como nascimento, geração; as formas de religião, trabalho e educação, jogo, memória, amor, espaço e tempo nos processos educacionais, instituições de ensino, experiência, amizade e alimentos.



Além dessas investigações, Wulf em *Towards a Historical Cultural Anthropology of Education: The Berlin Ritual Study* explica os resultados dos trabalhos dos estudos de ritual e gesto em Berlim. O grupo de Berlim focou em rituais e gestos nas quatro áreas de socialização: *família, escola, cultura de pares e meios de comunicação*. Por exemplo, o estudo realizado em escolas utilizou métodos e técnicas da Etnografia e da pesquisa qualitativa, no qual partiu de três pontos: a reavaliação histórica dos rituais, a importância da performatividade para os processos de Educação, formação humana e socialização e as contribuições para desenvolver teorias pedagógicas de aprendizagem.

Outra pesquisa dessa perspectiva foi o estudo da *Felicidade em família*, segundo Wulf (2015). Uma pesquisa etnográfica em países estrangeiros, nesse caso no Japão. O estudo comparativo entre Japão e Alemanha sobre as diferenças culturais sobre felicidade. Em três encontros foram investigados como os membros das famílias organizaram suas respectivas festas e rituais familiares, na Alemanha escolheram o Natal e no Japão o Ano Novo. Do estudo etnográfico dos rituais das famílias, a concepção de felicidade esteve atrelada ao bem-estar familiar, e como a felicidade foi criada em cada família, como, por exemplo, nas práticas religiosas, nas refeições comuns, na troca de presentes, e na identidade familiar.

A Antropologia Educacional Histórica tem sido extensivamente pesquisada com a utilização de métodos hermenêuticos. Segundo Wulf (2015), isso se aplica a suas contribuições teóricas e históricas, muitas vezes em fenômenos e contextos antropológicos. Os materiais pesquisados foram interpretados usando a construção do significado de sentido dos contextos. A pesquisa etnográfica também foi abordada a partir do método hermenêutico, em que se aplica à observação participante, observação participante baseada em vídeo, as entrevistas narrativas e discussões em grupo, sempre com interpretação e compreensão.

No entanto, segundo Wulf (2015) a Antropologia Educacional hoje se faz histórica e culturalmente, ou seja, ela é uma Antropologia Educacional Histórico-Cultural, baseada nos argumentos da Antropologia História, nos cinco paradigmas antropológicos (evolucionista, filosófica, histórico, cultural e histórico-cultural) e dos conceitos da Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade, e da Interculturalidade e Transculturalidade. A Antropologia Educacional Histórico-Cultural Alemã é uma disciplina que está atenta para várias dimensões, dentre as quais a educação, o ensinar, o aprender, a formação humana e a socialização, nos quais questões e problemas importantes da Educação são investigados. Por isso, a Antropologia Educacional é um campo de pesquisa em aberto em que a consciência reflexiva de sua historicidade e multiculturalidade desempenha um papel importante.

A *Antropologia Educacional Histórico-Cultural* é uma continuidade dos estudos desenvolvidos na abordagem da Antropologia Histórica, cujos estudos lidaram com questões relativas às imagens humanas e seus efeitos teóricos e práticos. Estes estudos envolveram temáticas como: corpo, alimento, paladar, gênero, identidade, geração, religião, *game*, espaço, tempo, memória e ética. De acordo com Wulf e Zirfas (2014), os desdobramentos destes estudos levaram a desenvolver perspectivas inter, multi e transdisciplinares, globais e transculturais constituindo assim a Antropologia Educacional Histórico-Cultural.

As investigações inter, multi e transdisciplinares cresceram devido ao interesse em estudos culturais na pesquisa antropológica e a concomitante expansão e reestruturação dos temas, métodos e abordagens de investigação. O resultado desse trabalho, explicam Wulf e Zirfas (2014), é uma complexidade antropológica que excede o conhecimento das ciências disciplinares organizadas. Na situação atual do desenvolvimento da ciência global, esta é uma vantagem que ajuda a editar perguntas e problemas com novas perspectivas. Neste processo, a camada de material, a escolha de temas e a intenção de pesquisa e as decisões sobre os métodos e procedimentos desempenham um papel importante. A existência humana em diferentes contextos históricos e culturais é o ponto de partida da investigação, a gama de possíveis temas, materiais e métodos é, em princípio, ilimitado.

Por exemplo, a performatividade do comportamento social, do ponto de vista etnológico, traz a aplicação de métodos de pesquisa etnográfica ou qualitativa, bem como a comparação diacrônica e sincrônica; a performatividade do comportamento social coloca a encenação e o desempenho da fisicalidade dos processos educativos no centro; a recepção para questões etnológicas e resultados do processo de investigação no desenvolvimento da pesquisa qualitativa. Ao vincular questões e descobertas dos paradigmas evolucionista, histórico, estético e antropológico, pode-se, por exemplo, desenvolver e concretizar novas questões e novas pesquisas centrais, iniciadas em campos educativo e antropológico como “educação”, “aprendizagem”, “formação”, “ensino” e “socialização”.

Para um maior desenvolvimento da Antropologia Educacional não é só a pesquisa inter, multi ou transdisciplinar que é importante. Outro desafio é a inter e a transculturação que é uma condição central do conhecimento antropológico e uma consequência da globalização, salientam Wulf e Zirfas (2014).

Eles são caracterizados por tensões entre global e local, universal e singular, tradição e modernidade, espiritual e material, considerando a curto e longo prazo as necessárias concorrências e igualdades de oportunidades, uma forte expansão do conhecimento e uma capacidade limitada das pessoas lidarem com isso. (WULF e ZIRFAS, 2014, p. 710, minha tradução).

É necessária para a heterogeneidade da globalização inclusiva, a promoção de uma crítica reflexiva. Isso envolve o desafio do outro e da reflexão antropológica das diferenças históricas e culturais na dinâmica da globalização levando apenas a uma convergência condicional dos mundos da vida (*Lebenswelten*). Isso envolve a compreensão da educação, formação e socialização nas diferentes regiões do mundo compreendendo a exigência de diferentes conhecimentos e reflexão histórica e cultural. Neste processo, é importante perceber:

[...] a relatividade histórica e cultural do conhecimento filosófico, histórico e antropológico, para refletir e lidar construtivamente com ele. A consciência crítica e auto-crítica ajuda a relativizar as reivindicações dos conhecimentos adquiridos em diferentes contextos, e abrem caminhos para a pesquisa antropológica de cooperação inter e trans-cultural auto-reflexiva. Os acontecimentos políticos, econômicos e culturais na Europa e no mundo tornam necessário criar formas transculturais de conhecimento que são aspectos universais, particulares e subjetivos do conhecimento antropológico. No futuro, ele requer um alargamento e aprofundamento desse conhecimento, que é formado na tensão entre essas questões. Neste processo surge a diversidade e a complexidade do conhecimento antropológico. (WULF e ZIRFAS, 2014, p. 711, minha tradução).

Se o conhecimento antropológico é um objeto de cooperação transcultural para criar novas formas de conhecimento que possa responder aos desafios da globalização, então é necessária uma gestão contínua da diversidade cultural que forneça as condições de sua própria pesquisa em questão.

A tarefa central da investigação da Antropologia Educacional é, então, enfatizam Wulf e Zirfas (2014), investigar as diferentes formas de Educação no mundo globalizado. Neles relações de poder e de troca assimétricas e dinâmicas transculturais desempenham um papel importante. Nestes processos encontram idéias de identidade e de educação tradicionais uns aos outros em processos de interação global. A transculturalidade serve como uma noção heurística para investigar os desenvolvimentos reais, simbólicos e imaginários, sociais e culturais no mundo globalizado conceitualmente e metodologicamente novos.

Isso também requer o estudo e a reflexão dos pressupostos implícitos e culturalmente determinados metodologicamente como subsídio para a Antropologia Educacional.

Pesquisa local, regional e global é necessária para explorar as dimensões diacrônica e sincrônica. Estes movimentos culturais não têm lugar linear, pois eles se ramificam, fazem desvios, empurrando na direção oposta. Os Objetos, os significados e as imagens são traduzidos, aparecendo em novos contextos. Surgem novas práticas sociais e educacionais, novas formas de conhecimento e *design* estético. Estas alterações são refletidas na política, negócios, administração e educação, logo eles penetram na literatura, artes, religião e na vida cotidiana. Muitos processos na educação, formação e socialização só podem ser explicados adequadamente, se a história deles são analisadas, enquanto outros podem ser identificados, analisados e compreendidos utilizando apenas a pesquisa etnográfica. Em outros casos, ambas as abordagens metodológicas são conectadas ou pode ser o

ponto de partida para novas investigações. (WULF e ZIRFAS, 2014, p. 712, minha tradução).

Fenômenos transculturais surgem a partir da tensão entre identidade e alteridade, do significado mimético em processos de transformação de imagens, textos e conceitos. Essa mistura de elementos tradicionais e estrangeiros criam novos fenômenos transculturais, salientam Wulf e Zirfas (2014). Tendo em conta estes processos complexos, educação, formação e socialização não podem ser entendidas como latentes em si, e entidades linguisticamente homogêneas, mas sim como em termos dinâmicos, relacionais e variáveis.

Logo, transculturalidade é um conceito heurístico, o que leva a novas perspectivas e procedimentos metodológicos correspondentes na pesquisa da Antropologia Educacional. Estas transformações da natureza relacional do espaço e do tempo desempenham um papel importante. Simultaneidade e onipresença do novo meio são importantes para a gênese dos fenômenos transculturais. Estes contribuem para a mudança de tempo e espaço. A transculturalidade criou zonas de contato com novas qualidades espaço-temporais, como por exemplo, Internet, exposições mundiais, Jogos Olímpicos e escolas urbanas, onde as fronteiras entre culturas são osmótica e polivalente.

Termos como “mestiçagem” e hibridismo também são usados para descrever a dinâmica deste novo fenômeno cultural que surgem como complexo interno de estruturas através da assimilação e adaptação. Estes são observados nos numerosos movimentos migratórios do mundo global em que as mudanças ocorrem nos mesmos processos de educação, formação e socialização surgindo movimentos miméticos de diversos fenômenos transculturais. A princípio, estes processos encontram resistência e defesa, pois são conflituosos e antagônicos.

A Antropologia Educacional Histórico-Cultural imbuída de várias perspectivas, de inter e transculturalidade, de inter e transdisciplinaridade, de crítica, de reflexividade demonstra algumas questões para reflexão: a pluralidade do conhecimento, ou seja, um campo aberto, o enigma da questão do Homem, a imagem educacional do Homem universalista, homogeneizadora e etnocêntrica, imbuída da imagem do Homem ideal: branco, europeu, civil, saudável e educado.

Enfim, a Antropologia Educacional é uma reflexividade antropológica e promove o confronto consigo mesmo.

A antropologia moderna é, portanto, a antropologia antropológica. Como pessoas podem viver a vida delas apenas antropológicamente, porque elas sempre têm uma ideia mais ou menos consciente do que constitui ou deve constituir a vida humana, bem como o pesquisador antropológico é confrontado com o sua compreensão (pré) antropológica específica do Homem. Nesse sentido a constituição educacional do Homem não é apenas objeto de investigação, mas também as suas necessidades – o

conteúdo e o método – refletindo sobre as imagens do Homem consigo mesmo (WULF e ZIRFAS, 2014, p. 11, minha tradução).

A seguir, então, explicito os fundamentos teórico e epistemológico da Antropologia Educacional Histórico-Cultural Alemã.

## 4.2 – Fundamentos teórico e epistemológico

Os fundamentos teórico e epistemológico da Antropologia Educacional Histórico-Cultural têm quatro elementos em sua constituição: as dimensões básicas da Educação, os paradigmas antropológicos, as imagens do Homem e o efeito das imagens humanas na Educação.

### 4.2.1 - As dimensões básicas da Educação

As dimensões básicas da Educação são *Erziehung*, *Lernen*, *Bildung*, *Lehren e Sozialisation*. Segundo a Ciência Educacional Alemã, essas são as dimensões básicas da Educação que vão além da dimensão escolar e, por isso, estão interconectadas. Em *Erziehung* o Homem é um ser educacional, ou seja, um ser que educa, além do mais, é a Educação que acontece em casa. Em *Lernen* o Homem é capaz de aprender, enquanto, para a dimensão *Bildung* o Homem é um ser em formação. Na dimensão *Lehren* o Homem é um ser que ensina. E, por último, na dimensão *Sozialisation*, o Homem é socializante e um ser civilizado. Para esse tópico é utilizado o capítulo *Homo educandus - Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie*.

Segundo Wulf e Zirfas (2014), “os homens são em sua natureza genuinamente educados”, isso significa dizer que sem aprendizagem ou Educação pouco se pode compreender sobre os Homens. No entanto, os Homens são sempre mais que instituição de ensino, e pensar dessa maneira significa reduzir a compreensão sobre o Homem. A este respeito, pode-se dizer: “O homem é *também* uma natureza genuinamente educacional”.

A Antropologia Educacional envolve diversas abordagens antropológicas, como explicitado nos tópicos anteriores, das Ciências Naturais, Ciências Humanas, Ciências Sociais. Segundo Wulf e Zirfas, no capítulo *Homo Educandus*, muitas vezes essas abordagens estavam atreladas à imagem do Homem como “ser imperfeito” que era complementado pela “educação” e “formação” para o “todo” da pessoa. No entanto, abordagens atuais têm enfatizado o Homem em seu desenvolvimento e em suas ações. A Antropologia e a Antropologia Educacional do século passado salientavam que o Homem é um *Homo Educandus*, ou seja, são seres vivos necessitados de educação. Além da necessidade do

ensino, a Antropologia Educacional enfatizou outro fator, ou seja, a capacidade educacional do Homem, o *Homo educabilis*. Em relação a estes dois momentos constitutivos, a Antropologia Educacional se funda: só o ser humano é necessitado de Educação e deve ser educado, e somente ele é capaz de educar, e também ser educado.

Wulf e Zirfas (2014) expandem os pontos anteriores, propondo os seguintes aspectos da Antropologia Educacional:

- 1) O Homem é um ser educacional, enquanto por um lado, está sendo constituído (ou seja, é capaz de educar e é carente de educação) e, por outro lado, é um ser que se auto educa;
- 2) O Homem é um ser que aprende (capaz e necessitado de aprendizagem);
- 3) O Homem é um ser em formação (capaz e necessitado de formação);
- 4) O Homem é um ser que ensina;
- 5) O Homem é, finalmente, um ser socializante e civilizado.

Quem fala sempre de todas as culturas e períodos de tempo sobre homens devem assumir as seguintes categorias educacionais: as pessoas aprendem e se desenvolvem, são educadas, por exemplo, se educam, ensinam os outros e, finalmente, desenvolvem e lidam com questões culturais e sociais, ressaltam Wulf e Zirfas (2014). Embora os termos “Aprender” e “Formação humana” enfatizem a Educação e o Ensino mais dirigido ao educando e omitam a atividade intrínseca e assimilação dos indivíduos, o conceito de socialização inclui transformar estas duas perspectivas, especialmente na duplicação de sua forma transitiva e reflexiva – em suas dimensões sociais e culturais. No entanto, esses termos são aplicados em todas essas disposições educacionais, pois são constitutivos para toda a Educação.

Wulf e Zirfas (2014) explicam estas disposições básicas antropológico-educacional em mais detalhes<sup>54</sup>.

#### 1) Educação (*Erziehung*)

Segundo Wulf e Zirfas (2014), o Homem é um ser que necessita de Educação e é capaz de educar. E não é por acaso que aprende inicialmente a partir da perspectiva dos pais: como *Homo Educandus*. A relação entre mães e filhos educados tem-se manifestado por séculos, mas, o Homem em sua dependência de Educação, estabelece uma relação de poder. Em *Sprachexperiment* de Friedrich II (1194-1250) indica que os órfãos deveriam ser isolados na

---

<sup>54</sup> Nenhum tratamento sistemático e estrutural é apresentado aqui, mas são indicações. Essas indicações são feitas com base em relatos de casos, onde pode se desdobrar na coincidência das reflexões elucidativas da Antropologia Educacional, isto é, nas histórias das “crianças selvagens”. (WULF, 2014, p. 15, minha tradução).

infância para que fosse explorado o desenvolvimento de sua linguagem. Segundo Wulf e Zirfas (2014), alguns pressupostos antropológicos podem ser explorados nessa pesquisa, como: o homem, diferente do animal que não tem língua, tem que aprender; a educação é mais do que alimentar, cuidar e proteger, porque as pessoas precisam de relacionamentos, da comunicação; a educação é para viver a vida, e não para a sobrevivência; a educação serve para introduzir as crianças na cultura; e por último, a educação é considerada necessária porque o Homem nasce.

Educação é concebida como um lugar de três relações, o mediador (educadores), o mediado (objeto) e o destinatário (aluno), que, em sua prática, trata-se de ensino e aquisição.

O fato de que as pessoas são capazes de educar significa, portanto, que eles são capazes de adquirir conteúdo educacional consciente ou inconscientemente, que elas são capazes de assumir os princípios morais ou exigências do papel social. O fato de que os processos miméticos desempenham um papel central, é destacado em reflexões antropológicas repetidamente desde os tempos antigos. (WULF e ZIRFAS, 2014, p. 16, minha tradução).

Neste sentido, não é apenas a mãe que educa, mesmo que inconscientemente, mas apenas assume um conceito processual de Educação, ou seja, não é crucial para a formação da pessoa, mesmo que indique resultados de ensino, mas percebe-se processos de mediação e apropriação. O Homem transmite aos seus aprendizes, por exemplo, certas configurações, atitudes, ou valores, mesmo que intencionalmente por meio de seu comportamento, ou indiretamente por meio da organização temporal e espacial do meio ambiente. Assim como o aprendiz tem certos comportamentos e atitudes intencionais, geralmente não cientes, mas inconscientes mimeticamente, reconstroem criativamente os movimentos e as intencionalidades do outro.

No entanto, os autores ressaltam que muitas atividades educacionais têm um caráter protopedagógico (*Protopädie*<sup>55</sup>), o que significa que estes não são como atividades educacionais que aparecem separadas, mas têm lugar no contexto de outras atividades. Educação, em seguida, é historicamente muitas vezes sinônimo de uma educação moral ou virtuosa; no presente a educação está mais associada com disposições gerais e habilidades que parecem indispensáveis para a vida nas sociedades modernas. A educação é, portanto, necessária, porque o Homem precisa para viver e é possível porque o Homem é um ser

---

<sup>55</sup> Wolfgang Sunkel fez recentemente a seguinte distinção dos neologismos *Protopädie* e *Pädeutik*: “Aquele educação que ocorre no aparecimento, ou na apropriação ou na colocação, ou ambos, e não como uma atividade separada, mas, uma vez que foram realizadas por detrás de outras atividades, eu chamo *Protopädie*; Aquele educação, mas que é ela própria, na apropriação, ou na colocação, ou ambos, como uma atividade própria, e que reconhece atividades distintas será chamado *Pädeutik*.” (SUNKEL, 2003, p. 5. minha tradução). Sunkel coloca em jogo a distinção interessante para a educação incidental e formal distintiva de Dewey no primeiro capítulo de *Democracia e Educação*.

educável. E os Homens também são educadores, porque a regra é que você não pode não educar.

## 2) Aprender (*Lernen*)

Em seguida, o Homem parte como *Homo discens*, ou seja, determinado como o Homem que aprende. Certamente essa afirmação não vai muito longe, pois a determinação básica educacional e antropológica encontra expressão nesta definição. A seguir serão feitas mudanças na visão sobre aprendizagem que não são feitas com base em disposições inatas, mesmo porque as experiências são refletidas. Aprendizagem é produção reflexiva, ou seja, a capacidade, desenvolvimento ou a aquisição de diferentes formas de conhecimento.

Segundo Wulf e Zirfas (2014), partindo do princípio das situações de ensino da educação formal e estrutural compreende-se, então, que a aquisição da aprendizagem está ao lado da educação e do ensino. Além dos processos formais de aprendizagem, os processos de aprendizagem não formais e informais precisam ser considerados, ou seja, processos que ocorrem mais ou menos sem acomodação ou mesmo que são completamente aprendidos automaticamente.

Você pode aprender, as dimensões do conhecimento da aprendizagem, as habilidades de aprendizagem, mas é diferente aprender a viver e aprender a aprender, e deve partir de uma perspectiva educacional. E lembre-se que a aprendizagem é realizada na e através da experiência, logo, o confronto com um objeto deve estar principalmente estruturado e também possuir um caráter holístico. Considerado pedagogicamente nós estamos falando sobre o desenvolvimento da aprendizagem e experiência de vida: no exercício de percepção, na reflexão sobre julgamento e oportunidades na melhoria das formas de ação. O Homem parece, a este respeito, como uma adaptação quase ilimitada ou um ser capaz de variações. (WULF e ZIRFAS, 2014, p. 17, minha tradução).

Independente da perspectiva normativa ou empírica, Jean Marc Gaspard Itard testou a percepção extra-sensorial. Com o experimento do banho diário realizado com o menino Victor de Aveyron (1788-1828), Itard procurou tornar cada vez mais consciente as emoções do menino. Itard refutou as teorias antropológicas e epistemológicas de Locke e Condillac, ou seja, a ideia de que o homem é uma *tabula rasa* e alcançou sucesso com os experimentos de sensibilização. No entanto, Itard tentou separar o emocional do aprendizado intelectual, embora ele soubesse que o processamento cognitivo é sustentado por relações afetivas. Isso significa dizer que as habilidades não são aprendidas durante o início da ontogênese, pois isso cria mudanças irreversíveis que já não poderiam ser compensadas em tempos posteriores.

Em suma, o homem é um ser de natureza carente que necessita de aprendizagem e um ser adaptável, um *Homo discens*.



### 3) *Formação humana (Bildung)*

Diferente de outros termos, *Bildung* não é feita uma distinção clara com o conceito de aprendizagem. Wulf e Zirfas apresentam dois lados da perspectiva antropológica de *Bildung*: um é referente à normatividade que está relacionado ao ideal humano e de que a educação, a aprendizagem e o ensino são decisivos para o processo de formação humana, e o outro é referente à plasticidade de *Bildung* que implica a sua condição.

Os autores utilizam como exemplo o caso das “crianças selvagens”, mais especificamente, o caso do Victor. Uma criança que foi treinada e educada e aprendeu para se tornar útil para a sociedade, no qual também aprendeu moralmente a comportar-se de forma justa. A criança selvagem foi educada, ensinada e treinada em decorrência da determinação da tarefa educativa em formar essa criança, ou seja, a plasticidade que se refere à relação entre interação pedagógica e envolvimento dos pais na educação.

A necessidade de formação tem apontado adicionalmente que o Homem não pode pressupor a sua própria relação e sua relação com o mundo, mas devem ser desenvolvidas. As pessoas são seres vivos que devem aprender somente sobre suas vidas. A educação designada como necessidades básicas precisa, portanto, expandir os horizontes do pensamento e da ação diferenciando e aprofundando a própria referência ou complementando e intensificando as formas de reflexão. Esta educação certamente estará presente nas “crianças selvagens” como Victor de Aveyron, Kaspar Hauser, ou as “crianças lobo” indianas Amala e Kamala. (WULF e ZIRFAS, 2014, p. 19, minha tradução).

Nestes casos, sempre foram encontradas evidências de que as pessoas evoluíram no aspecto motor, emocional, social, linguístico, etc, porque elas tinham interesses em si mesmos e no mundo, explicam Wulf e Zirfas (2014). A necessidade educacional reflete no desenvolvimento de sua produção. E esta produção não é iniciada pela natureza predeterminada passivamente, mas de um meio de medidas de ensino e de (co)processo de desenvolvimento ativo.

O homem é um ser, desde o início, que tem necessidade de educação e é capaz de se educar, um *Homo Formans*.

### 4) *Ensinar (Lehren)*

De acordo com Wulf e Zirfas (2014), as pessoas não ensinam e, respectivamente, não são ensinadas, mas sempre estão envolvidas em situações de ensino. O ensino acontece a partir de uma intenção verdadeiramente pedagógica, orquestrado por medidas e métodos de ensino, no qual ocorre em um ambiente educacional, ou requer treinamento especial.

Daumer e Itard tiveram experiências de ensino que são decididamente pedagógicas no sentido moderno, isto é, marcam o esforço para que seja desenvolvido um método de ensino

para cada aluno, em que são usados também objetos de ensino, como conteúdo filosófico, currículo e conteúdo, e ensina a criança em seu progresso e possibilidade de ser moldada o seu pensamento no ambiente educacional.

Nesse momento fica o exemplo de Kaspar Hauser (1812-1833). Esse adolescente foi totalmente negligenciado até a idade de dezesseis anos. Quando chegou à escola em Nuremberg para se educar e se informar foi acolhido por Georg Friedrich Daumer (1800-1875). Hauser foi capaz de falar, ler, escrever, contar e registrar; amava a música, escreveu poesia, usou o convívio e a religião cristã - e ele foi capaz de ensinar, isso significa que ele teve que ensinar o aprendido.

Enfim, o ensino é sempre baseado na aprendizagem, mesmo que não seja certo que isso realmente ocorra. Deve-se acrescentar que o ensino pode tomar lugar na forma explícita como na interação entre as pessoas, bem como na forma implícita como na interação do aluno com material ou meios. O ensino tem como objetivo na mediação de informações e habilidades, ao contrário de Educação, que tem como objetivo uma atitude (moral).

O homem é assim, um ser ensinante um *Homo docens*.

##### 5) Socialização (*Sozialisation*)

Um momento característico da “criança selvagem” é a falta ou inadequada socialização. Segundo Wulf e Zirfas, é o *Homo ferus*. Esse Homem não é civilizado, nem socializado. Esse ser que vivia fora da sociedade tinha que ser uma besta ou um Deus. Socialização, nesse caso, está explicitada como: a socialização do Homem e do desenvolvimento da personalidade em função do meio social. Então, duas coisas estão claras: em primeiro lugar, sem dúvida, é como um processo de socialização que inclui a socialização e individualização da mesma forma; e em segundo lugar, a ação educativa deve ser considerada como parte do processo de socialização.

Na perspectiva antropológica de socialização, as pessoas aparecem como dependentes de outras pessoas e, em primeiro lugar, eles têm que aprender as regras de convivência. Isso significa dizer que em processos conscientes ou inconscientes de socialização, o homem é ao longo da sua vida pensante e perceptivo, e age em suas formas simbólicas e práticas performativas de acordo com os padrões da cultura circundante. Por exemplo, Victor e Kaspar, as “crianças selvagens”, aprenderam exatamente a percepção e os projetos que são válidos para o seu ambiente sócio-cultural individual.

Crianças aprendem desde que nascem experiências sociais, explicam Wulf e Zirfas (2014, p.21), das quais são dependentes de adultos e de seu meio. “O Homem aprende

(estratégias) para fazer contato e manter concepções de interações para expressar preferências de gosto, pessoas e objetos, mas também aprendem a evitar situações”. No entanto, nas experiências, os processos de socialização são subjetivos (experiências pessoais), intersubjetivo (experiências de outras pessoas), objetivo (mundo real) e se desenvolvem (maturação) em uma entrelaçada relação complexa, assim o Homem tem de assimilar e se acomodar.

Surpreendente é a plasticidade do ser humano, enfatizam Wulf e Zirfas (2014), documentada repetidas vezes em que mostra a diferença significativa entre os animais e os seres humanos. A diferença mostra que os animais são mais limitados que as pessoas, mas podem imitar animais humanos, no entanto não se pode humanizar animais, mas as pessoas podem ser “animais” e assimilar o seu ambiente social. Isso explica como privações sensoriais, físicas, emocionais e sociais têm efeito nas descrições das “crianças selvagens”: a insensibilidade às condições meteorológicas, a sensibilidade extraordinária, a falta de empatia, os termos de atualidade, a agressividade etc. Sem formas básicas do social (que pode ser eventualmente mediadas por animais), ninguém pode sobreviver.

O homem é um ser social, um *Homo socialis*.

#### **4.2.2 – Os Paradigmas Antropológicos**

A Antropologia Educacional Histórico-Cultural Alemã acredita que o homem é um ser educacional, isto é, capaz de educar e necessitado de educação, ele se educa e aprende, ou seja, é capaz de aprender e necessitado de aprendizagem, ele se forma, isto é, capaz de se formar e necessitado de formação e, assim, é um ser que ensina e se socializa. Portanto, a “Antropologia Educacional” é constituída em confronto contínuo entre a Educação e a Antropologia. Dentro da Antropologia os paradigmas são particularmente importantes para o desenvolvimento da Antropologia Educacional.

Quando se trata de Antropologia Educacional e Antropologia na área de humanas é feita referência aos cinco paradigmas:

- Evolução, a Humanização, e a Antropologia;
- Antropologia Filosófica desenvolvida na Alemanha;
- Antropologia Histórica e da história das mentalidades, iniciadas na França por historiadores e impulsionadas pela Escola dos Annales;
- Antropologia Anglo-saxônica de tradição da Antropologia Cultural;
- Antropologia Histórico-Cultural.

Sobre os paradigmas, a Antropologia Histórico-Cultural reflete os seguintes aspectos:

- 1° sobre a dinamicidade evolutiva;
- 2° na natureza essencial do Homem;
- 3° na diversidade histórica;
- 4° em reconhecer a diversidade no encontro com o outro;
- 5° uma Antropologia multifacetada.

Para esse tópico é utilizado como referência a obra *Antropologia: história, cultura, filosofia*<sup>56</sup> de Wulf. Os dois primeiros são destinados à exploração do que é comum ao homem; os outros três enfatizam a diversidade histórica e cultural e a diferença entre culturas, pessoas e sociedades, e enxerga na exploração desta diversidade a tarefa central da Antropologia. Os dois primeiros paradigmas são a Antropologia Evolutiva e Antropologia Filosófica, já os outros três paradigmas são a Antropologia Histórica, a Antropologia Cultural e a Antropologia Histórico-Cultural. Os cinco paradigmas conceituais e metodológicos contêm elementos importantes para uma compreensão complexa da Antropologia no mundo globalizado, que é também para a Antropologia Educacional de importância central. Como esses paradigmas estão relacionados e emaranhados uns com os outros, torna-se uma questão central da pesquisa educacional –antropológica e antropológica.

#### ***Paradigma Evolucionista: Evolução – Hominização – Antropologia***

A Antropologia Evolutiva contribuiu para uma mudança fundamental de nossa compreensão de mundo. No que se refere à Antropologia Evolutiva, os termos evolução e hominização representam apenas uma pequena parte do desenvolvimento do universo, pois há muito o que ser explicado referente à evolução, explica Wulf (2014). Essa falta de explicações torna necessária o seu debate para o entendimento da humanidade. As áreas de biológicas e exatas, como biologia, química, física mostraram que a Terra e a vida estão em *constante processo de desenvolvimento irreversíveis*. Levando-se em consideração a mudança de perspectiva apresentada por Prigogine sobre a irreversibilidade, é notório considerar que a Antropologia Evolutiva guiou os cientistas rumo à temporalidade e historicidade dos processos que descrevem. Prigogine (apud Wulf, 2014) atesta que os processos irreversíveis são tão “reais” quanto os reversíveis e têm um papel construtivo essencial no mundo físico e está profundamente enraizado na dinâmica. Essa é a razão, então, pela qual a Antropologia atual precisa levar em conta as dimensões históricas e culturais diante da mudança de perspectiva e também aplicar-se à pesquisa sobre evolução e hominização.

---

<sup>56</sup> Também, esse tópico, tem complementações da obra em destaque em alemão e espanhol.

### *Evolução*

O termo evolução abrange as origens e o desenvolvimento do universo, o planeta, a vida e sua diversidade. Segundo Wulf (2014) até a presente data, a vida evoluiu a partir de matéria inerte, não vivente. A evolução pode ser analisada diante de quatro perspectivas: a evolução da vida, o desenvolvimento da vida, o processo de evolução e forças e mecanismos da evolução.

A evolução da vida, segundo pesquisadores, dependeu de pré-condições, cujas estruturas básicas foram simuladas experimentalmente, explica Wulf (2014). De uma mistura de componentes inorgânicos como amônia, metano, vapor e outros gases, foi possível criar compostos orgânicos com a ajuda de estímulos elétricos. A luz ultravioleta “quebra” (decompõe) o vapor em hidrogênio, oxigênio e ozônio, promovendo a produção de substâncias orgânicas como aminoácidos, ácidos graxos, etc. Essa evolução prebiótica resulta na criação do carbono, essencial para os organismos vivos, resultando na criação de proteínas e albuminas e, conseqüentemente, em microorganismos que se reproduziram de maneira sexuada dando origem à evolução da vida.

O desenvolvimento da vida se deu, segundo a teoria evolucionista, a partir de células simples até a uma grande variedade de espécies. No entanto, essa transição foi longa e ainda resta muito a descobrir. As formas de vida foram classificadas em cinco reinos: procariotos ou moneras, protistas, fungos, plantas e animais, e a evolução dos vertebrados foi um passo adicional na história da vida na Terra. Estima-se que exista 1,5 milhão de espécies, das quais 751 mil são insetos, 281 mil são outros animais, mil são vírus, 4,8 mil são moneras. E ainda: 69 mil são fungos, 26 mil algas, 248 mil plantas mais altas e 30,8 mil protozoários. Segundo a teoria da evolução, todas essas formas de vida estão relacionadas umas às outras por degraus, ou seja, elas possuem uma origem em comum. Os seres humanos compreendem apenas uma espécie dentro desse colossal espectro de vida.

Nesse sentido, a teoria da evolução dá à natureza uma *temporalidade* e uma *historicização*, como uma dinamização associada. O processo de evolução não pode ser visto como uma escala estática, mas como uma árvore filogenética provida de muitos ramos, que nos ajudam a perceber os relacionamentos entre espécies e como elas sofrem uma derivação à parte, de acordo com Wulf (2014).

A teoria evolucionária de Darwin é ocupada por quatro premissas, das quais se associam ao constante movimento.

Primeiro, as espécies se acham em permanente processo de mudança; algumas se extinguem, outras novas se desenvolvem. Como mostram os fósseis, tais mudanças ocorrem quando mudam as condições de vida. Segundo, a evolução é um processo

gradual e contínuo, não sujeito a saltos abruptos. Terceiro, Darwin considerou possível retrair a trajetória de todas as criaturas vivas até uma simples origem comum. Quarto, o processo de seleção natural, ou seja, que enquanto as gerações se seguem umas às outras ocorre uma ampla variação genética. (WULF, 2014, p. 51).

Logo, para Darwin, as espécies sobreviventes estariam aptas a sobreviver ao meio ambiente.

A evolução, diante dessa perspectiva, ocorre em fases alternadas de *estagnação* e *mudança acelerada* e contém forças de *conservação* e *inovação*. É possível observar na natureza, o surgimento de novas espécies, mas ao mesmo tempo perceber que outras estruturas foram conservadas. Por exemplo, a árvore ginkgo (nogueira- do- Japão) é a única espécie sobrevivente de um grupo de plantas bastante comum há 130-180 milhões de anos. O código genético permanece por muito tempo e é o que dá a identidade genética a cada espécie, no entanto, está sujeito a mutações, justamente quando ocorrem novas combinações de genes, eventualmente quando surgem erros no momento que os genes são copiados. Os fatores de *adaptação* e *especialização* também contribuem para a evolução. O exemplo clássico dos pássaros tentilhões na Ilha Galápagos demonstra como a adaptação e a especialização favoreceu para a evolução da espécie. Os pássaros há 10 milhões de anos encontraram ali um nicho ecológico e no decurso do tempo evolucioneu para diferentes espécies, de modo que alguns tornaram-se insetívoros, com bicos longos e pontudos e outros com bicos duros e fortes.

A evolução, então, não é predeterminada, mas ocorre sob certas condições ambientais, às quais as formas de vida são ou não capazes de reagir adequadamente. Do mesmo modo, indivíduos e sociedades também são mortais, e a extinção é necessária para a evolução, pois desempenha um papel produtivo na evolução. Isso significa que a hipótese de Darwin da seleção natural deve ser modificada, pois não consegue explicar suficientemente a diversidade da vida ao sugerir a incapacidade de adaptação de uma determinada espécie. As espécies também estão sujeitas a catástrofes que conseqüentemente promovem novos desenvolvimentos e uma aceleração da evolução.

A teoria da evolução no século XIX esteve ligada à ideia de progresso natural e à perfeição, por isso o mais evidente do processo evolutivo consistia na ideia de desenvolvimento dos humanos a partir dos macacos acarretando na forma mais evoluída do homem, o *homo sapiens*. Essa visão foi incorporada pela Antropologia Cultural e pela etnologia, que qualificava as culturas em melhores e piores. Hoje, essa ideia de desenvolvimento linear já foi descartada, e a evolução não substitui as velhas e primitivas formas de vida por modos mais elevados.

Segundo Wulf (2014), os mecanismos e formas de seleção podem ocorrer tanto por fatores internos, quanto por fatores externos, além do mais, não há um objetivo, podendo ocorrer em diferentes níveis e efeitos. Em suma, há três diferentes aspectos na evolução, e a diversidade da vida é explicada pela interação entre eles. Primeiro, a cada mudança no processo evolucionário é aleatório, podendo ocorrer tanto por meio de mutação quanto recombinação genética. Segundo, as variantes genéticas variam uma da outra, na capacidade de sobreviver e reproduzir. E, em terceiro, fatores ambientais e suas complexas interações influenciam na evolução.

### *Hominização*

A história da humanidade está ligada à história de vida em nosso planeta, e o *Homo sapiens* é uma das cerca de 200 espécies de primatas que viveu por 40 mil anos. A Hominização se refere à maneira pela qual o *Homo Sapiens* evoluiu, ou seja, o processo de tornar-se humano. Segundo Wulf (2014) a hominização é o resultado da interação de uma série de fatores, no qual elementos naturais e culturais se sobrepõem e se combinam de tal modo que um novo nível de complexidade, característica dos seres humanos, é alcançada. Alguns fatores contribuem para esse processo, como cérebro, as mãos e ferramentas manuais, a dieta e o habitat, o fogo e a caça, a linguagem e a cultura.

As pesquisas comprovam que o cérebro passou por mudanças que favoreceram ao desenvolvimento do homem, de acordo com Wulf (2014). Do tamanho de 800 a 900 centímetros cúbicos para 1100 a 1200 cm<sup>3</sup>, e hoje a média gira em torno de 1450 cm<sup>3</sup>, mas o que importa é o crescimento do neocórtex, pois permite melhorar a qualidade da rede de neurônios. Associado à capacidade mental, o uso das mãos possibilitou surgir a “mão que prende” e a “pegada de precisão” do *Homo erectus*, proporcionando o uso mais hábil de ferramentas. Conseqüentemente ao desenvolvimento do cérebro e uso de ferramentas, a dieta modifica, pois possibilitou uma alimentação mais carnívora em detrimento da necessidade de mais energia para um cérebro mais rápido. Associado a mudança alimentar, ocorre a descoberta do fogo, muito importante para a proteção contra animais e o preparo de alimento. Mais importante também foi o surgimento da caça, porque requeria um alto grau de destreza, comunicação e coordenação. O crescimento do cérebro, a fabricação de ferramentas, de caça e distribuição de carne, criou um sistema de “chamada” que possibilitaram as primeiras formas de linguagem, criando assim uma comunicação.

*Homo sapiens sapiens*

O *Homo Sapiens* evoluiu na África, Ásia e Europa há cerca de 700 mil anos. Já segundo os conhecimentos atuais parecem indicar que o *Homo Sapiens Sapiens* teve sua origem por volta de 120 mil anos atrás, cuja migração ocorreu para Oriente Médio, Ásia e Europa. A evolução do *Homo Sapiens Sapiens* foi convertida como a história da humanidade, porque desenvolveram costumes e tradições, utilizavam melhor os recursos naturais e sua organização social foi considerada como mais avançada. Por exemplo, a descoberta do uso do metal colocou fim a 2,5 milhões de anos de fabrico de instrumentos de pedra. Outro exemplo é a moradia do Homem moderno. O homem que chegou à Europa Central há cerca de 40 mil anos não morava em grutas e cavernas, mas em barracas na entrada de seus lugares de culto, protegidos contra o frio por pele de animais.

Segundo Wulf (2014, p. 78), de acordo com esse processo de evolução do homem e sua capacidade de organização social e cultural, pode-se dizer que “[...] hominização consiste em um processo temporal e histórico no qual elementos naturais e culturais são indissolúveis e inextricavelmente ligados. Não são fatores individuais, mas o resultado líquido de muitos e diferentes fatores que produziu os seres humanos [...]”. Desse modo, “[...] a hominização pode ser compreendida como uma morfogênese multidimensional provinda do jogo recíproco entre fatores ecológicos, genéticos, cerebrais, sociais e culturais[...]”.

Para que ocorra esse processo são necessários três tipos de mudança: a ecológica, a genética e na auto-reprodução social. De acordo com essa lógica, as novas biotas geraram importantes aperfeiçoamentos, como destreza e habilidade comunicativa, pois eram capazes de manufaturar e usar ferramentas simples, bem como desenvolver níveis de alerta e vigilância para ter a caça, ou a comida. Cada vez mais, eles precisavam de novos estilos de cooperação e responsabilidade social para proteger a si mesmos contra predadores, além de buscar comida, caçar e dividir sua presa. No desdobramento desse processo, o homem desenvolveu a divisão do trabalho entre homem e mulher, e a linguagem e a cultura ficaram mais complexas. E conforme evoluíam, seu cérebro também evoluía, pois a complexidade do cérebro requer uma correspondente complexidade sócio-cultural. Isto quer dizer que os humanos sempre foram seres culturais desde o princípio, isto é, seu desenvolvimento “natural” é cultural.

A perspectiva evolucionária na Antropologia significa considerar o processo de natureza da evolução da vida e na hominização, ou seja, de sua temporalidade e historicidade. A ideia de constante progresso que esteve associada à evolução por décadas esta ultrapassada, pois hoje a evolução envolve a interação de diversos fatores, nos quais os pontos sociais e culturais



são importantes. A hominização foi examinada no contexto da história de vida e do relacionamento entre todas as coisas viventes.

Por fim, Wulf (2006) salienta que a Antropologia incide no estudo do homem, isso vem naturalmente integrar a evolução humana no horizonte da Antropologia, se quisermos entender o “Paradigma Perdido” que é o homem. No entanto, a evolução humana só pode ser entendida se for considerada como uma parte da história. A Antropologia enfatiza a natureza histórica de seus problemas e sua análise, a teoria da evolução enfatiza a cronologização radical da natureza e da evolução humana. O Tempo e a história são, assim, parte das dimensões centrais da evolução. Hominização é o longo processo de evolução, do *Australopithecus* para o homem primitivo, do *Homo erectus* para os seres humanos modernos, que se realiza sob a forma de uma morfogênese multidimensional baseada nos efeitos combinados de ecológico, genético, cerebral, social e cultural.

A evolução na Antropologia pretende mostrar o parentesco de toda a vida de uns com os outros, a longa duração da evolução humana e as leis gerais da evolução, ao passo que a Antropologia Filosófica está interessada no caráter particular do homem obtido a partir da comparação humano-animal.

### ***Paradigma da Antropologia Filosófica***

A Antropologia Filosófica cresceu depois da Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), momento no qual os seres humanos passaram a questionar a crença no progresso. Os destaques da Antropologia Filosófica<sup>57</sup> são os trabalhos de Max Scheler (1874-1928), Helmuth Plessner (1892-1985) e Arnold Gehlen (1904-1976). Embora esses autores possuam diferenças teóricas, consiste aqui nesse momento apresentar os objetivos comuns entre eles, como a diferenciação entre homens e animais, as condições específicas do ser vivente e como definir a condição humana. O foco essencial da Antropologia é *o corpo humano*, que em si mesmo constitui o ponto de partida para distinguir homens e animais e em uma revalidação da natureza humana em crítica ao idealismo e à filosofia da ciência.

A Antropologia Filosófica Alemã possui três focos: o lugar humano no cosmo, os níveis do ser orgânico e os seres humanos, e o Homem, sua natureza e lugar no mundo.

---

<sup>57</sup> O termo Antropologia Filosófica é utilizado em Filosofia para descrever o processo de autorreflexão, isto é, o esforço dos seres humanos para compreenderem a si mesmos. Nesse sentido, antropologia filosófica é parte da filosofia. Nesse sentido, Bernhard Grothuisen começa com sua obra *Antropologia Filosófica* com os estudos de Platão, e conclui com a análise de Montaigne. Essa é a compreensão mais ampla da antropologia filosófica. Segundo Wulf (2014), o uso mais específico do termo se relaciona principalmente com as obras de Scheler, Plessner e Gehlen.

*O lugar do homem no cosmo* tem como representante teórico Max Scheler com a obra *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. Scheler tentou determinar a posição especial do ser humano dentro da moldura estrutural em diversos níveis que formam o cosmo, como: a urgência de viver, o instinto, a memória associativa e a inteligência prática e escolha. No primeiro degrau da existência, a *urgência de viver* estão presentes plantas, animais e seres humanos separados do mundo inorgânico, no entanto, Scheler “defendia que cada coisa vivente tinha uma alma, em adição a uma força que empurra rumo ao mundo exterior” (WULF, 2014, p. 87). É no segundo nível da vida, devido ao *instinto*, que o relacionamento entre animais e humanos começa a entrar em jogo. O ser humano e os animais são diferentes em relação ao instinto, pois o comportamento dos animais é algo previsível e controla sua urgência de viver, enquanto os humanos possuem ações espontâneas e há uma falta de controle instintivo, acarretando na sublimação e repressão de suas energias vitais decorrentes do excesso de uso de energia vital.

Segundo Scheler há ainda o terceiro nível, a capacidade de *memória associativa*. Essa habilidade está associada ao comportamento instintivo, energia e necessidades, no qual reações condicionadas e reprodução de comportamento exercem papel importante. Por fim, o quarto nível abrange a *inteligência prática e escolha*, pois necessitamos de inteligência prática para satisfazer nossas necessidades humanas. Nesse nível de funcionamento biofísico, os animais são diferentes dos humanos, pois os animais estão atrelados ao seu meio, enquanto os humanos são independentes de seu meio e se adaptam ao seu mundo e a suas mudanças. Para o autor, a nossa habilidade em objetivar e de se abrir para o mundo caracteriza a nossa falta de dependência do nosso ambiente. Essa capacidade de objetivar é resultado de atitudes histórico-culturais que por si só são a consequência de um longo processo civilizatório. Contudo, as obras de Scheler foram criticadas devido à dicotomia entre corpo e mente.

O outro foco da Antropologia Filosófica Alemã é *os níveis do ser orgânico e os seres humanos*, cuja obra de referência é *Níveis do Ser orgânico e do homem (Die Stufen der Organischen und der Mensch)* de Plessner editada em 1928. Nessa obra Plessner incorpora a ideia de níveis da vida orgânica ligados por uma fronteira que é capaz de estabelecer o relacionamento entre o organismo e seu ambiente. “É a fronteira que liga plantas, animais e humanos juntos no domínio do viver, em contraste com objetos inanimados. Essa fronteira constitui a condição mínima para a vida.” (WULF, 2014, p. 93). A função da fronteira consiste tanto em fechar quanto abrir o organismo ao entorno, de modo que percorre e cria seu antagonismo interior.

“Coisas vivas são coisas que criam limites e têm consciência disso, sendo assim, se posicionam no tempo e no espaço.” (WULF, 2014, p. 93). Para esse posicionamento, Plessner deu o nome de *posicionalidade*, que é o posicionamento do corpo vivo no tempo e no espaço, e assim também seu caráter temporal-espacial. Assim as plantas possuem *posicionalidade cêntrica* e os humanos possuem a *posicionalidade ex-cêntrica*. Isso significa dizer que os animais vivem dentro do centro de sua posicionalidade, fora do qual também podem agir, mas sem consciência disso. E os humanos transcendem a sua excentricidade, pois além do ambiente, o ser humano possui a sua psique.

Nessas condições, segundo Plessner, os humanos são caracterizados pelos seguintes traços: ter um corpo e usá-lo para experimentar o mundo oposto ao externo; estar no corpo com uma psique e uma vida interior; ser capaz de perceber os dois modos anteriores e o inelutável intercâmbio entre o interno e o externo, de uma posição irreal fora do corpo. Essa estrutura equivale a dividir o mundo em três dimensões: mundo exterior, mundo interior e mundo social (*Mitwelt*). Nesse sentido, a teoria do “viver” (*das Lebendige*) de Plessner com fundamentos antropológicos embasa-se no princípio da artificialidade, pois se refere à cultura como constitutiva do ser humano, “[...] porque são forçados por sua forma de existência a viver a vida que vivem, ou seja, tornar-se aquilo que já são, e os humanos necessitam de algo complementar.” (WULF, 2014, p.94). Os seres humanos usam a cultura e devido à sua excentricidade, o relacionamento entre seres humanos e o mundo não é direto, mas mediado por muitos processos, resultantes em uma *imediação mediata*. No seu relacionamento com o mundo exterior, as comunicações do ser humano são mediadas por sentidos e comunicadas por linguagens, imagens e gestos.

O terceiro foco em Antropologia Filosófica é *o Homem, sua natureza e lugar no mundo* a partir da obra de Gehlen. Esse foco conceitualiza que os seres humanos podem ser explicados por si mesmos. Influenciado pelos pragmatistas norte-americanos, o autor centra sua teoria no conceito de *ação*, adotando a postura de que é a ação que forma e molda os seres humanos.

Apenas efetuando ações, os seres humanos podem superar o que deve ser visto como suas deficiências constitutivas em comparação com animais. Isso os capacita a compensar sua deficiente condição morfológica e assim almejar a perfeição. No processo de ação os humanos expressam, objetivam e institucionalizam a si mesmos. (WULF, 2014, p. 101).

De acordo com Gehlen, a natureza deficiente do ser humano resulta de sua peculiar posição biológica. Os conceitos antropológicos centrais de sua teoria são: *neotenia*, *o ano*

*extra-uterino, redução dos instintos, atividades excessivas, abertura ao mundo, alívio e a instituição.*

Em relação à *neotenia*, o que chama atenção para o autor é o fato de que os primeiros estágios do desenvolvimento humano são particularmente longos e é exatamente no *ano extra-uterino*, ou seja, um ano após seu nascimento que os humanos atingem um grau de desenvolvimento. Logo, os seres humanos exigem um alto grau de cuidados e socialização, ou seja, precisam ter a cultura doada a eles e são inviáveis sem ela, enfim, é uma combinação de desenvolvimento somático, psíquico, individual e social. Outro conceito de Gehlen para caracterizar o ser humano como “seres deficientes” é a *redução dos instintos e atividades excessivas*. Levando-se em consideração que o comportamento do ser humano se caracteriza pela motivação e pela resposta, Gehlen salienta que há uma perda de controle entre um e outro. E, por outro lado, o excesso de atividades do homem, como alimentar e reproduzir, produz a sua auto-destruição, pois ele não é capaz de formar suas necessidades e interesses duradouras diante da permeabilidade entre seu mundo interno e externo que se desenvolve dentro do imaginário e produz o enriquecimento e diferenciação entre os sentimentos humanos.

Os seres humanos são abertos para o mundo, ao contrário dos animais, pois a cultura criada pelo homem por meio da linguagem e do trabalho toma lugar do meio ambiente do animal, atrelada às condições constitutivas, históricas e culturais. E o *alívio* é outro conceito criado por Gehlen. Segundo ele, o homem diante de seu excesso de atividades cria fugas diante de seu esforço, como por exemplo, o uso da tecnologia para facilitar sua vida. Por último, o conceito da teoria das instituições. Esse conceito é o mais controverso de Gehlen. As instituições perpetuam ações que podem compensar as deficiências humanas devido à crescente individualidade e subjetividade do ser humano. No entanto, a sua visão fixa e estruturada da instituição como subordinativa e dominadora não lhe permitiu observar os processos democráticos das mesmas.

Não há uma aproximação coerente entre os autores da Antropologia Filosófica. Scheler e Plessner buscavam determinar a posição dos seres humanos dentro de uma teoria abrangente das culturas vivas, enquanto Gehlen procurava desenvolver uma teoria em que os humanos estão fora do princípio estrutural da ação. Scheler e Plessner usaram a pesquisa biológica para estabelecer uma condição especial dos seres humanos dentre as criaturas vivas, e Gehlen utilizou a pesquisa biológica para desenvolver sua teoria do humano como um “ser deficiente”. Contudo, Scheler, Plessner e Gehlen pouco refletiram sobre a historicidade e

culturalidade de sua própria pesquisa e fracassaram em desenvolver uma visão crítica do pensamento antropológico.

Segundo Wulf (2006), a preocupação da Antropologia consistia em entender a essência e a natureza do homem em geral. Neste contexto, a Antropologia focalizou uma comparação entre o homem e animal para identificar semelhanças e diferenças. Queríamos captar a *conditio humana*, a “condição humana”. Para isso, a reflexão filosófica sobre o conhecimento biológico humano enxerga nas características biológicas e morfológicas as condições estabelecidas na constituição da espécie humana.

No entanto, esta perspectiva teve duas consequências. Por um lado, o foco da pesquisa e reflexão antropológica foram depois transportados para o corpo humano. Por outro lado, cresceu o generalizante discurso sobre um modelo único de homem. Se parece apropriado para o prêmio de características típicas de uma espécie, como a “vertical”, ele ainda perde o seu significado quando se remove esse foco e que se estende a antropologia para pesquisa da realidade histórica e cultural do homem.

Também nessa época, a questão da relação entre plantas, animais e homens é central para Helmuth Plessner. Segundo ele, a peculiaridade do homem reside na sua excentricidade. Ela torna possível o fato de que o homem pode tornar-se consciente de seu corpo, bem como o modo de ser e o caminho para tê-lo. Por um lado, os homens sentem, por exemplo, a sua mão como parte de seu corpo. Por outro lado, eles consideram também como um corpo que eles usam, eles têm e podem controlar o seu uso.

Embora tenha tido o foco no ser humano, a Antropologia Filosófica falhou ao visar a diversidade histórica e cultural dos seres humanos e não conseguiu desenvolver um simples e coerente conceito de Homem. Então, coube à Antropologia Histórica unir ciência histórica e questões antropológicas, e à Antropologia Cultural pesquisar a diversidade dos seres humanos em diferentes culturas, produzir uma sólida base de material empírica e fazer grandes avanços nesse campo.

### ***Paradigma da Antropologia Histórica***

Com surgimento em 1929 na França atrelada à fundação do periódico *Annales* (Anais), o objetivo da Antropologia Histórica consistiu em investigar situações elementares e experiências fundamentais dos seres humanos, no plural. Após algumas décadas emergiram novos estudos, constituindo-se assim a nova ciência histórica (*nouvelle histoire*). O foco dessa ciência é os seres humanos e as suas mudanças através dos tempos. Esses ensaios não foram orientados para as criaturas viventes como uma espécie, mas para a diversidade da vida

humana em diversos períodos históricos, investigando sentimentos humanos, experiências, pensamentos, ações, desejos e aspirações. O resultado é a considerável expansão dos objetivos das questões, abordagens e métodos consagrados à Antropologia.

Alguns pontos são importantes sobre a constituição da Antropologia Histórica, como a História das Mentalidades e a Antropologia Histórica nas ciências históricas francesas, a influência dessa Antropologia Histórica na Alemanha e o significado dessa pesquisa para a Antropologia.

#### *A Escola dos Annales de historiadores*

A Escola dos Annales com a *nouvelle histoire* teve como principais representantes Lucien Febvre, Marc Bloch, Fernand Braudel, Georges Duby, Jacques LeGoff e Emmanuel LeRoy Ladurie. Essa escola teve três metas: primeiro, a história analítica, orientada por problemas; segundo, os autores aspiravam encontrar uma história do espectro total da atividade humana; e terceiro, para alcançar seus objetivos, os autores precisavam cooperar com outras disciplinas, tais como Geografia, Sociologia, Psicologia, Economia, Linguística e Etno-sociologia.

As interlocuções com as diferentes disciplinas e a preocupação com a diversidade do ser humano foi pesquisada em três fases. A primeira começou com a fundação do jornal e durou até o fim da Segunda Guerra Mundial, cuja pesquisa voltou-se contra a história política tradicional. Na segunda fase de 1945 – 1968 os autores exerceram grande influência no estudo da história da França com Fernand Braudel. E a terceira fase de 1968 até hoje desmembrou-se em história política e história sócio-cultural.

Marc Bloch edita o livro *Les rois thaumaturges* (Os reis taumaturgos) em 1924, que é considerado um estudo importante para o desenvolvimento da pesquisa em mentalidades e para a virada antropológica nas ciências históricas. Esse estudo é um exame da crença, difundida entre a Idade Média e o século XVIII, na capacidade dos reis em curar enfermos por meio do ritual de imposição das mãos. Ao realizar o estudo de um período longo, entre a Idade Média e o século XVIII, o autor utiliza a comparação como abordagem metodológica tão cobiçada pela pesquisa histórica-antropológica. Por meio da comparação, o autor retrata as formas de sentimento e pensamento, a memória coletiva e o conceito medieval de tempo da Idade Média, dando-lhe a chance de apresentar sua visão nova e desafiadora.

Diferentemente de Marc Bloch, Lucien Febvre teve como estudos o Renascimento e a Reforma em *Martín Lutero. Un destino*. Estudos voltados para a investigação e atitude coletiva, Febvre estava interessado no problema dos relacionamentos entre o indivíduo e a

sociedade, e entre a iniciativa pessoal e a social diante de uma perspectiva interdisciplinar. Em 1946, Lucien Febvre fundou a “Sexta Seção” da École de Pratique des Hautes Études e desenvolveu a historiografia. Contudo, seu sucessor Fernand Braudel teve uma ênfase diferenciada ao abordar a história dos eventos de maneira rápida. Na obra *La Méditerranée et le Monde Méditerranéen a l'époque de Philippe II*, o autor abordou os seres humanos e suas relações com o meio ambiente, bem como tratou a história das estruturas econômicas, sociais e políticas como mutáveis.

Braudel (1949) se utiliza de duas formas de história, sendo a primeira uma espécie de geografia histórica, na qual a influência da paisagem e do meio ambiente nos seres humanos é examinada, mas a mudança histórica se mostra bastante lenta. A segunda forma de história aborda “Destinos coletivos e tendências gerais”, cujo foco é a história da economia, as estruturas culturais, estatais e societárias expressa em longos períodos da geografia histórica e as rápidas mudanças de eventos. No entanto, suas obras não continham referências a atitudes, valores, opiniões ou mentalidades. Por exemplo, embora tenha focado no Mediterrâneo, o autor não inclui qualquer análise de masculinidade e da honra, pontos importantes nas relações sociais dentro da cultura mediterrânea. O autor deu importância ao tempo e ao espaço, ou seja, ao tempo geográfico, social e individual. Braudel falha ao não mencionar perspectivas da história das mentalidades, dedicando-se à uma historiografia cujo foco centrou-se no tempo e no espaço, explica Wulf (2006). Então, é na terceira etapa da Escola de Annales que tópicos referentes a valores, atitudes, opiniões e mentalidades voltam a fazer parte do cenário da Antropologia histórica.

Philippe Ariès traz para debate os conceitos de infância, morte, família, sexualidade e amor que até então era inexistente no âmbito do debate histórico e que foram fundamentais para a evolução da história das mentalidades e da Antropologia histórica. No ano de 1960, Ariès publica a obra *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime (A infância e a vida familiar no antigo regime)*, argumentando que o conceito de infância não existia, e a criança até os sete anos de idade era inexistente e após essa idade era tratada como um adulto em miniatura. Após seus estudos vários artigos e pinturas sobre crianças surgiram e mostraram a infância como uma fase especial da vida.

Outro conceito abordado pelo autor foi a morte. Na obra *Essais sur l'histoire de La mort em Occident*, a morte é abordada sob três atitudes: a morte domada, a morte invisível e morte como tabu. Para o autor o homem possuiu três diferentes atitudes diante da morte, dependendo de seu contexto histórico. Assim na Idade Média o homem tratava a morte como algo a ser domado, enquanto na Idade Moderna a morte foi vista como algo invisível, ou seja,

a impotência do homem diante da morte, para posteriormente ser retratada como um tabu, como algo a ser silenciado.

Ao trazer para o centro do debate temas como morte, sexualidade, família e amor Ariès abre caminhos para outros autores publicarem sobre temas relacionados à micro-história, como por exemplo, Robert Mandrou e Le Roy Ladurie. Robert Mandrou em *Histoire sociale, sensibilités collectives et mentalités* publicou um estudo histórico-psicológico sobre a França Moderna que inclui detalhadas seções referentes a doenças, sentimentos e mentalidades. E Le Roy Ladurie em *Montaillou* realizou um ensaio de estudo micro-histórico de metodologia etnológica sobre a vida na Ocitânia (nação europeia em estado formal) ao descrever a história da agricultura francesa, a cultura econômica do povoado, a mentalidade dos moradores e suas atitudes com referência a Deus e a natureza, tempo e espaço, morte e sexualidade.

Bem como Ariès, as obras de LeGoff e Duby foram marcantes na década de 1960. *La naissance du purgatoire, Pour un autre Moyen Age: Temps, travail et culture en Occident* e *Les trois ordres ou l'imaginaire du féodalisme* foram marcantes para o desenvolvimento de questões antropológicas. Em *La naissance du purgatoire* e *Pour un autre Moyen Age: Temps, travail et culture en Occident*, LeGoff examina a mudança na visão de mundo durante a Idade Média e demonstra como se modificaram as atitudes em relação ao tempo e espaço, tempo e números, além de como os padrões habituais de pensamento evoluíram e foram passados adiante. No estudo de caso realizado por Duby em *Les trois ordres ou l'imaginaire du féodalisme* examina o relacionamento material e mental entre três estágios: o clero, a nobreza e a plebe comum. Ele aponta que o reviver da imagem de uma sociedade de três setores no começo do século XI está associado com um programa político que visava influenciar as mentalidades. Anos mais tarde, Duby e Ariès editaram a obra *Histoire de la vie privée* em cinco volumes na qual há destaques notáveis para pontos da história das mentalidades e temas antropológicos.

Segundo Wulf (2014), esses estudos investigaram mundos que são diferentes de nosso universo contemporâneo, pois eles estão localizados no campo de tensão entre o fascínio pelo que é historicamente estrangeiro e a continuidade do que é familiar. Os pesquisadores da história das mentalidades tentam empregar um grande número de detalhes históricos para desenvolver uma história global e uma interpretação também global, na qual importa muito o peso subjetivo do material que serve de fonte. Por isso abarca fenômenos difíceis de compreender conceitualmente, como pensamentos, sentimentos, atitudes e esquemas comportamentais de grupos tais como cidades, estratos sociais, classes e comunidades, envolvendo áreas da vida humana e as suas tessituras.



Embora a história das mentalidades seja alvo de críticas, ou por omissão da metodologia ou por afirmações generalizantes, Wulf (2014) salienta que ela deve ser elogiada por ter aberto às ciências históricas numerosos tópicos novos, conceitos e procedimentos metodológicos.

#### *A reviravolta antropológica*

A virada antropológica nas ciências históricas aconteceu na Alemanha nos anos de 1980 e 1990, associadas à esperança de que todos os grandes problemas da sociedade fossem resolvidos. A ameaça nuclear no mundo e a preocupação com a destruição ambiental encaminham o questionamento sobre a modernidade e seu progresso, e encaminhou o debate crítico para a civilização e a cultura incutindo novos interesses por questões históricas. Os alemães privilegiaram o século XIX e XX, cujos temas estavam voltados para a transição da sociedade pré-industrial à industrial, sobre a história das classes trabalhadoras e as condições concretas da vida diária. A Antropologia Histórica na Alemanha, assim como em outros países, ganhou ímpeto a partir de referências da Antropologia Cultural anglo-americana, aos estudos do folclore, e à etnologia europeia.

São seis os domínios da pesquisa histórica que evoluíram em questões e tópicos da antropologia: *pesquisa histórico-cultural, demografia histórica e pesquisa sobre famílias, o estudo histórico da vida cotidiana, estudo sobre mulheres e gêneros, pesquisa da mentalidade, e antropologia histórico-cultural.*

- *a pesquisa histórico-cultural:* Esse grupo tinha como orientação um abrangente conceito de cultura, divergente da cultura burguesa, com interesse pelas classes menos favorecidas e grupos marginais. Peter Burke, Edward Thompson e Richard van Dülmen foram alguns dos representantes dessa abordagem ao introduzir a cultura *folk* nas pesquisas de Antropologia histórica;

- *a demografia histórica e pesquisa sobre famílias:* O trabalho de Arthur Imhof sobre demografia histórica estudou a mortalidade, a doença e a expectativa de vida no século XVII. Posterior a esses trabalhos o autor realizou pesquisas históricas sobre famílias, como a duração do casamento, taxas de nascimento e morte.

- *o estudo histórico da vida cotidiana:* o objetivo dessa área consistiu em observar a vida das pessoas em comum e os aspectos subjetivos das experiências vitais, bem como reconstruir a história vista de baixo com descrições de sentimentos, opiniões e a vida interior das pessoas do povo;

- *o estudo sobre mulheres e gêneros*: o foco dessa área estava voltado para mulheres comuns, em seus papéis na família e no mundo do trabalho, e em seus sentimentos em relação aos deveres sociais. Os termos “mulher” e “gênero” ganham historicidade em termos concretos e contextualizados.

- *a pesquisa de mentalidades*: embora as mentalidades sejam inconscientes, elas estruturam a percepção, os sentimentos, a consciência e a ação humana em cada período da cultura. Logo, as mais básicas experiências humanas são examinadas no quadro do indivíduo, família e sociedade, sexualidade e amor, doença, idade, comunicação, tempo e história, espaço, natureza e o meio ambiente.

- *a antropologia histórico-cultural*: o ponto de partida dessa área é o corpo humano em suas formas históricas, incluindo ainda os companheiros dos seres humanos, o ambiente e a influencia deste na formação do corpo humano e dos estilos de vida.

Algumas questões e abordagens de pesquisa foram apresentadas nessa reviravolta antropológica, explica Wulf (2014), tais como: *as situações e experiências básicas da vida* (por exemplo, gravidez, morte de genitores, casamentos), *a subjetividade, o conceito de cultura e os estudos de casos*. A Antropologia Histórica investiga as experiências básicas do existir humano atrelado à descrição dos sentimentos e à dinamicidade da história, cujo objetivo consiste em retratar os seres humanos em sua unicidade e subjetividade, ou seja, o foco está na história da vida real e para o modo como as pessoas experimentam subjetivamente seu estilo de vida. Por exemplo, a obra *A História da Vida Privada* contém elementos de natureza subjetiva e permitiu a ampliação do conceito de cultura advindo da Antropologia Cultural. O conceito de cultura, então, “[...] passa a ser visto como um sistema simbólico que é transmitido, dentro do qual os seres humanos crescem e que também pode influenciar e desenvolver por meio de suas ações [...]” (WULF, 2014, p.142). Para tal, os estudos de caso orientaram as pesquisas de Antropologia Histórica, de modo que foi possível estudar detalhes e complexidade do cotidiano e compreender a história de vida dos personagens, bem como de suas ações e atitudes.

A Antropologia histórica foi ampla e aberta em relação aos tópicos de sua pesquisa e foram muitos os elementos de interesse dessa área. Uma parte dos estudos esteve atrelada à natureza corpórea das atividades diárias, tais como sexualidade e nascimento, infância, juventude e velhice, nutrição, vestuário, doença, agonia e morte, festivais, celebração e rituais. Outra área de estudos é a religião, demonstrando a diversidade de religiões e de visões de mundo, como por exemplo, o trabalho de Ginzburg em *O queijo e os vermes*. E a terceira área

de estudos é a que diz respeito ao estrangeiro, ou seja, foi dedicada atenção àquele que não falasse a língua local e tivesse diferentes condutas e modos sociais. Nesse caso judeus, ciganos, jogadores e prostitutas ganharam particular atenção em pesquisas.

Segundo Wulf (2014), as ciências históricas fornecem um bom exemplo de como a virada antropológica é produtiva e nos leva à descoberta de novos tópicos e conteúdos. A atenção concedida às percepções, aos sentimentos, às ações das pessoas, ou seja, em suas visões de mundo e subjetividade, resultou num crescente número de pesquisas sobre história local e regional e sobre a sua diversidade histórica.

Ao apresentar tópicos de pesquisa, como pesquisa histórico-cultural, demografia histórica e pesquisa sobre famílias, o estudo histórico da vida cotidiana, estudo sobre mulheres e gêneros, pesquisa da mentalidade, e Antropologia Histórico-Cultural e tratar de questões ligadas à sexualidade e nascimento, infância, juventude e velhice, nutrição, vestuário, doença, agonia e morte, festivais, celebração, rituais, religião e estrangeiro a Antropologia Histórica dá um salto em relação às pesquisas sobre diversidade. Nesse caso a história é compreendida como uma “história aberta”, explica Wulf (2014), diferente das aproximações em que a disciplina costuma ser vista, como uma “história do progresso” ou uma “história do declínio”. “Considerar a história aberta implica ver as ações históricas como contingentes ou eventuais, e por isso é importante ter plena consciência de seus potenciais e limitações.” (WULF, 2014, p. 151). Como por exemplo, o conceito de mentalidades da *École de Annales* que gerou inúmeras discussões diante de sua complexidade e pelo fato de ter ligações com o inconsciente, atitudes individuais, prática de atividades diárias e com o imaginário. Desse modo, ainda há muito que explorar na história das mentalidades.

A Antropologia conhece outro desenvolvimento e aprofundamento voltando-se para a história, como ela é percebida na obra histórica sobre temas antropológicos da Escola dos *Annales* e da História das mentalidades que se seguiu. Este alinhamento em temas antropológicos leva a uma nova direção em termos de historiografia.

Ela complementa a representação e análise da diversidade e dinâmica dos acontecimentos históricos e as condições sociais e econômicas da história estrutural e social. Pela concentração nos temas antropológicos, vem cada vez mais considerar as estruturas sociais reais do que os elementos subjetivos da ação do sujeito social. Assim, são analisados os tipos de comportamento humano fundamental e as condições básicas. Em contraste com os pressupostos que enfatizam a semelhança em todas as pessoas, esses fenômenos básicos são estudados em ciências históricas, orientados especificamente pela antropologia, o caráter histórico e cultural de cada um desses fenômenos. Os estudos de Ferdinand Braudel sobre o Mediterrâneo, Emmanuel Leroy-Ladurie na aldeia de Montaillou, Carlo Ginzburg sobre o mundo dos moleiros dos anos 1600 são exemplos de sucesso. (WULF, 2006, p. 14, minha tradução).

A pesquisa nascida desta virada histórica estudou as “experiências humanas básicas” ou a história das mentalidades com menos detalhes. Este é muitas vezes devido à falta de fontes, o que limita as possibilidades de conhecimento histórico. O conhecimento histórico nasce da tensão entre evento e narrativa, entre realidade e ficção, história e historiografia e narrativa estrutural. A delimitação clara entre narrativa e descrição não é possível. Historiografia é uma ficção e uma construção controlada.

### ***Paradigma da Antropologia Cultural***

A Antropologia Cultural foi uma área notadamente marcada pela interdisciplinaridade, cujas contribuições advêm de inúmeros autores de diversas áreas, como Psicologia, Sociologia, Economia, Filosofia, intercalando-se aos estudos com visões peculiares sobre a dinâmica da sociedade (Karl Marx e Friedrich Engels), com observação participativa e pesquisa de campo (Bronislaw Malinowski), perspectivas do funcionalismo estrutural (Alfred Radcliffe-Brown, Raymond Firth, Evans-Pritchard, Meyer Fortes e Edmund Leach), perspectivas estruturalistas (Emile Durkheim, Marcel Mauss e Claude Lévi-Strauss), análise do discurso (Michel Foucault), ao conceito de hábito e conhecimento prático (Pierre Bourdieu), a tese da desconstrução (Jacques Derrida) e a perspectiva da pós-modernidade (François Lyotard, Jean Braudrillard e Paul Virilio). Segundo Wulf (2014), esse intercâmbio interdisciplinar contribuiu para a diversidade da Antropologia Cultural, mas gerou uma quantidade enorme de trabalhos, que ainda não foram necessariamente explorados. Apresento aqui o panorama dos primórdios da Antropologia Cultural na história cultural e intelectual do século XIX na Alemanha, seguido de um sumário da Pesquisa de Campo na Antropologia Cultural, mostrando como ela está ligada à cultura e à alteridade.

Devido às crescentes mudanças que ocorreram nas últimas décadas, principalmente com a globalização, o interesse pelo “outro” ou pelo “estranho” aumentou nas pesquisas. No entanto, esse interesse pelo “outro” ou o que é diferente, advêm do século XVI com os primeiros relatos de viajantes. Um desses viajantes foi o monge franciscano Bernardino de Sahagún (1499-1590), missionário no México, aprendeu falar a língua *náuatle* e realizou um levantamento dos indígenas da região e de suas visões de mundo. No século XVIII outras expedições também foram documentadas em diários de viagens, como por exemplo, de Bougainville, Cook e LaPérouse, porém é no século XIX que as expedições foram ricamente documentadas, e com isso um amplo conhecimento das culturas estrangeiras foi acumulado.

O Evolucionismo tornou-se a primeira tendência em Antropologia Cultural e seu principal representante foi Herbet Spencer (1820-1903) influenciado pela teoria de Darwin e

pela “sobrevivência dos mais aptos”. Ideia essa seguida por Lewis Morgan (1818-1881), pois acreditava que as experiências no campo serviam como exemplo de que a humanidade está se desenvolvendo de um estado de selvageria para a civilização, e por Edward Tylor (1832-1917) que estabeleceu as primeiras instruções sobre como escrever relatórios de viagens científicas.

No entanto, quase no final do século XIX é ressaltada a dicotomia de um lado de viajantes, missionários e funcionários administrativos que juntavam informação sobre culturas estrangeiras, e de outro os “etnólogos de poltrona” que liam, organizavam e avaliavam os dados reunidos por seus informantes e que por vezes chegavam a algumas fascinantes conclusões. Essas duas vertentes de relato se chocam mediante as análises do “outro”, pois se de um lado há uma descrição fiel aos fatos e de vivências experienciadas, do outro há um distanciamento do “outro” com análises infieis, podendo-se considerar apenas suposições de algo que foi escrito e não vivenciado.

Diante das incoerências apresentadas entre relatos de viajantes e etnólogos de poltrona, Franz Boas (1858-1942), etnólogo alemão radicado nos Estados Unidos da América, realiza uma mudança permanente da Antropologia Cultural ao considerar que cada cultura possui seu próprio caráter especial. Em sua ida ao Norte do Canadá e ao pesquisar a linguagem e o estilo de vida do povo *Inuíte*, Boas sentiu que o reducionismo biológico, o paralelismo cultural e os padrões universais do progresso deveriam ser evitados ao apresentar a ideia do relativismo cultural. Seu objetivo, então, era evitar que as sociedades indígenas norte-americanas caíssem no esquecimento. Sua antropologia tornou-se um modelo de pesquisa empírica e as interpretações evolucionistas foram abandonadas em favor de uma ênfase na unicidade e nos valores intrínsecos dessas culturas. A seguir será apresentado um esboço sobre a criação da Antropologia Cultural por Boas e os boasianos, seus os alicerces culturais e históricos e as contribuições dos boasianos para a Antropologia Cultural.

#### *Antropologia Cultural: história e alicerces culturais*

Franz Boas se opunha ao evolucionismo em crítica ao reducionismo biológico, aos padrões universais de progresso, as formas de determinismo cultural e a sobrevalorização de comparações gerais entre os fatos da cultura. Em suas obras e trabalhos de campo destacou a importância do relativismo, do particularismo e da cultura, logo as culturas não são comparáveis e só podem ser compreendidas por motivos próprios.

Em *The Limitations of Comparative Method* (As limitações do método comparativo) e *The Primitive Man* (O homem primitivo), Boas estabeleceu as perspectivas do relativismo

cultural e desenvolveu a compreensão da cultura como um conjunto de distintos e específicos estilos de vida. Assim, ao assumir o cargo no Museu Americano de História Natural (AMNH) e na *Columbia University* e pesquisar empiricamente a história e linguagem de tribos indígenas norte-americanas, Boas rejeitou o conceito de progresso cultural e engajou-se em estudos sobre contatos interculturais, defendendo a ideia de que fenômenos culturais são relativamente autônomos.

Segundo Wulf (2014), os alicerces culturais e históricos das ideias de Antropologia Cultural de Boas começaram enquanto ele ainda estudava na Alemanha. E isso teve várias destinações: em seus pensamentos sobre cultura, na pesquisa em Antropologia Cultural inspirada pelo Iluminismo e pelos românticos, e nas suas visões da importância da linguagem, fosse à linguística antropológica ou na antropologia biológica, com o uso de métodos emprestados das ciências naturais. Por exemplo, a arqueologia pré-histórica contribuiu para descobertas importantes e para o entendimento dos habitat dos nativos americanos e também das relações entre tribos separadas.

Franz Boas, proeminente antropólogo, deixou seu legado para seus alunos, além de trabalhar e pesquisar com eles, como, por exemplo, Alfred Kroeber, Margaret Mead, Ruth Benedict, entre outros, mesmo que em circunstâncias contraditórias e diante de inúmeras diferenças entre eles. Segundo Wulf (2014), é possível dividir em três gerações de alunos que tiveram influência de Boas. A primeira inclui estudantes de graduação, até a época da Primeira Grande Guerra, com trabalhos empíricos em Antropologia Cultural de viés histórico. Na segunda geração na década de 20, os estudantes conduziram seus trabalhos para o viés da aculturação e da socialização. Enquanto a terceira geração de alunos na década de 30 recebeu o seu treinamento dando mais atenção à economia e seus conflitos.

A primeira geração dos boasianos seguiu o modelo de “quatro faces” e foram criados vários departamentos de Antropologia Cultural em outras universidades, como Alfred Kroeber (*Columbia University*), Roberts Lowie (*Berkeley*), Edward Sapir e Fay Cooper (*Chicago*), Melville Herskovits (*Universidade do Noroeste*), Frank Speck (*Universidade da Pensilvânia*) e Alexander Goldenweiser (*New School for Social Research*). Entre os alunos de Boas várias divergências e conflitos se estabeleceram, e cada um tomou a sua posição em relação à Antropologia Cultural, tendo de um lado posturas evolucionistas e historicistas e de outro lado, posturas deterministas e cultural, logo,

Nessa disputa chocavam-se principalmente velhos americanos brancos, anglo-saxões e protestantes, portanto ultraconservadores, e chamadas de imigrantes, sobretudo a religião judaica. As discussões refletiam diferenças com respeito à política de imigração, percepções do conceito de raça, de nacionalismo e a questão do

isolacionismo americano durante a Primeira Guerra Mundial, além de outras. Os ataques a Boas cresceram em conexão com seu fundamental pacifismo e sua oposição à entrada dos Estados Unidos na guerra. Como resultado, ele perdeu posições nas academias e associações científicas. (WULF, 2014, p.169).

Em 1942, Boas falece, e Kroeber assume seu lugar como talvez o mais influente representante da Antropologia Cultural. Kroeber continuou a apoiar a dimensão histórica da Antropologia Cultural, mas desenvolveu a abordagem da área cultural no projeto *Culture Element Distribution Project* (Projeto de distribuição do elemento cultural) com o objetivo de expandir a pesquisa para fora das fronteiras norte-americanas, cuja meta principal era investigar configurações e estilos culturais.

A segunda geração sob a influência de Boas na década de 20 teve como característica a falta de interesse pela perspectiva histórica e o interesse por psicanálise e a psicologia da Gestalt, cujo nome dado foi “Escola de Cultura e Personalidade”. Essa segunda geração tinha como líderes Ruth Benedict, Margaret Mead, Clyde Kluckhohn, Irving Hallowell, Ralph Linton e Roberts Lowie.

Margaret Mead executou a primeira investigação, pesquisando sobre puberdade e padrões culturais da adolescência, na Ilha de Samoa em 1926, publicando a obra *Coming of age in Samoa*. Mead tentou mostrar que os aspectos da puberdade como transtornos hormonais e emocionais eram dependentes da cultura. E suas maiores contribuições dizem respeito à metodologia, com o uso da pesquisa de campo e observação participante, e o foco na adolescência e nos papéis dos gêneros. No entanto, o ápice da Escola de Cultura e Personalidade aconteceu com Ruth Benedict ao publicar *Patterns of Culture* (Padrões de Cultura). Benedict defendia que cada cultura é única e possui suas configurações culturais, desempenhando papel central na educação e socialização dos participantes. Todavia, explica Wulf (2014), tais autores não avançaram muito no sentido de assumir que o comportamento é inteiramente determinado pela cultura.

A terceira geração de influência de Boas criou desavenças ao focar seus trabalhos em economia e em seus pontos de conflito. Os grandes autores do período foram Oscar Lewis, que estudou os efeitos do comércio de peles na vida dos índios Blackfoot; Jane Richardson, que investigou questões legais e estruturas de *status* na tribo indígena dos Kiowa, e Alexander Lesser, que focalizou como a mudança cultural se expressa em um jogo manual dos índios Pawnee.

A Antropologia Cultural com Ruth Benedict e Margaret Mead tornou-se uma disciplina reconhecida e de interesse público, pois foi capaz de expandir as fronteiras do campo pesquisado, como os indígenas norte-americanos, para áreas como Ásia, África e pós Segunda

Guerra Mundial realizando pesquisas em países chamados de Terceiro Mundo. A diversificação de áreas pesquisadas permitiu a expansão dos olhares para o outro diante da proposta relativista a qual fora apresentada pela Escola de Cultura e Personalidade.

*Desafios do novo evolucionismo, novo materialismo e funcionalismo*

Nessa fase a existência de um movimento dialético é evidente, visto que foram dados novos rumos ao desenvolvimento de novas abordagens com elementos evolucionistas, impulsionado inicialmente por Leslie White e Julian Steward. White em *The Science of Culture. A Study of Man and Civilisation* teve aproximações culturais deterministas, enquanto Steward em *Theory of Culture Change. The Methodology of Multilinear Evolution* desenvolveu o conceito de evolucionismo multilinear, cujo objetivo era superar as problemáticas generalizações do evolucionismo unilinear, o qual requeria o desenvolvimento cultural para ser monogenético.

Segundo Wulf (2014), o materialismo desses dois autores e a busca de Steward por explicações para avanços sociais e culturais constituiu a mola propulsora para o surgimento de abordagens inspiradas no marxismo, cujos representantes foram Eric Wolf, Marshall Sahlins e Marvin Harris na Mundial Upheaval Society (MUS, Sociedade pela sublevação mundial), ligada à Columbia University, para quem as conceitualizações evolucionárias da história, da sociedade e da cultura exerciam um papel central. Entretanto, os estudos de Wolf em *Envisioning Power Ideologies of Dominance and Crisis* sobre as comunidades camponesas e as estruturas de dominação social, Sahlins em *Stone Age Economics* com o ensaio sobre a cultura e a razão prática, e as publicações de Harris em *Cultural Materialism. The Struggle for a Science of Culture* sobre a origem da cultura e do materialismo cultural tiveram seu valor diminuído pelo fato de que “[...] nelas a cultura é reduzida à produção material, enquanto a materialidade e a força produtiva de fatores imaginários e simbólicos não eram levadas em conta.” (WULF, 2014, p. 176).

Na França com Claude Meillassoux e Maurice Godelier também surgiram novas formas de materialismo. Meillassoux na obra *Maidens, Meal and Money. Capitalism and the Domestic Community* criticou o estruturalismo de Levi-Strauss, porque, segundo ele, o autor falhou em discutir a questão da exploração e as condições materiais do parentesco ao colocar as mulheres como subordinadas e não levar em conta suas próprias perspectivas. Enquanto Godelier, em *Perspectives in Marxist Anthropology*, partiu para investigar as relações entre o ambiente, a tecnologia, e a sociedade. De acordo com Wulf (2014), o foco dessas abordagens reside nas respectivas relações de produção que formam as fundações dos relacionamentos



sociais e individuais. Logo, a cultura é tida como ideologia dependente, enquanto a economia é vista como fator produtivo no desenvolvimento social.

Como o marxismo, o funcionalismo de Malinowski e de Radcliffe-Brown abrangia elementos evolucionistas. Para Radcliffe-Brown a antropologia possuía duas origens: uma no pensamento evolucionista, em torno de 1870, com atuação de Herbert Spencer, e a outra, sob influência de Montesquieu, cuja tradição sociológica adotou a diretriz de que as sociedades são estruturadas, e investigar essas estruturas é tarefa da ciência, isto é, da sociologia e das ciências sociais. Essa abordagem teórica foi o ponto de partida para Lévi-Strauss e o estruturalismo francês, no qual a perspectiva histórica foi deixada de lado para entrar em cena a perspectiva sincrônica.

O desenvolvimento do funcionalismo e do funcionalismo estrutural da Grã-Bretanha foi acentuado com a publicação de duas obras em 1922: *Os argonautas do Pacífico Ocidental* de Malinowski e *Os Ilhéus de Andaman* de Radcliffe-Brown. Segundo Wulf (2014), três níveis de abstração podem ser apontados na teoria do funcionalismo de Malinowski: o primeiro refere-se à função, pois é a função que determina os relacionamentos entre instituições; o segundo diz respeito ao significado de função, na qual os membros de uma comunidade compreendem essa mesma comunidade. Por fim, a palavra função também se refere aos meios mobilizados pelas instituições para provocar coesão social. O ponto de partida da teoria de Malinowski abarca um conjunto de sete necessidades biológicas e suas respectivas necessidades culturais. As necessidades biológicas abrangem metabolismo, reprodução, mobilidade corporal, segurança, movimento, crescimento e saúde. As respostas culturais correspondentes são: suprimento de comida, parentesco, abrigo, proteção, atividades, treinamento e higiene. Embora Malinowski tenha realizado muita pesquisa de campo, a sua contribuição para uma teoria científica da cultura e à teoria do funcionalismo foi bastante limitada.

Para Radcliffe-Brown é possível existir apenas uma simples ciência natural da sociedade, cuja missão consiste em comparar as sociedades e sistematicamente aprimorar os métodos de pesquisa comparativa. Em *Os Ilhéus de Andaman*, os rituais das tribos foram explicados em termos de suas funções sociais e valor para a sociedade, partindo de uma visão sincrônica, pois os sistemas sociais sobrevivem por longo tempo ao desenvolverem uma estrutura que assegure coesão e solidariedade. Essa estrutura deve atender a três funções: fazer arranjos que correspondem ao ambiente físico; estocar provisões que sustentem uma vida social ordenada; e providenciar mecanismos culturais pelos quais um indivíduo adquire o hábito e características mentais que o tornem capaz de participar da vida comunitária.

Essa posição radical e universalista de Radcliffe-Brown despertou muita crítica. Por exemplo, Evans-Pritchard opôs-se à ênfase aplicada ao caráter universal dos depoimentos funcionais e estruturais, em contrapartida, utilizando-se da dimensão histórico e cultural-relativista da pesquisa antropológica social, no qual o interesse guiou-se por leis, correlações e explicações.

Na Antropologia francesa sempre houve uma clara divisão entre os que produziam teoria e os que se engajavam ativamente na pesquisa empírica de campo. Por exemplo, Marcel Mauss estimulou estudos de campo de 1920 a 1930, mas na verdade não os conduziu pessoalmente, ao contrário de Marcel Griaule que conduziu uma expedição pela África.

Marcel Mauss (1872-1950) adotou o estruturalismo de Durkheim e desenvolveu o conceito de intercâmbio como sendo a definitiva ação social constituinte da sociedade. O conceito é centrado na reciprocidade – dar, receber, retribuir, e com isso se instalam as ordens simbólica e social, constituindo assim ações centrais de intercâmbio com a natureza, os deuses e entre pessoas. Para Mauss em *Essai sur le don* a troca envolve o dar e receber, logo é possível distinguir diversos elementos estruturais – o presente, o ato de dar, o recebimento do presente, sua retribuição e os diferentes significados atribuídos ao dar e receber e seus efeitos, dos quais não são culturalmente determinados, pois o dar e receber são contraditórios e abertos a muitas interpretações. Nesse sentido dar é um ato social que implica a expectativa não confessada de que o doador receberá algo de retorno, logo, mesmo que seja um ato voluntário, o doador espera receber algo em troca.

Lévi-Strauss (1908-2009) foi um dos sucessores mais conhecidos de Marcel Mauss. Lévi-Strauss em *Les Structures élémentaires de la parenté* e *Anthropologie structurale* influenciado pela linguística de Saussure teve como ponto de partida as estruturas linguísticas para as quais as analogias podem ser percebidas em quase todas as áreas da cultura. Segundo Wulf (2014), embora as culturas pareçam ser fundamentalmente diferentes, ao nível do fenômeno, a estrutura subjacente ao nível do fenômeno é a mesma em todas as culturas e funciona da mesma maneira.

Críticas surgiram em relação ao trabalho de Lévi-Strauss com base na circularidade do pensamento, quanto à aceitação da dualidade de estruturas profundas e da maneira como elas se manifestam na superfície. A circularidade do pensamento consiste no fato de que temos apenas uma evidência concreta para as manifestações da superfície, evidentemente marcada por um raciocínio dedutivo incapaz de questionar sua validade.

*Pesquisa de Campo – Observação Participativa – Etnografia*

A pesquisa de Campo como método distingue a Antropologia Cultural de outras disciplinas. Malinowski após passar dois anos nas Ilhas Trobriand, alternados entre 1914 e 1918, desenvolveu a técnica de pesquisa de campo denominada da *observação participativa*. Essa técnica de pesquisa tem como ênfase principal a “observação” que não é meramente “olhar”, mas que propicie ao pesquisador se inteirar da cultura, aprender a linguagem e participar sem reservas da vida e do mundo da população indígena. O pesquisador imbuído de um conhecimento prévio com treinamento, questões de pesquisa e uma abordagem teórica tornou-se capaz de compreender “o ponto de vista dos nativos em estudo e sua relação de vida, de modo a perceber suas atitudes e seus modos de vida”. Assim conclamava Malinowski,

O investigador precisa viver entre os nativos e acompanhar suas ações. Como ele não desempenha um papel especial naquele estilo de vida, e para não colocar em risco sua posição de observador, o pesquisador deve manter certa distância, em vez de tentar tornar-se um membro pleno da comunidade, mesmo quando se familiariza cada vez mais com um universo que lhe é estranho. (WULF, 2014, p. 185).

Na introdução em *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*, Malinowski distingue três procedimentos complementares entre si e importantes para a pesquisa de campo:

- a documentação estatística das informações, obtidas através de questionários e observação, que pode ser usada para mostrar a rotina e os mecanismos organizadores da sociedade;
- a observação detalhada e contínua dos indivíduos em diário de campo, útil para identificar as formas típicas de comportamento e complementares aos dados estatísticos;
- a elaboração de um conjunto de narrativas típicas, fórmulas mágicas e discursos que formam um retrato da mentalidade dos povos sob observação.

Segundo Wulf (2014), para Malinowski esses procedimentos complementares favorecem ao pesquisador obter um retrato multidimensional da sociedade e contribuir para superar os preconceitos inerentes à própria cultura. A “observação participativa” permitiu superar a distância que havia entre etnólogos de poltrona e as suas fontes, no entanto, o procedimento contém inúmeros problemas enquanto técnica de pesquisa. Nesse sentido, inúmeros trabalhos publicados nas décadas de 1980 e 1990 detectaram e discutiram diversos problemas metodológicos ligados ao gênero literário da monografia etnográfica.

Wulf (2014) aponta três problemas metodológicos citados nos trabalhos: o primeiro se relaciona com a construção do assunto de estudo, pois o autor frequentemente despreza a

inevitável hermenêutica e as questões comunicativas envolvidas nas transições dos dados brutos à moldagem e apresentação do objeto de análise; o segundo problema é a tensão entre a pesquisa individual e a construção de conclusões generalizantes, e o terceiro problema consiste na tentativa em harmonizar os papéis do autor e do pesquisador de campo.

Etnólogos interpretativos ou reflexivos, como Geertz e Marcus utilizaram-se desses tópicos e provocaram a reviravolta hermenêutica da disciplina. A partir desse momento, o pesquisador seria capaz de compreender os modelos estrangeiros de vida e o próprio mundo que os abriga, interpretando o mundo, descobrindo e identificando os significados do mundo humano. A tarefa dos antropólogos culturais consistia em reconstruir as informações dos indígenas, lendo-as como um texto e deduzindo seu conteúdo objetivo daquilo que leem. Os diversos elementos de significado são capturados e retratados em uma descrição densa (Geertz) construída sob essa abordagem. Compreender o “outro” se restringe, portanto, a mover fragmentos da alteridade para dentro do alcance do horizonte próprio do estudioso. Logo, “trata-se de um mundo criado e comunicado através de práticas culturais que formam sistemas coerentes de significado, com os quais os membros de diferentes parcelas da comunidade se relacionam em ações próprias. Ideias e significados são comunicados no contexto de atos sociais e relacionamentos” (WULF, 2014, p.190).

A interpretação dada pela Antropologia Cultural é apenas uma entre várias leituras possíveis de ações sociais, rituais e instituições. Esse tipo de leitura é influenciado não só pelas normas científicas e questões de pesquisa, mas também pelas condições subjetivas do antropólogo cultural como indivíduo, porque seus preconceitos, objetivos e conflitos psicossociais têm efeito marcante em suas percepções da realidade social e na maneira como o texto etnográfico é elaborado. Apesar dessas características, a natureza textual da realidade cultural assegura a viabilidade dos textos etnográficos. Não há realidade objetiva antes de uma interpretação. Cultura é vista como texto explica Geertz em *The interpretation of Cultures. Selected Essays*.

A obra *Interpretação das culturas* de Geertz é um exemplo dessa interpretação. Nessa obra o autor considera a rinha de galos na Indonésia como forma de arte e uma expressão da cultura balinesa. Entretanto, o próprio trabalho de Geertz sobre a rinha de galos em Bali (Indonésia) é criticado em vários ângulos. Segundo Wulf (2014), para Berg e Fuchs, Geertz não relata nem uma verdadeira briga de galo, nem as ações e opiniões das pessoas. Ao considerar seu trabalho como inscrito, Geertz reduz o significado de duas maneiras: o autor falha em esclarecer como chegou à sua conclusão e como teve acesso ao mundo interpretativo do outro, e segundo, o autor não especifica como os membros de uma comunidade escrevem

seu próprio texto cultural, ignorando a maneira como os textos são produzidos e reproduzidos. Então, o outro não é visto como uma pessoa concreta, assim a subjetividade dos atores é limitada à sua criação de significado.

Não obstante, o trabalho de Geertz em Bali sobre a rinha de galos contribuiu muito para a pesquisa de campo em termos de metodologia, em virtude de sua “descrição densa”. A sua insistência por uma intensiva pesquisa de campo valorizou as ações sociais dos atores da pesquisa. Posterior aos seus trabalhos, inúmeros outros surgiram na tentativa de dar mais espaço e uma voz ao “outro”. Por exemplo, as narrativas etno-autobiográficas com *Afrique Fantôme* (África fantasma) de Michel Leiris e *Tristes Tropiques* de Lévi-Strauss, a biografia etnográfica – *Nisa. A vida e a palavra de uma mulher Kung* de Marjorie Shostak, os diálogos etnográficos de Vicent Crapanzano em *Tuhami: Portrait of a Moroccan* (Tuhami: retrato de um Marroquino) e *Moroccan Dialogues* (Diálogos Marroquinos) de Kevin Dwyer.

Esses trabalhos foram esforços realizados na tentativa de tornar a Antropologia Cultural uma disciplina polifônica, cujo objetivo consistia em dar voz a múltiplas perspectivas e conceder ao “outro” a mesma oportunidade de apresentar-se e exprimir-se como demonstra o trabalho *Time and the Other. How Anthropology Makes its Object* de Johannes Fabian. De maneira que pretendia expor a “realidade” tal qual fora descrita, pois todas as interpretações são contingentes e abertas à diferença e à diversidade.

#### *A pesquisa de campo reconsiderada*

A partir desses trabalhos sobre o debate da cultura escrita e da representação do “outro” em etnografias realizadas pela Antropologia Cultural, ou seja, a crise da representação, a pesquisa de campo passou por reconsideração. Segundo Geertz (1986) o que se pedia era o movimento de “afastar-se do olho observador rumo à fala e aos gestuais expressivos” e ainda uma escrita que expresse a consciência dos aspectos fragmentários da pesquisa. Em *Being There*, Bornemann e Hammoudi dizem que esse pensamento deu atenção a três aspectos negativos na práxis da pesquisa em Antropologia Cultural: a etnografia é um gênero literário que se nega como tal; a confiança na observação leva a negar o papel do etnógrafo na moldagem do objeto/ sujeito estudado; e os etnógrafos tendem a negar o caráter construído de seus objetos e o conhecimento que eles produzem, do período inicial no campo de trabalho à elaboração da escrita em seus ensaios e livros.

Outro ponto para a reconsideração da pesquisa de campo diz respeito a sua íntima relação com o colonialismo, pois possuía um caráter não-histórico e isolado, desse modo, os textualistas criticavam os etnógrafos por fazer fetiche do campo de trabalho ao rejeitar sua

relação com as pessoas estudadas. Segundo Wulf (2014), quase ocorreu a destruição do próprio objeto de estudo no processo crítico. Mas diante dos fenômenos da globalização, movimentos migratórios, o fluxo de imagens na Nova Mídia e as ondas do imaginário coletivo transnacional, pesquisa de campo é de extrema importância para a pesquisa etnográfica atual, como salienta Appadurai em *Disjunction and Difference in the Global Cultural Economy*.

No entanto, essa realidade complexa não pode ser apenas lida a partir de um texto. Gerbauer e Wulf em *Mimesis, Culture, Art, Society* argumentam que se a pesquisa etnográfica se refere apenas a textos e à textualidade de uma sociedade e cultura, então ela corre o risco de transformar a antropologia, via de regra, em uma ciência textual, almejando o mesmo padrão das disciplinas dependentes de textos. Para Wulf (2014), mudar a perspectiva do olhar para o campo produz outro significado de representação. Logo, quando o etnógrafo focaliza o aspecto performativo dos aspectos sociais e lidam com o lado icônico do “estrangeiro” também são apresentadas novas maneiras de expressar e apresentar experiências de campo. Isso significa dizer que as imagens produzidas em atos humanos, espaços sociais e paisagens adentram ao imaginário e os sentimentos dos etnógrafos, pois a pesquisa etnográfica se realiza na forma de práticas e, conseqüentemente, levam ao conhecimento ativo, que, por sua vez, constitui o ponto de partida para o conhecimento etnográfico.

### *Perspectivas*

Em paralelo com suas pesquisas em Antropologia Histórico-Cultural, Wulf considera que alguns aspectos da Antropologia Cultural são importantes para o desenvolvimento de sua pesquisa. De um lado, não faz sentido limitar o termo cultura à música, arte, literatura ou teatro, de outro lado, partir da premissa da íntima relação entre natureza e cultura. O fato é que muitas culturas que foram destaques da Antropologia Cultural estão gradualmente desaparecendo, ao mesmo tempo, novas formas de culturas estão surgindo interligadas ou sobrepostas ao lado de culturas tradicionais. A mistura e a assimilação de elementos globais, nacionais, regionais e locais vêm conduzindo às novas formas de multiculturalismo, interculturalismo e culturas híbridas, que até o momento não foram extensivamente pesquisadas. Tal percepção leva à globalização.

Essa dinâmica gera novos problemas, como por exemplo, qual abordagem é necessária para investigar o “estrangeiro”, que antes fazia parte de estudos de culturas tribais isoladas e agora não é fácil de ser delineado. Se o que é estrangeiro e o que é próprio de nós não podem ser definidos com clareza, então precisamos de novos conceitos em pesquisa de Antropologia

Cultural a fim de estudar as transformações, a mistura e a hibridização dos fenômenos e situações culturais. Segundo Wulf (2014), nessa dinamicidade da cultura e globalização podemos encontrar quatro grupos de problemas:

1º a erosão de culturas tradicionais, associadas ao desenvolvimento globais, onde já não há mais crença na expansão do progresso;

2º o aumento no caráter específico e heterogêneo dos bens culturais e à sua distribuição limitada a certas pessoas que os recebem;

3º em que medida culturas fragmentadas podem contribuir para gerar fidelidades que vão além dos limites da própria cultura e assim ajudam a criar coesão social;

4º é preciso investigar qual a influência da fragmentação da cultura nas diversas áreas da vida social, e em qual extensão o fato de passar adiante bens culturais é negativamente impactado pela concentração em sua produção, mais do que em transmiti-los aos outros.

Contudo, não existe solução simples para esses problemas, porque são necessários estudos sistemáticos que usem o campo da antropologia cultural e o estudo de novas situações complexas.

Embora a Antropologia seja o resultado de uma evolução filosófica e científica, essa ciência colocou o homem europeu como se ele fosse a única escala de medida. Mesmo na era da globalização marcada em seu conteúdo e forma da cultura ocidental, é claro que atualmente existem diferentes formas de vida humana que são influenciados por várias culturas locais, regionais e nacionais, explica Wulf (2014). A tradição anglo-saxônica da Antropologia Cultural tem centrado a sua atenção sobre a situação. Neste contexto, o foco recai sobre a diversidade social e cultural da existência humana. Sua pesquisa esclarece como a evolução cultural é heterogênea e como sua “diversidade profunda” permanece desconhecida.

Sendo assim, é precisamente a análise de culturas estrangeiras que mostra como a compreensão é difícil e inadequada. Compare as manifestações humanas em várias culturas e reflita como o estudo de fenômenos culturais levantam novas incertezas e dúvidas, questiona Wulf (2006). Através da análise de produtos culturais das culturas heterogêneas, estudos antropológicos entregam um importante contributo para o aprofundamento e desenvolvimento da Antropologia, e métodos etnográficos requerem a utilização de fontes históricas. Além de aumentar a consciência do caráter estrangeiro de outras culturas, eles sensibilizam para o que é estranho à sua própria cultura. A visão reflexiva a partir da perspectiva da Antropologia Cultural para culturas europeias contribuiu para uma evolução significativa do conhecimento antropológico.

### ***Paradigma da Antropologia Histórico-Cultural***

O confronto com a reflexão filosófica nasceu de uma crítica da Antropologia, na qual está centrada em objetos, temas e métodos de aquisição de conhecimentos através da pesquisa. Logo, a “situação específica do homem no mundo”, a comparação com o animal ou a máquina já não são o foco da Antropologia, e muitas pesquisas histórica e cultural estão voltadas para o estudo e compreensão da diversidade cultural da vida social. Hoje há um interesse especialmente muito forte para o estudo dos acontecimentos atuais.

Nesse caso a Antropologia Histórico-Cultural é uma orientação para as Ciências Humanas e Sociais, porque ela afeta a historicidade e a culturalidade da cultura e de seus fenômenos, bem como uma reflexão tendo em conta as questões e perspectivas antropológicas e filosóficas. Assim faz uma contribuição importante para a auto-compreensão e auto-interpretação das culturas de hoje e das sociedades. Neste processo de compreensão cultural, esta pesquisa pode executar rapidamente o perigo de não exceder o nível de seu próprio conhecimento.

Neste contexto, a Antropologia Histórico-Cultural significa os muitos esforços interdisciplinares e transnacionais para superar a ideia universal de uma norma antropológica abstrata e continuar a analisar outros fenômenos humanos.

A Antropologia Histórico-Cultural é aquilo que é comum à História e Ciências Humanas. Portanto, ela não se perdeu em uma história da Antropologia como uma disciplina, ou em uma contribuição para a História como uma disciplina de Antropologia. Em vez disso, ela tenta se conectar à historicidade e à culturalidade de suas perspectivas e métodos com a historicidade e o culturalismo. A Antropologia reflexiva Histórico-Cultural pode, portanto, compartilhar os resultados das ciências humanas com os de uma crítica da antropologia embasada na filosofia histórica com o surgimento de novos problemas. O ponto central para estes esforços regem o pensamento e a investigação que não podem ser apaziguados. (WULF, 2006, p. 16).

A Antropologia histórico-cultural não está limitada a certas áreas culturais ou em períodos específicos. Ao refletir sobre sua própria historicidade e sua própria condição cultural, ela conseguiu deixar para trás o eurocentrismo das humanidades do interesse antiquário na história e passou a priorizar problemas atuais e futuros.

A Antropologia Histórico-Cultural constitui-se na tentativa de unir diferentes perspectivas antropológicas em termos de conteúdo e método, considerando ainda sua culturalidade e historicidade. As dimensões sincrônica e diacrônica são constitutivas da disciplina, pois observar as questões da Antropologia a partir dessas duas perspectivas abre novos rumos para a investigação dos fenômenos e estruturas no tempo presente. Nesse sentido a pesquisa vem sendo conduzida ao colocar em dúvida o caráter normativo e compulsório da Antropologia convencional, bem como a crítica ao uso da razão e do progresso. Isso indica



que podemos chegar a novas interpretações e aprimorar nosso entendimento e interpretação dos seres humanos, pois seu objetivo não consiste em encontrar aspectos constantes ou universais do ser humano, mas enfatizar o caráter histórico e cultural daquilo que está sob investigação e as respectivas descobertas. Elas são pluralistas, frequentemente transdisciplinárias e transnacionais, e refletem a respeito das possibilidades e limitações de seus achados. Hoje, a Antropologia Histórico-Cultural é um ponto focal nas ciências sociais e nas humanidades.

A pesquisa em Antropologia Histórico-Cultural não é uma disciplina acadêmica especializada ou uma pesquisa de campo de fronteiras claras, explica Wulf (2014, p. 223), mas “se refere a diversas formas de pesquisa transdisciplinar, as quais examinam fenômenos e estruturas da natureza humana sem aderir a uma norma científica aceita, abstrata ou abrangente [...] voltando-se para a diversidade plasmada pela historicidade e culturalidade dos seres humanos como ponto de partida”. Logo, a pesquisa dentro da Antropologia Histórico-Cultural,

Tenta relacionar os aspectos históricos e culturais de seus métodos e pontos de vista com a natureza histórica e cultural daquilo que esteja sob investigação. Assim concebida, a antropologia é histórica e cultural de duas maneiras, em vista de ambos os temas sob exame e seus métodos. Isso cria uma nova dimensão de complexidade, na medida em que os pontos de referência da pesquisa antropológica estão em constante mutação. Construção, reconstrução e desconstrução do conhecimento sobre a natureza humana são todas sujeitas a tais mudanças, de tal modo que surgiu a convicção de que não existe um conceito definitivo de ser humano. (WULF, 2014, p. 224).

Assim, esse tipo de pesquisa tenta compreender diferenças e não se limita a áreas culturais específicas ou a uma era ou épocas em particular, pois à luz do complexo processo de globalização, esse tipo de pesquisa pode expandir-se para outras áreas culturais.

Nessa linha de pensamento há três pedras angulares da pesquisa de Wulf que ilustram a expressão “Antropologia Histórico-Cultural”:

1º - o projeto interdisciplinar e transnacional sobre *Lógica e Paixão*;

2º - o abrangente manual sobre Antropologia Histórica *Human Beings and their cultures* (Seres humanos e suas culturas), e;

3º - o amplo trabalho etnográfico para edição dos doze anos do *Berlin Study on Rituals and Gestures* (Estudos Berlinenses sobre rituais e gestos).

O primeiro projeto *Lógica e Paixão* reconstruiu alguns conceitos centrais da cultura europeia dentro de um projeto de pesquisa abrangente, transdisciplinar e transnacional, de modo a contribuir para a auto-intepretação de nossa cultura e de nossos tempos. Métodos hermenêuticos, fenomenológicos, construtivos e desconstrutivos foram utilizados, e também

foi realizada inicialmente uma apreciação de parte da teoria crítica da Escola de Frankfurt, compondo um valioso quadro de referência para sua pesquisa. O nome do projeto *Lógica e Paixão* foi assim estabelecido porque está relacionado à tensão entre corpo e mente, a paixão orientada para o particular e o variado e a lógica que se empenha rumo ao universal.

Da tensão entre o corpo e a mente e da tentativa do ser humano disciplinar o seu corpo, este projeto procurou reconstruir pontos centrais da cultura europeia a fim de compreender os processos de transformação do ser humano, conduzido por uma análise histórica, cultural e filosófica. Segundo Wulf (2014), a tensão entre lógica e paixão permeia o corpo e seus sentidos. O ponto central é qual o papel do corpo nos processos de civilização, da cultura e das ciências naturais, e como um exame do corpo e dos sentidos pode cooperar para nossa compreensão da natureza humana em nosso tempo. Atrelado ao corpo e ao sentido e seus paradoxos, esse projeto envolveu também estudos da alma e psique, do sagrado, da beleza, do amor, e do silêncio.

O *corpo* foi o ponto de partida das pesquisas em Antropologia Histórico-Cultural nos anos de 1960 e 1970, visto que no decurso da história surgiram várias configurações do corpo, sendo determinadas pelo contexto em que forma e influenciada pela imaginação, símbolos e signos, logo pelas ações humanas. Enquanto na cultura grega o corpo era comparado com a estrutura física dos deuses, fosse homem ou mulher, na cultura burguesa foi criado o “corpo trabalhador”, envolvendo obrigações com o tempo, disciplinamento dos sentidos e o tratamento do corpo como uma máquina. Cada configuração corporal é então determinada pelo contexto em que toma forma e se deixa influenciar pelas ações humanas.

Atrelado ao corpo, *os sentidos* dão aos seres humanos uma certeza sensorial do mundo e de si próprios e assim se envolvem na comunicação do significado. Segundo Straus (1963), ao ter sensações as pessoas não possuem as suas percepções, antes elas possuem a si mesmas. Quando nos tornamos sensorialmente conscientes de nossa própria presença no mundo, através das reações de nossos sentidos a esse mundo, isso estabelece um relacionamento de nossos corpos de nós mesmos como sujeitos em meio ao mundo e seus objetos. Nesse processo os seres viventes experimentam a transformação e também a continuidade, o que constitui um pré-requisito para a auto-consciência humana.

Contudo, as mudanças da vida moderna fizeram com que alguns de nossos sentidos, como o tato, o olfato, o paladar fossem relegados para o plano da vida familiar distanciando a nossa conexão com o mundo. Logo, os sentidos da audição e da visão tornaram-se predominantes no contexto da vida social. A visão se tornou funcionalizada, com suas funções de controle e auto-controle e restringiu a versatilidade do homem, sendo suplementada com

óculos, binóculos e microscópios, ou seja, com instrumentos que mostram apenas uma seção do mundo. O olho passa a ser uma vista calculada que se torna ferramenta tanto para criar quanto para exercitar o poder, como Foucault demonstrou em *Microfísica do Poder e Vigiar e Punir*, subjugar as pessoas e estabelecer domínio. Então, segundo Wulf (2014), a funcionalização da visão, o desenvolvimento do olhar escrutinador, da aceleração de imagens e da voracidade do olho nos encaminha à hipertrofia visual e à relegação dos outros sentidos. Esse pensamento nos permite estar atento para a questão aventada por Wulf: A hipertrofia da visão tange os outros sentidos a se “modelarem segundo a visão”? É a partir da audição que podemos encontrar algumas respostas.

A audição proporciona um alcance maior em relação aos sentidos, porque nos liga ao outro, permite ouvir, refletir sobre nossa fala, desenvolve e estimula a capacidade mimética, nos habilita a experimentar o caráter tridimensional do espaço, associado ao toque, gosto e cheiro. Ao contrário da visão que é focalizada, com a audição nossos sentidos ficam mais difusos. A audição é o *sentido social*, logo

Nenhuma comunidade progride sem que seus membros aprendam a ouvir uns aos outros. Não são apenas as palavras e seus significados dirigidos a nós que percebemos com nosso senso de audição. Pela maneira como as palavras são ditas extraímos mais do que apenas seu significado. Aprendemos algo sobre a pessoa que fala, e que não é expressado pela acepção, mas pelo próprio discurso. O timbre da voz, seu tom, a altura sonora, articulação, tudo isso comporta informação ao ouvinte sobre o orador. (WULF, 2014, p. 238).

Nesse sentido, o curso de investigação antropológica chega à pele e à mão, daí o sentido do toque, que ganha papel central na construção de um senso de segurança e estruturação do espaço, conectando os humanos com o mundo. Outro sentido é o olfato que nos guiam até a área íntima percepção de nós mesmos e dos outros.

Outro aspecto do corpo confrontado em pesquisas antropológicas é a *alma*, ou *psyche*, *anima*, *l'âme* e *the soul*, por isso Wulf fala de *cinzas da alma*, pois é um conceito que desafia a compreensão. “A alma se localiza entre matéria inanimada e Deus. É a força vital de plantas, animais e seres humanos [...] A alma não possui substância – é imaterial.” (WULF, p. 241, 2014). A alma garante nosso sentimento de estarmos vivos, nossa consciência dos objetos e a natureza não reificada da razão. De acordo com Santo Agostinho apenas a alma no nível mais alto do universo visível e no nível mais básico do mundo espiritual, é capaz de nos elevar a Deus e promover a união com ele.

Segundo Wulf (2014), na Idade Média e na Antiguidade, a alma era pensada mais do que um ente corpóreo, como espécie de um segundo corpo. Na Idade Moderna a alma passou

a ser entendida como a força integradora individual que assegurava a unicidade da pessoa. No período Romântico a alma foi examinada no contexto do sono, dos sonhos e do inconsciente.

O processo de civilização se inscreve na alma por intermédio do corpo. Um corpo intacto é olhado como garantia de uma alma intacta. Entende-se a identidade humana como feita da razão, um *self* autêntico e um corpo. O corpo se torna a medida e a expressão da vida psico social. A meta do desenvolvimento humano não é mais uma alma pura, mas um corpo puro e sua auto-afirmação. A razão geral e a individual deixam de ser conceitos idênticos: a falta de congruência entre estruturas sociais e visões subjetivas parece intransponível. (WULF, p. 242, 2014).

Para Wulf (2014), a alma que se tornou imanente é de interesse apenas de maneira corporificada, assim a corporificação do *self* em estilos de vida e na confissão de sentimentos existentes em corpos intatos.

Qualquer um que estude a história do corpo e da alma se depara com o religioso, o santo e o sagrado, explica Wulf (2014), seja do ponto de vista fenomenológico, ou de perspectivas diversas apontadas pela abordagem antropológica. O *sagrado* é outro ponto de estudo da Antropologia histórico-cultural. O sagrado não é matéria simples que possa ser atribuída a uma disciplina, seja antropologia, fenomenologia ou etnologia, pois é um ponto que ultrapassa a compreensão humana. E para estudá-lo é preciso examinar as seguintes premissas: o conceito de sagrado ou santo tem muitas acepções e não pode ser explicado por definição simples; as referências ao sagrado são paradoxais, pois tanto fascina quanto aterroriza; o sagrado cria ordem a partir da desordem e do caos, por meio do sacrifício, visto que está ligado à violência e a morte.

A dificuldade em pesquisar o sagrado é que ele aparece como inumano e superhumano. No entanto, com a “a morte de Deus”, o significado de sagrado foi reorganizado: “os espaços internos da sociedade vêm sendo transformados em pequenas e médias esferas de transcendência, tais como a socialização individual, a santificação da família e o avanço da sacralidade secular, e tudo isto está mudando a face e a forma do sagrado.” (KAMPER e WULF, p. 98, 1997).

Além do sagrado, a *beleza* também possui condição paradoxal, fascina e aterroriza. Foram feitas muitas tentativas para capturar e transmitir a beleza, como por exemplo, o bem e a verdade nas obras de Platão, a grandeza de Deus na Idade Média, a perfeição dos seres na era moderna. No entanto, foi Nietzsche o primeiro a reverter essa ideia, entendendo o brilho da beleza como mera aparência, de maneira que é compreendida como fenômeno estético. “Vibrante a beleza produz prazer enquanto nos lembra da natureza efêmera de sua aparência e da inerente temporalidade da vida humana.” (WULF, p. 247, 2014).

No entanto, o conceito de beleza ainda é cabível na descrição de nossa experiência estética? Desde os idos da antiguidade clássica, a beleza perturbou e desafiou os seres humanos, com enigmas e contradições, estando associada à discórdia, rupturas e diferenças, por isso apresenta novas configurações, associadas ao horror, vazio e anarquia, como por exemplo, as formas estéticas das ruínas de Veneza que são exemplo de beleza mórbida e fascinação. Hoje em dia a beleza busca refúgio em lembranças artificialmente criadas, do equilíbrio entre natureza e história, de maneira que possam ser encontradas e reconstituídas.

O *amor* também é um dos pontos de estudos da Antropologia Histórico-Cultural, é um evento e não-evento e só pode ser experimentado como um paradoxo e não consegue manter a promessa de conciliar as diferenças. Segundo Wulf (2014, p. 252), ele é resultante de certas condições culturais, do qual depende do mito e das estruturas retóricas de uma sociedade e é socialmente controlado e “fortemente ligado ao impulso sexual, o amor atende à vontade de sobrevivência, como força produtiva que faz dos humanos aquilo que são, mas que também precisam ser canalizados de uma maneira social”. Historicamente citado ao lado de saudade e satisfação, o amor sofreu diferentes mudanças retóricas, desenvolvidas para moldar o que as pessoas sentem.

Diante de uma cultura como a nossa em que a fala representa a expressão da competência e da articulação, estar em *silêncio* é sinal de passividade e fraqueza. Por isso,

Falamos com a esperança de sermos capazes de aprisionar o assunto de nossa fala. Falamos para neutralizar ou frustrar experiências de desapontamento que acompanham nosso discurso. Não podemos suportar a inacessibilidade do mundo em torno de nós e recorremos ao discurso na tentativa de sufocar a horrível voz do silêncio cuja intensidade sonora preenche o horizonte inteiro. (WULF, p. 258, 2014).

Desse modo, Wulf (2014) considera o silêncio como ponto de partida e o ponto de chegada do discurso, de modo que ele ocorre como uma interrupção e como uma fronteira que dificilmente pode ser traduzido como discurso. Logo, todo discurso se constitui em tempo, relacionado com um começo e com um fim – um tempo antes e um tempo depois, assim o silêncio é o ponto inicial do discurso, da ação, da criatividade e pré-condição de envolvimento mimético.

Depois de *Lógica e Paixão*, a Antropologia Histórico-Cultural Alemã dedica-se ao seu segundo projeto, o Manual de Antropologia Histórica de Seres humanos e sua Cultura. O abrangente manual sobre Antropologia Histórica - *Human Beings and their cultures* envolve investigações sobre o comportamento humano básico e concepções de mundo vigente na Alemanha e na Europa. O projeto teve como objetivo analisar os relacionamentos humanos com o mundo, a sociedade, a cultura e entre si, juntamente com uma centena de conceitos e

diversos métodos relevantes para a ciência cultural, de modo a colaborar para o entendimento de nossa época a partir de uma perspectiva antropológica. A partir desses estudos, Wulf conclui como os processos miméticos são cruciais para o desenvolvimento da cultura.

Com uma equipe transdisciplinar de mais de sessenta autores, envolveu a reconstituição de conceitos centrais da Antropologia Histórico-Cultural e com o uso de diferentes abordagens metodológicas, cujos procedimentos variavam do fenomenológico e histórico-hermenêutico e técnicas construtivistas. O estudo antropológico do auto-entendimento do ser humano e de seu mundo, com suas raízes históricas e culturais, leva a descobertas que nos propiciam uma perspectiva diferente em muitas das relações sociais da vida cotidiana.

A equipe desenvolveu um inventário do saber antropológico a respeito dos relacionamentos dos seres humanos com o mundo e consigo próprios, tal como apresentado em sete campos: *cosmologia, o mundo e objetos, genealogia e gênero, o corpo, a mídia e o aprendizado, oportunidade e destino e a cultura*. Em relação à *cosmologia*, o mesmo se aplica à compreensão que os seres humanos têm do mundo, pois nós nos relacionamos amplamente com os quatro elementos da natureza (terra, água, fogo e ar), visto que plantas, animais e humanos são todos parte de uma longa história e sem eles uma relação entre seres vivos e a natureza se torna inconcebível. Em relação ao *mundo e objetos*, devido ao desenvolvimento da consciência planetária, o relacionamento entre homens e o mundo passam por mudanças. De um lado a globalização econômica e cultural que uniformiza o mundo, de outro lado, o desenvolvimento de uma consciência global fragmentada que provoca mudanças significativas nos relacionamentos dos seres humanos com o espaço e tempo, movimento e mobilidade, cidades e casas – tudo em conjunto resultando em alterações na vida cotidiana.

No que diz respeito ao campo *genealogia e gênero* questões como reprodução e genética, sexualidade, relações entre gerações exercem papel crucial, pois para Wulf (2014), a vida humana evolui dentro de relacionamentos entre gerações e é caracterizada por diferentes relações familiares. O *corpo* e seus vários sentidos são vistos como um enigma, diante da constituição biológica e a formação histórica e cultural, por isso constitui o centro de todas as relações entre os seres humanos e o mundo e eles mesmos, o que permanece sendo um dos aspectos mais desafiadores da pesquisa antropológica. Em relação à *mídia e o aprendizado* é sem dúvida que os meios de comunicação têm importância para a percepção humana do mundo e em relação à escrita, porque aprendemos por meio de ações e trabalho, em processos de lembrança, experiências em escola, em aulas e no ambiente de trabalho, visto que as imagens, a linguagem, os signos, os números também pertencem à mídia que usamos para estruturar nossos mundos e nós mesmos.

A *oportunidade e destino* dependem das respectivas visões de mundo dos seres humanos, e aí se incluem beleza e boa sorte, doença e saúde, medo e violência, guerra e paz, o medo e a morte. Por último, foi desenvolvido o campo da *cultura*. Cultura é um campo amplo e que envolve anseios e fantasia, religião e alteridade, mitos, utopia e segredos, rituais e cerimônias, além de música e teatro, área na qual a imaginação e o imaginário desempenham grande papel. De acordo com Wulf (2014), os campos de pesquisa antropológica desenvolvidas acima ainda são tão complexos que necessitam de abordagem transdisciplinar, na qual estão abertas para novos tópicos, temas, questões e métodos.

Outro ponto importante desenvolvido em Antropologia Histórico-Cultural, de acordo com Wulf (2014), são os processos miméticos. Eles são importantes para o desenvolvimento, o legado e a posterior evolução das culturas e das sociedades. Os caminhos miméticos de composição do mundo demonstram que a habilidade do ser humano se comportar mimeticamente é uma capacidade antropológica e por isso os processos miméticos são ambivalentes, de modo que a imitação conduz a um ajustamento de modelo estagnado ou sem vida, mas também são capazes de resultar de uma experiência vital do mundo exterior, do outro e do próprio *self*. A mimesis nos dá a oportunidade de trazer o mundo exterior até dentro do nosso universo interno e também expressá-lo e, assim, por meio de processos miméticos podemos chegar mais perto dos objetos e do “outro”. Diferente do pensamento racional moderno que se relaciona com o indivíduo isolado e sujeito da ação, o processo mimético sempre constitui uma rede de relacionamentos entre pessoas, explicam Gebauer e Wulf (1995).

Por isso os processos miméticos, segundo Wulf (2014, p. 273-274), são baseados no corpo, porque “[...] estes nos une com o mundo e têm a capacidade de internalizar a sociedade. Fisicamente estamos no mundo e temos o mundo em nós. Incorporamos estruturas sociais e formamos um conjunto de conhecimentos práticos sobre a sociedade. Devido a sua plasticidade, o corpo serve de intermediário entre o sujeito ativo e o mundo.” Desse modo, a ação mimética “[...] não é apenas um ajustamento à sociedade por parte do indivíduo, mas também abrange um elemento construtivo. Todos os sujeitos sociais produzem seus próprios mundos de acordo com o universo social.” O importante é perceber que o processo mimético não é uma questão de imitar ações, mera reprodução, mas a produção de algo próprio.

A terceira pedra angular da pesquisa de Wulf diz respeito ao *Berlin Study on Rituals and Gestures*<sup>58</sup>. Nesse projeto Wulf realizou um extenso trabalho de campo consistente de numerosos ensaios individuais e coletivos, cujo objetivo era mostrar empiricamente o significado dos rituais nos cuidados com as crianças, sua educação e socialização. E, também, o estudo nipo-germânico sobre felicidade familiar contribuiu para o estudo de outras áreas culturais ou épocas históricas.

Nessa terceira fase de sua pesquisa, Wulf colocou mais ênfase na pesquisa etnográfica em relação ao papel dos rituais e ritualização em famílias, escolas, grupos de companheiros e a mídia, e na redefinição desses conceitos. O estudo sincrônico permitiu aprimorar a compreensão do papel dos rituais na formação das crianças, educação e socialização, a partir da pesquisa realizada em uma escola elementar urbana, escola-modelo da UNESCO, na qual continham 340 estudantes dos quais metade tinha como língua-mãe o alemão e a outra metade vinha de vinte diferentes origens migratórias não germânicas.

O autor descreve seis achados principais após 12 anos de pesquisa sobre os estudos dos rituais em Berlim: 1º rituais e ritualização exercem papel fundamental em Pedagogia, Educação e Socialização dentro de uma escola infantil; 2º por causa de seu caráter performativo, práticas pedagógicas como rituais e eventos ritualizados funcionam em todos os campos de socialização; 3º partes importantes da vida cultural na escola elementar têm lugar por meio de processos miméticos; 4º gestos se provaram valiosos na formação das crianças e socialização; 5º graças à crescente globalização, a Pedagogia e a Educação na Europa empreenderam uma missão intercultural, destacando o papel valioso dos rituais e da ritualização, dos gestos sociais ou educativos, do aspecto performativo de práticas sociais e formas miméticas de aprendizado; 6º etnografias e métodos qualitativos são úteis para investigar rituais e práticas ritualizadas, o lado performativo das condutas pedagógicas e os aspectos miméticos e interculturais do processo de Educação.

Segundo Wulf (2014), com esse multifacetado estudo de caso etnográfico dentro da escola urbana e das famílias envolvidas foi possível demonstrar o papel exercido pelos rituais na criação e Educação da prole familiar, dar atenção ao significado de rituais para aculturação, socialização e educação, bem como observar as mudanças dos rituais e práticas ritualizadas com base em narrativas sobre as sociedades industriais da era moderna. Dessa forma, os fenômenos rituais observados da perspectiva histórico-cultural evidenciou a

---

<sup>58</sup> Ver também esse trabalho em: WULF, Christoph. Towards a Historical Cultural Anthropology of Education: The Berlin Ritual Study. In: Kathryn M. Anderson-Levitt. **Anthropologies of Education. A global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling**. New York and Oxford: Berghahn Books, 2012, pp. 29-48.



dinâmica de mudanças dos rituais e a ter novas percepções sobre a cultura urbana local e sobre os avanços culturais e sociais contemporâneos.

O estudo nipo-germânico sobre *felicidade familiar* partiu desse amplo estudo do bem-estar e felicidade no desenvolvimento humano, nos quais foram considerados o papel dos rituais e gestos realizados com crianças, Educação, cultura grupal da turma de colegas e influxo da mídia. Então, o foco do trabalho nipo-germânico consiste no estudo sobre a *felicidade na família* na Alemanha e no Japão em dois momentos específicos, o Natal, na Alemanha, e o Ano Novo, no Japão. Usando equipe nipo-germânicas, durante o período de Festas, a equipe de pesquisa de Wulf estudou as maneiras pelas quais três famílias de cada cultura celebravam o feriado e o momento em que seus membros estão felizes e contentes, identificando as similaridades e diferenças. São diferentes os modos que deixavam as famílias felizes, por meio de rituais, mas a felicidade também está ligada à qualidade dos relacionamentos sociais.

As práticas sociais e culturais envolvidas na produção da felicidade são parte importante de uma herança cultural intangível, dos quais os rituais colaboram para o desenvolvimento das identidades social e cultural dos membros da família, sua cumplicidade e coesão como família e assim seu bem-estar familiar e sua felicidade. Há seis elementos que desempenham papel valioso para essas práticas, como *linguagem e imaginação, emoções, corporalidade e performatividade, processos miméticos, rituais, e gestos*. Outros elementos também foram considerados na pesquisa em felicidade familiar, são os elementos transculturais. Segundo o autor, emergiram cinco básicos *elementos transculturais da felicidade*, como *comer, rezar, dar presentes, lembrar-se e estar juntos*.

O elemento *comer* possui uma notável similaridade entre os rituais de Natal e Ano Novo, tanto no Japão, quanto na Alemanha, dos quais três elementos importantes são considerados: o aspecto simbólico da comida dividida e servida, o elemento corporal do estabelecimento de um gosto comum, e o aspecto performativo de como a refeição é servida. *Dar presentes* é outro elemento do ritual de Natal e Ano Novo, assim a entrega de presentes é uma forma de troca que preserva conexões e se baseia na reciprocidade, promovendo um círculo de interação por meio de ações como demonstrações de gratidão, toques e abraços, expressões faciais gerando uma proximidade emocional que fortalece o estar junto. Na Alemanha dar presentes acontece no Natal, enquanto no Japão acontece no Ano Novo.

Em ambos os países, a celebração envolve *crenças*, pois envolvem o sagrado com canções e práticas sagradas, como ir à igreja, rituais de reza e cantoria. Na Alemanha calendários do Advento são produzidos e histórias sobre a natividade são contadas e no Japão

há práticas relacionadas aos espíritos ancestrais que apoiam a família. Nas experiências que envolvem sentimentos, as celebrações familiares criam lembranças duradouras, o *lembrar-se*. O ato de recordar juntos fatos, memórias do passado, ou seja, fortalece o conhecimento familiar que é passado de geração em geração e a identidade familiar. O último elemento transcultural da felicidade é o *estar juntos*. A felicidade da família consiste primeiro e acima de tudo no fato de que todos os seus membros podem estar juntos e totalmente abertos uns para os outros, por meio dos sentidos. No Japão, o sabor familiar, e na Alemanha, o tradicional jantar evidencia como é importante o gosto da comida, a fragrância familiar, o toque ou tato de afeição e intimidade, os cantos natalinos, as preces e textos sacros na identidade familiar. “Experimentar-se a si mesmo em um nível sensorial, como parte da comunidade familiar, cria um senso de bem-estar para cada indivíduo e, ao mesmo tempo, gera felicidade da família.” (WULF, 2014, p. 303).

Os inúmeros campos de pesquisa propostos pela Antropologia Histórico-Cultural cobrem pesquisas realizadas na área de Humanidades e Ciências Sociais, no que diz respeito a conteúdo, conceitos e métodos, mesmo que extensa, ainda está em aberto. As pesquisas *Lógica e Paixão*, *O Manual sobre os seres humanos* e *O estudo berlinense sobre rituais e gestos* evidenciam a perspectiva contemporânea de estudos da Antropologia Alemã dentro de redes transdisciplinares e transnacionais com base ampla e multifacetada. O projeto *Lógica e Paixão* conectou os corpos e os sentidos, a alma e o divino, o belo, o tempo e o silêncio. Enquanto, o projeto *O Manual sobre os seres humanos* evidenciou a importância dos processos miméticos para o desenvolvimento, transformação e legado para a herança cultural para as futuras gerações. E, por fim, *O estudo berlinense sobre rituais e gestos* demonstrou que os rituais e as práticas ritualizadas são importantes não apenas como textos, mas também como representações e comportamento performativo e contribui para a vida social.

Dentro desses três grandes projetos desenvolvidos pela Antropologia Histórico-Cultural, há também algumas dimensões centrais da Antropologia que foram consideradas relevantes para o desenvolvimento dessa área do conhecimento, tais como: *o corpo como desafio*, *as bases miméticas do aprendizado cultural*, *as teorias e práticas do desempenho performativo*, *a redescoberta dos rituais*, *a linguagem*, *as imagens e a imaginação*, e, *a morte e a reminiscência do nascimento*.

O quadro de referência para a Antropologia é o avanço do pensamento antropológico na Europa, sobretudo na Alemanha, durante o último século. A Antropologia, hoje, é inspirada por tradições epistemológicas de várias disciplinas, especialmente História, Etnologia e Filosofia, mas também Sociologia, Psicologia e Estudos Literários. Por isso, o objetivo da

Antropologia Alemã consiste em princípios e perspectivas, comparados e contrastados, entre as pesquisas sobre evolução, a Antropologia Filosófica na Alemanha, a Antropologia Histórica na França e a Antropologia Cultural nos EUA e Europa, sem deixar de recorrer a seus próprios estudos, aqui no caso a Antropologia Histórico-Cultural.

A Antropologia perdeu a influência das teorias normativas cedendo espaço para o debate sobre corpo, e sua natalidade e mortalidade.

O corpo humano vivo resulta de uma miríade de processos miméticos que incluem não apenas imitação, mas uma ativa aquisição de conhecimento cultural. Nesses processos miméticos, a cultura é produzida, manipulada e transformada. [...] o lado performativo do corpo, como ele é encenado e interpretado, adquire um papel importante. O performativo tem particular significado para os processos de linguagem (Austin), desempenhos culturais (Singer) e estéticos (Huppaufer e Wulf). Se os rituais são percebidos e interpretados apenas como “textos”, perdem a dimensão que vem associada a seus aspectos materiais e corpóreos. (WULF, 2014, p. 16-17).

Por isso Wulf teve como foco em “Estudo de Berlim sobre Rituais e Gestos” o lado performativo dos rituais. Nesse amplo projeto foi observado como os rituais e a ritualização contribuem para a formação do desempenho das comunidades, como eles plasmam os processos educacionais e promovem o aprendizado. Chegando-se à conclusão de que a linguagem e a imaginação contribuem para a formação da corporalidade humana.

Segundo Wulf (2014), a fragmentação e a “desterritorialização” da Antropologia contemporânea contribuíram para o desenvolvimento de novos estilos de pesquisa e reflexão. Logo, essa é a oportunidade de ocorrer a libertação de tradições ultrapassadas e redefinir os horizontes da Antropologia. Nessa redefinição, perspectivas mundiais emergidas da globalização ganharam destaque e culminaram na crítica às tendências neoliberais e à homogeneização das sociedades (tendência que dizem que as sociedades devem se tornar cada vez mais e mais parecidas). Uma Antropologia de orientação global significa abrir a pesquisa para diversas culturas, e levantar a questão do que vão ser as mais importantes condições da vida humana no futuro.

A Antropologia é uma ciência descentralizada, e a sua pesquisa atua a partir da aceitação de que os pontos de vista são relativos, sem desagregar no arbitrário e aleatório, de acordo com Wulf (2014). E em sua concepção, a Antropologia contribui para a compreensão entre pessoas e para o processo de aprimorar a compreensão entre indivíduos e povos de diversas partes do mundo. É uma Antropologia que leva em conta o contexto histórico e cultural. Por outro lado, uma concepção sistemática seria tão abstrata que esvaziaria todo o conteúdo. O objetivo da pesquisa antropológica consiste em contribuir para uma maior compreensão e melhores análises dos fenômenos humanos e problemas de nosso mundo

globalizado, bem como para o mais amplo entendimento das pessoas. Logo, é importante pensar na historicidade e culturalidade como fatores que atuam juntos e na utilização de métodos *diacrônicos* e *sincrônicos* na investigação das culturas e sociedades humanas.

Um desafio que os antropólogos têm falhado em tratar, há tempos, segundo Wulf (2004), reside no impasse de como definir a relação entre percepções gerais e específicas referentes aos seres humanos como indivíduos diferenciados e como membros da espécie. Enquanto na Arqueologia, Antropologia Biológica e Antropologia Linguística é permitido produzir afirmações gerais sobre os seres humanos e a raça humana, nas abordagens da Antropologia Histórica e Cultural, a ênfase está mais em ser capaz de usar métodos hermenêuticos, a fim de fazer declarações complexas sobre particulares fenômenos histórico-culturais. Essas abordagens são orientadas para a investigação e comprovação da diversidade cultural. Contudo, mesmo quando nos preocupamos com a diversidade cultural, a questão ainda é: *o que é comum a todos os seres humanos*. Nestes tempos de globalização, cresce a importância de a Antropologia investigar a relação entre similaridades e diferenças relativamente aos seres humanos, culturas e épocas históricas. Em nosso contexto, a questão do papel comparativo desempenhado tanto na pesquisa diacrônica como sincrônica assumiu um significado que necessitamos urgentemente esclarecer.

Do ponto de vista da Antropologia Alemã, ressalta Wulf (2014), o objetivo da pesquisa antropológica não é reduzir, mas *aumentar* a complexidade de nosso conhecimento sobre seres humanos. Isso requer interpretação, reflexão e autocrítica, além de uma progressiva, filosoficamente inspirada na *crítica da antropologia*, que deve incluir o exame dos limites fundamentais da autointerpretação humana. Em analogia com a definição de Deus na teologia, há que se falar assim do *homo absconditus*. Essa expressão sugere que as percepções e achados antropológicos podem abranger apenas parcialmente a condição humana, ou seja, a partir de diferentes perspectivas e, portanto, de forma incompleta. A pesquisa e a descoberta antropológica são relacionadas com um local e sujeitas a mudanças culturais e históricas. Seu ponto de partida consiste na vontade de surpreender ou maravilhar o mundo com a noção de que esse mesmo mundo é assim como é, e não diferente. Tal maravilhamento (*thaumazein*) é o começo de uma fascinação com o mistério do mundo e uma curiosidade quanto às possibilidades do conhecimento antropológico.

Enfim, a Antropologia atual procura relatar a historicidade e culturalidade de seus conceitos, visões e métodos relativos aos temas de seus estudos. Assim, a Antropologia se posiciona entre a história e as ciências humanas. Ela utiliza das descobertas das ciências humanas e da crítica antropológica, fundamentada na filosofia histórico e cultural, para atacar

questões novas sobre a natureza humana, assim suas pesquisas não se limitam a certos contextos culturais ou meras épocas, a fim de superar o eurocentrismo das Ciências Humanas, explica Wulf (2014).

A disciplina Antropologia não é especialista e seu âmbito de pesquisa se estende para dentro e para além das fronteiras de diferentes disciplinas científicas. A base científica de suas investigações frequentemente significa que a pesquisa é organizada de maneira transdisciplinar e transnacional, e por isso uma pluralidade de métodos é aplicada. Esses métodos abrangem o trabalho com fontes históricas, a interpretação do sentido dos textos ou hermenêutica, pesquisa social qualitativa e reflexão filosófica.

Para finalizar esse tópico apresento na íntegra as principais propostas da Antropologia Histórico-Cultural que estão presentes no livro *Antropologia – história, cultura, filosofia* (p. 544 – 550):

1) A história da vida e o processo de evolução humana são os alvos da pesquisa antropológica; essa pesquisa deve estar consciente de sua própria historicidade e culturalidade. A evolução da vida e o processo de hominização ambos são processos que tomam prolongados períodos de tempo. A evolução humana é entendida como um evento multidimensional que envolve a interação dos fatores ecológico, genético, cerebral, social e cultural, e por isso, os fatores culturais começam a atuar no processo desde um estágio distante.

2) Tão importantes quanto as leis gerais do desenvolvimento da vida, povos e pessoas são as condições específicas da humanidade – *as condições humanas*. Essas condições são frequentemente deduzidas por comparação entre humanos e animais, mais recentemente também entre humanos e máquinas. Os humanos diferem de outros primatas por sua postura ereta, desenvolvimento cerebral, neotenia e instinto reduzido. Tais características se veem suplementadas por “ex-centridade”, excesso de atividade, ação, facilitação (*Entlassung*), linguagem, imaginação e abertura para o mundo. A posicionalidade especial dos humanos pode ser notada em nosso “natural artificialismo” e nossa “mediação mediata” (tipo de integração no ambiente, segundo Plessner).

3) Tais percepções, embora importantes para a compreensão do ser humano como espécie, negligenciam a diversidade histórica e cultural dos humanos, algo que os torna únicos. Esse é o ponto de partida da pesquisa antropológica dentro do campo da ciência histórica, cujo foco consiste em examinar os seres humanos em seus contextos histórico-culturais. Áreas cruciais de interesse nesse terreno são a maneira como os humanos viveram

em outros períodos históricos, o caráter histórico da percepção, sentimentos e mentalidade, bem como a heterogeneidade e descontinuidade dos temas e objetos da pesquisa histórica.

4) A introdução de uma abordagem etnográfica da cultura e história adicionou uma nova dimensão à antropologia. A alteridade na cultura própria de uma pessoa e em outras, e mais a diversidade cultural, tornaram-se temas importantes. A pesquisa com perspectivas sincrônicas relativas ao presente é agora mais comum, ao lado de estudos diacrônicos. Pesquisa social reconstrutiva, envolvendo, por exemplo, estudos qualitativos da família, escola, juventude, mídia já é conduzida usando métodos etnográficos.

5) Mesmo quando a pesquisa antropológica se refere ao passado, sua relevância para os dias atuais continua valiosa. Muitos estudos têm o objetivo expresso de contribuir para a auto-interpretação e autocompreensão do presente. A investigação antropológica enfatiza a radical historicidade e culturalidade tanto do tema proposto quanto das atividades de pesquisa. Certos estudos abordam questões que, no todo ou em parte, são inapropriadas para a pesquisa empírica e assim requerem raciocínio filosófico, conceitualização, reflexão e espírito crítico.

6) Um tema central da antropologia é o corpo e seus vários aspectos. Esse foco também chama nossa atenção para os processos de crescente abstração e imaginação. A complexidade do corpo humano significa que é necessário definir claramente que tipo de corpo estamos discutindo. O âmbito das representações e conceitos do corpo é amplo e, em tese, infinito. Em definitivo, o conceito de corpo tomado como base é aquele de um *corpus absconditus* como se só pudesse ser definido dentro de seu real contexto e sua complexidade nunca fosse inteiramente compreendida.

7) Também os processos miméticos estão centrados no corpo. Nesses processos pessoas imitam outras com a intenção de emulá-las e tornar-se parecidas com elas. Nesse tipo de relação com os outros, os humanos assumem similaridades com os demais e assim “recriam” cada um dos outros enquanto preservam sua própria unicidade. Além de envolver pessoas, os processos miméticos nos ajudam a descobrir o mundo; eles se referem a ambientes reais e a mundos imaginários em arte e literatura. Durante a mimese, nós obtemos um “carimbo” ou “impressão” das demais pessoas e seus mundos, recriados como sendo “nosso próprio”. Nesse processo, o mundo exterior acaba entrelaçado com o interior, fornecendo uma oportunidade de aprendizado cultural. Na medida em que tal aprendizado gera novos conhecimentos em indivíduos e comunidades, existe nas ações miméticas uma imitação criativa.

8) O principal efeito de muitas ações sociais e culturais deve-se a seu caráter de encenações, desempenhos cênicos ou performances. Essa performatividade abarca três aspectos: as ações sociais como desempenhos culturais, o discurso ou fala como ação

performativa, e demonstrações artísticas como atividades estético-corporais. A interação cultural e social é examinada como sendo arranjos performativos do corpo. Isso mostra que não apenas rituais, sentimentos e aprendizado possuem um lado performativo, mas também a percepção, o conhecimento, a mídia e o gênero individual. O conhecimento prático, adquirido em processos miméticos, torna-se uma exigência para sua encenação e desempenho.

9) Ações rituais requerem conhecimento obtido em mimese. Ritos e ritualização lidam com várias categorias de diferença e criam comunidades por meio de seu caráter performativo. Eles formam pontes de continuidade entre passado, presente e futuro, dando-nos sentimentos de segurança e auto-confiança, e canalizando o potencial para a violência. Rituais são utilizados para organizar transições entre instituições. Possuem características lúdicas e ostentatórias. Abrangem ritualizações, convenções, liturgias, cerimônias e celebrações, e sua esfera de ação vai de rituais diários como agradecimentos e despedidas a outros que giram em torno de comida, vestuário e também política e religião. Os rituais auxiliam as instituições e organismos sociais a estabelecer valores, tarefas e funções, nas figuras de seus participantes e audiências.

10) O corpo possui uma inata habilidade para a linguagem, fato que capacita todo ser humano a formar sentenças. Vocabulário e gramática, porém, precisam ser aprendidos. A comunicação humana é multilingual, ou seja, conduzida em diferentes modos de linguagem, cada qual com seu próprio arcabouço histórico e cultural. Os aspectos corpóreos e mentais de cada linguagem estão intimamente entrelaçados. O elo de conexão entre linguagem e órgãos auditivos e vocais torna possível fazer uso ilimitado de meios que são limitados. A linguagem constitui o recurso que modela nosso pensamento, o qual é formado no uso prático e nas infindáveis possibilidades do emprego lúdico da linguagem.

11) A imaginação é arraigada no corpo e voltada para as emoções e a linguagem. Ela garante continuidade entre passado, presente e futuro, e entre o sono, o estado consciente e fantasias. A imaginação transforma o mundo externo em interno, e vice-versa, criando o imaginário individual e coletivo. Como também emprega formas e símbolos para se expressar, ela primariamente gera imagens de presença, representação e simulação.

12) Já que o corpo humano ocupa um lugar central na antropologia, é natural que temporalidade e transitoriedade, morte e nascimento sejam temas relevantes nessa disciplina. Sem o fim da vida individual, a humanidade não teria evoluído. Cultura e sociedade surgem das tentativas humanas de confrontar a morte. Cada período histórico e cada cultura desenvolvem diferentes atitudes em relação ao instante final do ser. As diferenças que emergem das mentalidades coletivas influenciam as atitudes de determinada pessoa. O

pensamento racional e a imaginação se esforçam para analisar o final da existência concreta no mundo. Ambos necessitam referir-se a algo, mas, como a morte é o Nada, torna-se inevitável o fracasso desses esforços.

13) A antropologia não deve ser vista como disciplina única, singular. Pesquisas nessa área podem ser conduzidas sob os auspícios de uma disciplina especialista ou então organizadas como um projeto inter-, multi- ou transdisciplinar. Não raro, os temas de estudo são encontrados nas próprias margens de outras disciplinas ou no espaço vazio entre elas, necessitando de diversidade conceitual ou metódica e de pluralidade paradigmática. Muitos projetos de pesquisa antropológica são transculturais, enfatizando a importância das diferenças histórico-culturais e agindo como medida corretiva contra a onda de uniformidade e as forças homogeneizantes da globalização.

14) O conhecimento antropológico não está sujeito à uniformidade de métodos, teoria e temas. Ele é pluralista, transdisciplinar e transcultural. Seu objetivo consiste em aumentar a complexidade do assunto em estudo, não em reduzi-la. Quando cresce nosso conhecimento dos aspectos históricos e culturais dos seres humanos, cresce também nossa consciência daquilo que permanece desconhecido. A ideia de que possamos conquistar o desconhecido é ilusória. Seres humanos são apenas parcialmente acessíveis ao estudo científico; no todo, eles se mantêm enigmáticos, por necessidade.

15) É a crítica antropológica que nos conduz a essa conclusão, ao assegurar que as questões fundamentais sobre o ser humano continuam abertas, a despeito dos esforços das ciências humanas para respondê-las. A crítica antropológica é uma autocrítica e reflexiva compreensão da antropologia, a ressaltar que os humanos são o centro de nossos esforços e que a pesquisa antropológica não pode ser outra coisa do que antropomórfica. Ela procura compreender a historicidade e culturalidade de diferentes antropologias e assim reconhecer que não pode existir um conceito definitivo do que é “ser humano”. Quando entendida desse modo, a antropologia exerce um papel importante em nosso reconhecimento de que a natureza humana, sua história e cultura, são fundamentalmente abertas e capazes de mudanças.

### *Consequências dos paradigmas para a Antropologia Educacional*

O desenvolvimento de uma Antropologia Educacional acontece a partir de um confronto possível entre estes cinco paradigmas, explicam Wulf e Zirfas (2014). Logo, as pesquisas têm desenvolvido pela primeira vez os esforços em diferentes extensões. Na Antropologia Evolutiva, as pesquisas têm evitado interpretações reducionistas em relação ao desenvolvimento evolutivo sobre o comportamento atual de pessoas, a relação entre as



condições evolutivas e as possibilidades individuais para a ação deve ser examinada por seres humanos. Trata-se da extensão da validade do conhecimento evolutivo para a concepção de educação, formação e socialização. As pesquisas em evolução foram úteis para adquirir um conhecimento geral do homem e com isso torná-los úteis para a Educação. Enquanto que a Antropologia Filosófica comparou seres humanos e animais e teve importantes insights sobre a aprendizagem e a capacidade educacional, bem como sobre as oportunidades de educação e de socialização para as pessoas.

Outra maneira para adquirir conhecimento educacional relevante sobre o Homem foi oferecido pela Antropologia Histórica, que em contraste com a Antropologia Filosófica discorre sobre a importância especial e única do Homem. Por exemplo, a mentalidade foi desenvolvida no seu quadro de investigação para uma compreensão histórica da educação. A exploração do tema “Educação e perfeição” ilustra mais uma vez a importância da dimensão histórica na compreensão de práticas educativas. Com seu conceito de historicidade, a Antropologia Histórica influenciou consideravelmente a Antropologia Educacional.

Nos últimos anos, a pesquisa etnográfica e cultural dos fenômenos pedagógicos ganharam consideravelmente importância. Isto é especialmente verdade para as investigações nos campos: socialização familiar, escola, juventude, cultura e meios de comunicação social, bem como para o estudo de fenômenos interculturais. Nessa lógica da Antropologia Cultural, encontra-se o homem não “atrás” da diversidade das suas características históricas e culturais, mas nelas. Portanto, esta lógica não é suficiente para identificar, por exemplo, “Geração”, “Família”, “educação” como universais culturais. Em vez disso, é necessária a investigação de tais instituições em diferentes culturas.

E, finalmente, a Antropologia Histórico-Cultural utilizou, na pesquisa em Antropologia da Educacional nos últimos vinte anos, o rastreamento de questões relativas as imagens humanas e seus efeitos teóricos e práticos. O ser humano foi investigado em diferentes campos e disciplinas de ensino, assim como em representações antropológicas e em suas implicações e consequências educacionais.

Ao abordar estes cinco paradigmas da Antropologia, Wulf e Zirfas (2014) explicam que são consideradas as capacidades de informação para a Antropologia Educacional. O destaque da pesquisa dos últimos anos, diz respeito às investigações em educação, formação e socialização em condições antropológicas. Sem pretender ser exaustivo, estas investigações incluem: corpo (Bilstein / Brumlik, 2013), alimentos (Althans / Bilstein, 2014), paladar (Liebau / Zirfas, 2011), gênero (Baader / Bilstein / Tholen, 2012), identidade (Jörissen / Zirfas, 2010), geração (Liebau / Wulf 1996), Religião (Wulf / Macha / Liebau, 2004), *game*

(Bilstein / Winzenheim / Wulf, 2005), espaço (Liebau / Miller-Kipp / Wulf 1999), tempo (Bilstein / Miller-Kipp / Wulf, 1999), memória (Sting / Dieckmann / Zirfas, 1998) e ética (Zirfas, 1999).

Estes estudos se reuniram repetidas vezes nas fronteiras de investigação disciplinar e levou a desenvolver perspectivas inter e transdisciplinares, segundo Wulf e Zirfas (2014). Isto correspondeu também ao fato de que Antropologia Educacional é uma área de pesquisa inter ou transdisciplinar, cujos limites são alterados dinamicamente. O campo de pesquisa em Antropologia Educacional é novamente caracterizado como complexo e se constitui cultural e historicamente diferente. Assim, Antropologia Educacional é concebida de forma diferente na Índia, China ou Japão, de modo que a pesquisa inter ou transcultural é de interesse significativo para esse campo de estudos. Estas dizem respeito à questão do que é comum para as pessoas em toda diferença histórica e cultural.

#### **4.2.3 – As imagens históricas do Homem**

A história da educação pode ser entendida como uma história de imagens humanas que está intimamente ligada ao pensamento antropológico e seus conceitos. Ou seja, mesmo que na Grécia a palavra Antropologia não tenha sido encontrada, mas apenas os termos *Anthropos* (humano) e *logos* (discurso, apresentação, discussão, de consulta, de definição e de motivo) as considerações sobre as imagens do Homem eram encontradas na escrita e nas mitologias tradicionais e na filosofia deste período. Imagens humanas educacionais são portanto, por um lado, fundadoras de circunstâncias histórico-culturais e, por outro lado, de auto-ajuda para estabilizar ou alterar o espírito dos tempos.

Wulf e Zirfas no capítulo *Geschichte* da obra *Handbuch Pädagogische Anthropologie* apresentam a classificação cronológica das imagens humanas educacionais. Por isso esse tópico tem como finalidade apresentar as seguintes imagens humanas: a antiguidade grega e romana, a tradição medieval judaico-cristã com o adiantamento do subjetivismo moderno, o Iluminismo europeu e romantismo, bem como a modernidade pluralista e auto-reflexiva. O foco está na questão sobre os condutores das imagens humanas educacionais, no qual as ideias educacionais estão subjacentes. Segundo os autores, aqui, tanto explícita como implícitamente as imagens humanas são temas em Pedagogia e em Ciências da Educação.

##### *A Antiguidade*

Os Pré-socráticos são considerados os “exploradores da mente”, isto é, como aqueles que reclamaram uma folga contra o culto e a tradição para chegar a um pensamento

independente, testado e criticado, que não está comprometido com essas autoridades tradicionais ou a tradicional visão de mundo mítico de Homero e Hesíodo, mas apenas apresentam o argumento da razão iluminada e lógica. Na Grécia antiga permanece a visão de que a capacidade antropológica é baseada na visão de verdade, bondade e beleza. De acordo com Wulf e Zirfas (2014), os sofistas centram sua Filosofia em uma Antropologia que pede questões epistemológicas, éticas e pedagógicas no contexto da posição do homem, de acordo com seus padrões e suas ações. Se o “o homem é a medida de todas as coisas” (Protágoras), então, de fato as convenções não aparecem mais como algo sagrado, mas produz cultura e valores relativos.

Contrário a essas posições, Sócrates (469-399 aC ..) apresenta uma Antropologia Educacional cética e irônica ao apresentar os problemas de comportamento moral e as incertezas de um intercâmbio educacional. Com sua metodologia de pergunta socrática, uma maiêutica intelectual, ele tentou deixar claro que todos os homens são capazes de compreender e avaliar questões complexas e realizar grandes exigências éticas, mesmo que feito por eles, porque inicialmente através de auto-reflexão ou em diálogo com outro procura-se um conhecimento claro e transparente.

O objetivo da Pedagogia idealista fundada por Platão (427-347 aC.) é que os homens através da utilização de seu intelecto e as forças da razão desdobram o caminho para a visão sobre as verdadeiras realidades eternas e imutáveis do mundo. Deste idealismo, a ordem imutável do mundo resulta também numa estrutura antropológica da sociedade ou do Estado. Este é o estado dividido em bancadas tripartidas, composta por agricultores e artesãos no primeiro, e no segundo de guardiões de reis e filósofos do terceiro estado.

O Estado macrocosmo é exatamente a analogia com o homem microcosmo e se distingue na tríade: compreensão / razão (filósofo), vontade / coragem (Guardião) e ânsia / sensualidade (agricultor / artesãos). É notado que nesta ordem política e antropológica todos os homens em exercício para a sociedade são predestinados e funcionais, por natureza, de competências e habilidades como um fazendeiro, guerreiro ou filósofo. Para reconhecer este funcionalismo, as pessoas precisam se forçar a mover-se a partir da “caverna” de opiniões para o verdadeiro conhecimento filosófico de ideias, pois só esta garante um verdadeiro conhecimento, a virtude perfeita e a vida dedicada à bela aparência. A unidade deste modelo idealista e antropológico, por sua vez implica uma reivindicação total da educação da sociedade, que em última análise visa a um tipo aristocrático do homem cujo principal objetivo, o "*Areté*" é a melhor unidade - um homem bom, verdadeiro e belo, que é intelectualmente, fisicamente e musicalmente formado (*kalós kai agathos*). (WULF e ZIRFAS, 2014, p. 44, minha tradução).

A pedagogia espartana vê o homem primeiramente como uma entidade do governo, na qual era praticada uma educação coletiva, com um ataque militar integrado, explicitam Wulf e Zirfas (2014). A Política, a cultura e a educação são um meio de garantir um estado militar

absoluto. O ideal antropológico-educacional está baseado no guerreiro que submete-se completamente ao seu desempenho físico e sua obediência. A Educação que se alinha com esses requisitos deve, em princípio, ser orientada para a disciplina física, criação e treino.

E para Aristóteles (384 - 322 aC ..), o Homem é identificado como um “animal político”, isto é, como um ser vivo que se baseia na realização de sua natureza para a *polis*, o Estado e a sociedade. E, por outro lado, ele fala dele como "*zoon logon echon*", ou seja, de um animal, que se distingue pelos logos dentro do significado da linguagem e da razão. A este respeito, pode ser personalizado duas formas principais da existência que são apropriadas para a natureza do homem: a existência de prática utilizada para as questões práticas, éticas e políticas fazem; e a existência de um filósofo que busca pela contemplação e reflexão sobre a vida e os seus princípios (Teoria). Em contraste com o idealismo de Platão, Aristóteles defendeu um realismo: O homem carrega as possibilidades de perfeição em si mesmo, mas é dependente das condições morais e educacionais para ser sua maneira antropológica de justiça.

#### *Idade média*

Na Idade Média a imagem educacional do Homem muda. Com Agostinho (354-430), a imagem educacional do homem está localizada não somente no contexto cristão, mas também cada vez mais psicologizada, individualizada e historicizada. As pessoas não contemplam mais os cosmos metafísico ou permanecem nas reflexões teóricas dos filósofos, mas voltam-se apenas para a referência interna, ou seja, referentes à consciência de si e o desejo. Segundo Wulf e Zirfas (2014), as Confissões escritas por Agostinho servem, assim, não só como uma retrospectiva biográfica, mas podem ser usadas como um modelo educacional que lembra o povo fiel à orientação em uma ordem divinamente ordenada.

A curta vida na Terra recebe salvação de peso da história, porque é um teste que permanece, em última análise, baseada na felicidade na vida após a morte. O homem é um cidadão de dois mundos, o “*civitas terrena*” da existência mundana na terra, e da “*civitas dei*”, o reino divino: Esta turbulência também explica sua existência desarmônica e sua inquietação, e ele explica o desejo antropológico para uma absoluta tranquilidade, que pode ser encontrado apenas aos olhos de Deus. (WULF e ZIRFAS, 2014, p. 46, minha tradução).

Desse modo, Deus aparece neste pensamento teológico não só como centro da verdade do homem, mas também como a verdadeira imagem do homem: Sem suas medidas “educacionais” todos os esforços humanos são obsoletos.

Até mesmo a Antropologia Educacional de Tomás de Aquino (1225 - 1274) é baseada em uma antropologia teológica que vê o homem como a imagem de Deus (*imago Dei*),

explicam Wulf e Zirfas (2014). Tomás de Aquino não é tão como Agostinho, que retirou o desejo compulsório do mundo da alma, mas é no sentido de Aristóteles - o mundo e sua alma são importantes pontos de referência. Por isso, o ideal antropológico-educacional do Homem está baseado no Homem intelectual, educado religiosamente, sábio e que tenha aprendido a organizar e julgar. Sendo assim, segundo os autores, a Antropologia é pouco ciente dos temas independentes, mas quase completamente integrado em teologia.

Segundo Wulf e Zirfas (2014), esta forma de integração é claramente ainda uma perspectiva diferente: Tomás de Aquino tentou os dois ativos para harmonizar a fé e a razão. Porque ambos os ativos, vindos de Deus, não podem se relacionar um com o outro, eles são contraditórios. Razão e fé se relacionam entre si de forma complementar, de modo que uma crença irracional e uma razão anti-fé podem ser excluídas. Mas a complementaridade é assimétrica, porque a verdade da fé é mais perfeita do que a verdade da razão.

#### *Início dos tempos modernos*

De acordo com Wulf e Zirfas (2014), com o Humanismo e o Renascimento, a abordagem antropológica passa a ter (mais uma vez) um peso independente. A era de guerras religiosas e civis, a turbulência política e intelectual e as experiências de estrangeiros no “Novo Mundo” forçam o homem a repensar sobre a imagem do Homem. Uma nova disciplina científica parece ser necessária, porque é parte da condição humana, de modo que observações e métodos podem ser obtidos destes resultados, reconstruídos, analisados e guardados.

A palavra “antropologia”, explicam Wulf e Zirfas (2014), é uma criação do século 16, que será estabelecida nos próximos dois séculos. Aqui surge o novo tempo das figuras de pensamento antropológico, principalmente a auto-observação e auto-reflexividade do foco humano. O modelo antropológico, como, por exemplo, nos escritos de Baldassare Castiglione (1478 - 1529) ou Michel de Montaigne (1533 - 1592), expressou o *uomo universale* plenamente educado através da ciência e das artes, da sociologia e da política, o tipo humano que tem muito apreço de si mesmo, que domina não só o belo, mas também as artes úteis da vida.

Segundo os autores, Pico della Mirandola (1463 - 1494) desenvolveu um modelo de um homem dinâmico, sujeito a qualquer condição, porque o seu *ser* com sua *habilidade* é a mesma. Compreende-se com Pico sobre a natureza do homem, a sua formação permanente e mudança, seu desenvolvimento e até mesmo a sua auto-criação, que o conceito de natureza humana em si é dinâmica. Mesmo o pensamento de Erasmo de Rotterdam (1466-1469 - 1536)

apresenta as suas questões epistemológicas, morais e estéticas com clara referência à auto-referência e auto-formação do homem, ou seja, uma perspectiva altamente orientada de auto-educação sobre o comportamento físico e suas expressões. O objetivo é o homem civilizado. A auto-interpretação do homem ganha um quadro amplo que se estende sobre a teologia ainda significativa sobre filosofia, lingüística, história e as artes para as maneiras cotidianas.

Neste contexto, argumentam Wulf e Zirfas (2014), a educação tem o seu lugar, como é revalorizado não apenas teologicamente ou praticamente todos os dias. Erasmo defendeu um modelo educacional antigo cristão que enfatiza a utilização do tempo de formação, criou uma linguagem didática e repetidamente chamada de liberal, de manuseio junto com o aluno. Posteriormente, com Johann Amos Comenius (1592 - 1670) aparece a figura do Homem virgem e bom, concedida por Deus. A posição de Comenius deriva três regras antropológicas e tarefas pedagógicas: O homem deve ganhar a razão e a intuição, controlar a si mesmo e aos outros e ser a imagem de Deus. Para isso, ele precisa do *eruditio*, civilizado e racional, como os costumes e virtudes *morais* e da *religio* (ou *pietas*) como uma réplica da perfeição de Deus.

Por outro lado, o pietismo de August Hermann Francke (1663 - 1727) é profundamente influenciado pela desconfiança da natureza humana. Francke vislumbra, portanto, no sentido de Lutero, o renascimento interior do homem, em última análise assegurada apenas por uma graça divina, permitindo preparar com fé o despertar interior pela educação do sentimento religioso genuíno e da liberdade condicional prática significando isso conduzir os alunos a Deus.

### *Tempos Modernos*

O Homem nos contextos cosmológicos e religiosos está desarticulado, mas em vários séculos e no Iluminismo, a Ciência do Homem passa a fazer parte dos discursos médicos, filosófico, psicológico, literário, etnográfico, etc. A Antropologia como uma base sistemática em ciência é, portanto, uma criação de si mesma tornando-se a questionadora dos Homens no início do período moderno, que, em seguida, passa por uma institucionalização (discursiva), principalmente na Educação. Existem duas provas marcantes, segundo Wulf e Zirfas (2014), a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1789 e a fundação da *Société des Observateurs de l'Homme*, em Paris, no ano de 1799.

As considerações antropológicas de John Locke (1632 - 1704) incluem de um lado, o empirismo e tradições utilitaristas da antiguidade e, de outro lado, a perspectiva humanista do Renascimento. O homem é visto como um “desperdício de papel”, na qual pode-se “inscrever” meios organizados pelos educadores e experimentar as próprias categorias de

configurações teóricas e práticas. A imagem ideal destas considerações é o cavaleiro por meio de distinta formação em força (virtude), sabedoria prática (sabedoria), uma vida boa (boa educação) e conhecimento (aprendizagem e habilidades de todos os tipos, de leitura e escrita até dança e esgrima). O importante é o desenvolvimento de hábitos (costumes) que permitem ao cavaleiro uma boa vida no trabalho, na sociedade e no Estado.

Para Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778), a imagem do homem está sempre caracterizada pelo sujeito de uma auto-compreensão crítica-histórica. Segundo Wulf e Zirfas (2014), está claro em Rousseau que a história civilizatória do homem não deve ser apenas como um racional, mas também deve ser de natureza apaixonada. Mas a segunda natureza de Rousseau diz respeito à aquisição do Homem de sociabilidade e de cultura, originalmente entendido para a natureza. No entanto, os objetivos da harmonia e da autenticidade fundamentalmente se opõem. Ele vê duas saídas: uma política, uma desnaturação completa das pessoas que faz um cidadão puro; e uma educacional, uma educação radicalmente individual, que terá lugar fora de qualquer influência social na província pedagógica. Rousseau tem neste modelo a propagação da orientação pedagógica para a natureza do Homem e, portanto, ele é considerado o descobridor da infância e da juventude porque ele sempre orientou seu método educativo na direção indireta, mas forte na ontogenia. Isto mostra, por um lado, que o Homem deve primeiro ser uma criança, a fim de ser capaz de ser um adulto e, por outro lado, deve haver sempre uma questão de Educação, para manter as habilidades em equilíbrio.

O pensamento antropológico de Immanuel Kant (1724 - 1804) compreende um total de três pontos de partida: um fisiológico, um pragmático e uma antropologia prática transcendental. No entanto, esses três pontos são distintos, embora a natureza fisiológica do Homem foque as suas dimensões físicas e promove a pragmática, a organização racional da vida, enquanto a antropologia transcendental busca as definições de limite do humano. Mas, de acordo com Wulf e Zirfas (2014), sob a perspectiva educacional, as considerações antropológicas de Kant consideram primeiro as dimensões física, ou seja, a física, material, raça e momentos de gênero do homem, mas também além do sentido pragmático, ou seja, o Homem universal e concreto com suas aptidões técnicas, inteligência prática e formação de sabedorias morais para transmitir e orientar o conhecimento da ação individual. Finalmente, a Educação também precisa lidar com a idéia transcendental do homem e o seu potencial de autonomia, o que resulta no dilema de se reconhecer necessariamente a dignidade da capacidade de auto-determinação e o disciplinar, civilizar e moralizar do Homem.

A Antropologia Educacional de Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827) é caracterizada por um realismo fundamental sempre nas relações sociais, com Deus, com si mesmo, para a família, com os Homens à serviço da nação e do Estado. O Homem nesta perspectiva, explicam Wulf e Zirfas (2014), é considerado sempre como diferente, por isso a sua essência, basicamente a mesma, é determinada pela tríade do estado natural e social. Estes três modos de ser indicam a necessidade de corporeidade, a convencionalidade social e a moralidade auto-determinada do povo, também cruzando com três formas de Educação, ou seja, a formação de uma condição básica emocional (coração) garantido pela mãe especialmente na infância, uma capacidade prática (a mão) que visa a parte profissional, e uma reflexão teórica (cabeça), que são os princípios éticos e políticos capazes de reconstruir.

Em Wilhelm von Humboldt (1767 - 1835) é apresentada uma compreensão humanística do Homem e de uma antropologia das forças. A Educação que ele vê como uma formação abrangente e equilibrada de disposições humanas para uma forma mais individual da humanidade. A formação do Homem é ao mesmo tempo a formação do mundo e a formação humanas em si. O desenvolvimento é feito por um confronto com o desconhecido, que é revogado em sua própria forma individual.

Friedrich Nietzsche (1844 - 1900) assume uma posição incisiva com o seu carácter elitista de “super-homem”, basicamente uma perspectiva estético-vitalista. Nietzsche confere imensa importância ao corpo, bem como para a estética na Educação. O super-homem é evidenciado por Charles Darwin (1809 - 1882) que no caso é um “homem”, que se caracteriza distintamente por uma suposição heróica do destino (*amor fati*), uma volta radical à presença (eterno retorno do mesmo), uma superação das virtudes cristãs por um estilo de vida estético-vitalista (transvaloração de todos os valores) e uma vontade fundamental para a auto-design (vontade de poder).

### *Moderno*

As mudanças do século 20, seja a evolução técnica, a aceleração e a urbanização, as crises culturais e desastres políticos, a mobilidade social e educativa ou a diferenciação das Ciências, também deixaram a sua marca nos modelos das imagens do Homem na Educação. No início do século 20, a Antropologia especialmente a filosófica, tenta tomar para si, para os outros, para o mundo e o cosmos as *conditiones Humanae* relacionadas com a posição do Homem. Mas também a Antropologia está se tornando cada vez mais importante em Etnologia e Antropologia, Biologia, Medicina e Etologia, bem como na História e Estudos Culturais. Projetar a imagem do Homem moderno em Pedagogia distingue tanto por uma



versão específica do indefinido, um pluralismo diferencial, bem como por uma elevada auto-reflexividade, o que significa que as imagens do Homem estão abertas, graças a perspectivas cada vez mais diferentes e contextuais dessas imagens e, também, construtivas.

Por exemplo, para Otto Friedrich Bollnow (1903 - 1991), antropólogo alemão, a questão do Homem é tratada como uma questão em aberto, e a Antropologia Educacional está relacionada em conformidade como uma abordagem sem a pretensão sistemática. E, portanto, refere-se à impossibilidade de uma imagem fechada do homem por um lado, e, por outro lado, na inesgotabilidade de perspectivas antropológicas - por exemplo, através das diferentes disciplinas. Bollnow enfatiza que a conexão hermenêutica recíproca entre o Homem e a Educação é tão significativa, quanto por uma compreensão do Homem sem educação, assim como a Educação sem uma compreensão do humano. No entanto, em seus escritos pode ser ainda implicitamente a elaboração de um Homem, que é centrado em torno dos momentos de precariedade, de fragilidade e ansiedade. Esta imagem do Homem está profundamente comprometida com a filosofia existencialista e experiências ditatoriais do século 20.

Segundo Henry Roth (1906 - 1983), a imagem do Homem na Educação está situada entre plasticidade e determinação. Assim, por um lado, mostra que a Educação sem oportunidade de formação (*Homo educabilis*) parece impossível, e que essa plasticidade também permanece dependente da Educação, e pode desenvolver as suas escolhas (*Homo Educandus*); por outro lado, mostra que a vocação central do Homem, a sua maturidade é determinada em uma auto-determinação, não pode ser implementada sem reflexão e prática educacional. Roth opera uma Antropologia Educacional integradora, que discute relacionando-a com a sua plena relevância educacional do conhecimento da ciência dos homens e ciência da natureza com relação a plasticidade e o destino do homem. Aqui ele se concentra na consistente teoria, baseada em evidências e práticas avaliadas da imagem humana de um Homem maduro e responsável, que se destaca pela plenitude das suas oportunidades de desenvolvimento físico e mental, através da identidade e auto-reflexividade, bem como equilíbrio em relação a si mesmo e com o mundo.

De acordo com Wulf e Zirfas (2014), para muitos projetos contemporâneos, a Antropologia Educacional já não é uma questão da realização da imagem educacional do Homem, mas a questão que deve ser considerada é a constituição dos momentos históricos dos processos educativos de Homem. Ou seja, a Antropologia Educacional reconstruída e discutida nas perspectivas de limitações humanas, na sua constituição temporal e espacial, na sua estrutura física e biológica, na sua localização social e cultural, bem como a sua concepção subjetiva e individual. Assim, deve ser, por um lado, a complexidade e mistério da

vida humana (*Homo absconditus*) e, por outro lado, enfatiza um acesso interdisciplinar, intercultural e crítico.

Para os autores, essa Antropologia Educacional é auto-reflexiva, ou seja, o pesquisador e sua presença sempre irão pesquisar com a Antropologia Educacional. E o Homem, especialmente em reflexões antropológicas, é quem necessariamente envolve a indagação reflexiva. Estes projetos deixam claro que as imagens do Homem no pensamento educacional vêm da ação de interpretação, orientação e funções de legitimação, porque permitem a legitimação das atribuições, as expectativas de estruturação ou medidas educacionais. As imagens do Homem são vinculadas às inseparáveis noções de verdadeiro e falso, o bem e o mal, saudável e doente, etc. Esta imagem está vinculada à estrutura profunda do pensamento educacional e à ação que depende dos aspectos históricos e culturais da vida cotidiana.

#### **4.2.4 – O efeito das imagens humanas na Educação**

As imagens do Homem dependem de aspectos históricos e culturais da vida cotidiana. Como visto no tópico anterior, várias imagens do Homem foram formadas na história. É interessante observar como as imagens do homem estão ligadas ao seu contexto histórico e cultural e como as diferentes imagens do homem levam a diferentes concepções de Educação. Na descrição das imagens está claro a dependência do homem em relação às crenças culturais, sociais e ideais e como essas imagens afetam a Educação e, ao mesmo tempo, levam a conceitos, estratégias e métodos de ensino. Para esse tópico é utilizado os livros *Antropologia da Educação* e *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*, o artigo *Pädagogische Anthropologie* de Wulf e o capítulo *Homo Educandus*.

Em *Antropologia da Educação* e *Einführung in die Anthropologie der Erziehung* Wulf explicita como essas imagens do homem produzem efeitos na Educação, como por exemplo, a tentativa por meio da Educação de tornar o homem perfeito, a perfectibilidade, e a hipótese oposta da qual seria impossível mudar o homem por meio da Educação, a perfectibilidade individual. O tornar o homem perfeito, ou seja, criar a imagem ideal do homem perfeito, por meio da Educação está vinculado ao sonho constitutivo da época moderna, que conseqüentemente está ligada ao significado da imaginação para a sociedade e para o indivíduo, pois o homem tem necessidade de sonho e utopia para evoluir e nesse processo a Educação tem papel decisivo. Comenius no início do período moderno concebeu a utopia sobre a possibilidade de tornar o homem perfeito: *a arte universal de ensinar tudo a todos*, acompanhada pelas utopias de Rousseau, Pestalozzi, Herbart e Schleiermacher, apesar de suas

diferenças. No entanto, mudar o homem não é tão fácil, e essas utopias tiveram dificuldades de concretização.

A hipótese oposta da qual seria impossível mudar o homem é apresentada por Von Humboldt ao mostrar que a resistência e a teimosia são elementos fundamentais da Educação. Von Humboldt visa a perfectibilidade do indivíduo, vinculada à individualidade, historicidade e culturalidade de cada um, a qual deve estar no centro da Educação Moderna.

O centro de sua teoria da educação, fundada sobre a antropologia, não é o Estado ou a sociedade, mas o indivíduo, a singularidade de sua personalidade, suas necessidades, seus pontos de vista e suas capacidades. Além da educação, o trabalho representa no Ocidente a segunda grande estratégia que visa tornar o homem perfeito. (WULF, 2005, p. 22).

A Antropologia Educacional tem a observação, a ordem, e, se necessário, a re-avaliação e geração de conhecimento nas Ciências da Educação e, neste contexto, a *desconstrução* de conceitos pedagógicos importantes sob uma perspectiva antropológica sobre o tema. Isto pode, por exemplo, para uma desconstrução da “educação negativa” de Rousseau, a “educação pietista” de Comenius, ou a “formação universal” de Humboldt. Nesse processo, é para mostrar como obter sob novas questões antropológicas e epistemológicas as perspectivas e conceitos centrais da Educação em um sentido até então despercebido.

#### *Perfectibilidade - O sonho e a ambição da Educação*

O sonho de educar e modelar o homem na sua totalidade remonta ao início das sociedades históricas, mas no começo da época moderna ele foi formulado mais claramente. De acordo com Wulf (2005), os sonhos e as esperanças da educação expressam uma realidade antropológica que Heidegger escreveu da seguinte forma: *nenhuma outra época soube tantas e tão diversas coisas sobre o homem. Mas nenhuma outra época soube tão pouco sobre o que é homem*. Gehlen fala do “homem teoricamente indefinível” e Plessner do “homem insondável pelo pensamento”. Isso significa dizer que a impossibilidade teórica de compreender o homem resulta da relativa abertura do homem ao mundo.

Segundo Wulf (2005, p. 30), para poder educar, inventam-se imagens do homem concebidas por meio de inúmeros sonhos: “[...] grande parte dessas imagens e desses sonhos foi esquecida, mas algumas delas permanecem, algumas reaparecem, outras ficam na sombra nas concepções vigentes. Cada época na história tem seus tabus e suas proibições que são às vezes transgredidas pelos sonhos, sem chamar atenção aos guardiões do poder”.

Comenius é o primeiro profeta das utopias educacionais modernas, no qual aponta para um futuro melhor. Na sua obra *Didática Magna*, é proposto um método que ensine os

alunos, mas, ao mesmo tempo, ofereça liberdade, prazer, ordem, calma e paz. Comenius acredita que a educação pode educar e instruir o ser humano, por intermédio de Deus, visto que o conhecimento do mundo e o conhecimento de Deus estão interligados. Essa concepção de pedagogia tem uma dimensão enciclopédica, ou seja, a utopia pedagógica de *ensinar tudo a todos*.

A utopia pedagógica propõe formar o homem na sua totalidade. Ela ambiciona tornar o homem semelhante a Deus através de uma educação que mostra como a ordem do mundo expressa o poder do seu Criador. O alcance desse objetivo pedagógico depende de um bom método, e o trabalho pedagógico continua a obra de Deus [...] Ao servir a Deus, a pedagogia não se dirige apenas a um pequeno número de eleitos, mas a toda a humanidade. Todos os seres humanos têm o direito à educação, pois todos são criados por Deus [...] (WULF, 2005, p. 33).

No entanto, segundo Wulf (2001), Comenius enganava a si mesmo ao superestimar a capacidade da pedagogia e dos educadores, gerando grandes decepções em relação ao seu método, pois a ideia de ensinar tudo e de ensinar o todo leva ao universalismo e reduz a diversidade do conhecimento. Consequentemente a utopia de Comenius de criar um mundo melhor por meio da educação não se concretizou, visto que a realidade escolar dos séculos XVIII e XIX não contribuiu de forma alguma para a efetivação do sonho de uma humanidade instruída. Logo, sua utopia expressa na crença de uma humanidade perfectível, no desejo de melhorá-la por meio da educação criou elementos repressores que limitaram a ação pedagógica. São cinco os elementos reprimidos: o deslocamento social do afeto, e o corpo torna-se cada vez mais regulado, o comportamento disciplinado torna-se natural, o surgimento da divisão do trabalho leva a modos de agir mais racionais, o vivido é descorporalizado e dessensualizado, e a relação do ser humano consigo mesmo sofreu uma ruptura.

Wulf (2001) explica que essa análise destaca os elementos reprimidos pelo sonho da educação, mas não se reduz à crítica ideológica, embora tenha pontos em comum. Nesse sentido o autor não supõe que o sonho educacional de Comenius seja uma ideologia em sua acepção de falsa consciência.

Rousseau, ao contrário de Comenius, gerou uma nova esperança com *Emile ou de l'éducation*, porque ele foi o primeiro a interrogar os objetivos da educação, explica Wulf (2005). Para Rousseau, a educação não é mais um instrumento normativo, mas considera e faz desenvolver a criança, tornando-a num ser específico e particular, cuja educação está centrada na criança. No plano antropológico, Rousseau reconhece que o homem depende da educação, pois seria uma necessidade vital e conduziria ao aperfeiçoamento do ser humano, por outro lado, existem fracassos no ensino e na prática no que se refere às exigências do ideal

pedagógico, e a educação é obstruída pelas relações sociais contrárias ao aperfeiçoamento humano.

Segundo Wulf (2005, p. 39), o sonho de Rousseau de uma educação com fins próprios é capaz de respeitar as particularidades da criança. Porém, o *Emílio* é uma utopia que provoca tensões numa época em que a razão impera. “Na perspectiva da razão, tudo o que diz respeito à espontaneidade natural, aos sonhos, ao divino, ao inefável e ao misterioso é depreciado. A razão afirma o universal, a abstração da vida moderna numa sociedade com indivíduos colonizados, controlando a si mesmos, idênticos a si mesmos, entre os quais a lembrança de um outro modo de viver é tão dolorosa quanto uma chaga mal curada”.

Von Humboldt apresenta o surgimento de um grande sonho pedagógico, influenciado pelo neo-humanismo e voltado para a investigação dos elementos estéticos e filológicos. Para Von Humboldt, os estudos clássicos permitiam ao indivíduo encontrar-se a si mesmo e por isso tinha valor formativo. A questão, agora, consiste em ultrapassar a utilidade e desenvolver a razão por meio do estudo das línguas estrangeiras e da Antiguidade, explica Wulf (2005). A cultura deveria permitir o desenvolvimento do homem em todas as suas dimensões, embora seja um objetivo educacional difícil de ser alcançado.

O ponto de partida da educação para Von Humboldt era a antiguidade clássica, considerada a origem do patrimônio cultural ocidental, segundo Wulf (2005). O estudo da cultura grega é admitido como facilitador da aprendizagem do que é específico da humanidade, assim tal estudo é perfeito para a formação geral do homem. No entanto essa ambição educacional foi criticada na Alemanha nas décadas de 1960 e 1970, pois levava o indivíduo a se distanciar das exigências utilitaristas e funcionais da sociedade, focalizando o seu estatuto de sujeito como valor fundamental da educação.

De acordo com Wulf (2005), Comenius sonhava com uma formação universal do homem, Rousseau referia-se a uma autonomia da criança e seu desenvolvimento num ambiente pleno de amor, e Von Humboldt imagina uma pessoa formada através da cultura grega, não se limitando aos critérios de utilidade. Esses três ideários gerou pesadelos na educação ocidental:

Se fosse possível realizar o sonho de Comenius teríamos um mundo totalmente “pedagogizado”:

A universalização do saber produziria uma uniformização e um nivelamento global; o desconhecido (o estrangeiro) seria assimilado e sacrificado ao já familiarizado, sendo assim uma sociedade educativa. Nessa sociedade amplamente “pedagogizada” e funcional, os seres humanos estariam constantemente aperfeiçoando seus conhecimentos a fim de encontrar a salvação secularizada. (WULF, 2005, p. 41).

O sonho de Rousseau exige uma educação autônoma e um desenvolvimento livre:

Esta teoria diz respeito aos objetivos e valores da pedagogia contemporânea. Mas ela não tem sido apoiada por gerações anteriores temerosas de que sua realização levaria ao caos, e poderia ser ilustrada como educação antiautoritária e antipedagógica. Uma educação otimizada, tal como Emilio, mostra como a pedagogia pretende estar presente em todos os domínios da vida do aluno. Ela é uma espécie de vontade todo-poderosa. (WULF, 2005, p. 42).

O sonho de Von Humboldt também é preciso ser relativizado, caso contrário seria impossível colocá-lo em prática, explica Wulf (2005):

Se a educação chegasse a realizar os seus sonhos, ele correria o risco de transformá-los em pesadelos. Ela necessita de ser completada por outras imagens para não se transformar em uma ideia fixa. Por não chegar a transformar os sonhos de Von Humboldt em realidade, a beleza utópica de sua concepção de educação exerce um grande fascínio. O desacordo entre o sonho e sua realização é o que salva (evita uma implosão) tanto o sonho como a realidade transformada segundo o seu conteúdo. Uma coincidência dos dois significaria o fim da educação. (WULF, 2005, p. 42).

O sonho com uma formação universal do homem com Comenius, o sonho da autonomia da criança com Rousseau e o sonho de uma pessoa formada através da cultura grega de Von Humboldt concebiam a renovação pedagógica, mas que contrastava com a realidade. Ao contrário desses teóricos, Schleiermacher indica que é na realidade social que a educação se desenvolve sem a influência da teoria. Isso mostra que a proposta pedagógica de Schleiermacher tinha como ponto de partida que a educação não é a teoria pedagógica, mas a realidade social no qual a educação se desenvolve e que é anterior a ela.

A realidade social é produto de um processo histórico-social, marcado, sobretudo, por relações de poder. A teoria e as utopias sociais precisam partir da realidade social na qual a educação deve se realizar. A realidade social é concebida como tendo valor específico frente à teoria e aos sonhos pedagógicos, que são apenas uma parte de sua infinita diversidade. (WULF, 2005, p. 44).

Wulf (2005) explica que para Schleiermacher a realidade da educação deve ser lida e compreendida por meio de procedimentos hermenêuticos, como se faz com os textos, porque é preciso reconhecer as hipóteses teóricas que regulam a realidade e, se necessário, mudá-las. O próprio Schleiermacher apresentou uma série de critérios para apreender a realidade pedagógica de modo teórico. O critério mais conhecido exige as distinções entre: educação direta (positiva) e educação indireta (negativa); a receptividade e a espontaneidade; apoio e resistência; a formação da consciência e o desenvolvimento das habilidades práticas; e a instrução formal e a material. Essas características são especificidades do ato pedagógico, é um ato de uma “intencionalidade rompida”.

De acordo com Wulf (2005), no sonho da educação o lado utópico e o pesadelo ficam misturados, contudo os pesadelos são repelidos e esquecidos, de modo que a esperança de realizar as utopias persiste.

Dada a impossibilidade antropológica de se definir o ser humano e a necessidade do homem de se criar e se conceber, o sonho educacional é tão importante como a própria educação em si mesma. A questão é a de saber quais são os sonhos pedagógicos imaginados e quais formas de educação serão realizadas numa determinada sociedade e num momento histórico preciso. O sonho se passa do lado de fora da realidade vital da educação; ele a completa, a corrige e satisfaz suas necessidades ainda prementes. Ao penetrá-la, o sonho esboça a educação e as transcende. Ele concebe modificações e alternativas que não correspondem de fato à realidade. Não se pode corrigir o desvio entre o sonho e a realidade na qual a educação se desenvolve; ele é correlato da diferença entre a imaginação e o real, cujos limites não podem ser estabelecidos com precisão. O imaginário tende a se tornar real e vice-versa. O hiato entre a imaginação e a realidade está sempre presente. Portanto, uma formação modelada completa do ser humano é impossível. Essa situação tende a ser compensada pelos sonhos e pesadelos educacionais. (WULF, 2005, p. 46).

As imagens históricas do homem produzem efeitos na educação e por meio dos sonhos e utopias de Comenius, Rousseau, Von Humboldt e Schleiermacher, está claro que sempre houve a tentativa de conceber a imagem do homem ideal, ou a imagem perfeita, seja por preceitos religiosos, individualistas, universalistas, autônomos, renovadores e\ou vinculados à realidade social. Contudo, segundo Von Humboldt, a perfectibilidade do homem existe, mas é individual, pois cada indivíduo possui suas particularidades. Em sua teoria existe o “ideal da humanidade”: o homem tomado individualmente representa sempre uma forma, um tipo, uma classe. O ideal da humanidade representa as mais diversas formas imagináveis. Por isso, ele se apresenta apenas na totalidade dos indivíduos.

A antropologia de Von Humboldt tem como objetivo mostrar a diversidade dos seres humanos para melhor compreender quem são os homens, o que não significa simplificação e negação da contradição. Segundo Wulf (2005), a determinação individual e as contradições que constituem o homem são centrais na antropologia, como por exemplo: diferenças entre os homens que resultam do trabalho e da forma como são satisfeitos seus desejos; diferenças externas como formação corporal, atitudes, fisionomia, linguagem e gestos; as diferenças entre os sexos, como as capacidades intelectuais, as características estéticas, as sensibilidades e a vontade de cada conformação sexual. Embora tenha o seu eixo centrado no individual, o conhecimento antropológico visa igualmente a uma compreensão sintética do humano, pois no esforço de compreensão do outro, compreende-se melhor a si mesmo.

Nesse sentido, explica Wulf (2005), pensando na perspectiva de Von Humboldt o conhecimento do homem e sua educação estão estritamente ligados, porque educar o ser

humano é impossível sem conhecê-lo, sem que estudos antropológicos não sejam efetuados, logo a antropologia visa à educação do indivíduo e da espécie humana. Por isso a relação entre antropologia e a teoria da educação é contingente, pois há diversas possibilidades para determinar o nexo entre as duas para realizar uma de suas possibilidades, depois de se fazer uma escolha.

Se a relação entre antropologia e educação é considerada como contingente, ela é então aberta e variável, exigindo minuciosa investigação e posicionamento em cada nova situação, argumenta Wulf (2005). Nesse caso a abertura de possibilidades exige uma escolha, pois ela deve ser delimitada em cada situação histórica específica e o modo como a cultura se inscreve no indivíduo. Por isso, Von Humboldt pode ser considerado com um dos precursores da antropologia histórica e da antropologia cultural, porque o esforço para compreender globalmente o homem, indo para além do individual de modo a incluir as diferenças e contingências é um desafio para a antropologia histórica e cultural. Wulf reforça que, embora o autor destaque o individual e as diferenças entre os indivíduos, ele ainda insiste sobre o aspecto ideal do ser humano e de sua educação, bem como sobre a perfectibilidade individual e da humanidade inteira.

Segundo Wulf e Zirfas (2014), à primeira vista parece trivial que qualquer noção educacional contenha uma imagem explícita e implícita do Homem. Mas o significativo é considerar que neste estado de coisas as imagens humanas educacionais também contenham ideias descritivas e normativas, principalmente, por exemplo, sobre como ocorrem os desenvolvimentos da mente humana. As imagens humanas educacionais estão em locais educativos complexos, como no aconselhamento e legitimação de funções, porque permitem atribuições, estrutura e legitima medidas educativas, logo estão intrinsecamente ligados a noções de verdadeiro e falso, bem e mal, bonito e feio, saudável e doente.

No entanto, as imagens humanas educacionais incluem, por um lado, a estrutura profunda e a ação do pensamento educacional, e por outro lado, os aspectos históricos e culturais que dependem do cotidiano. Nesse caso, as imagens humanas educacionais são analisadas para reconstruir a historicidade e criticar a fixação tradicional de uma imagem normativa e homogeneizadora do Homem na Pedagogia. De acordo com Wulf e Zirfas (2014), o Homem é ou deveria ser variavelmente cultural e histórico, e não absolutamente determinado. Isso faz com que o Homem não fique escondido, mas ressalte as características especificamente históricas, culturais, pois o especial do Homem é a sua diversidade e potencialidade. Nesse contexto, a Antropologia Educacional Histórico-Cultural problematiza



e pluraliza os seus projetos, sem deixar de lado a questão do Homem, e nem reduzir, por outro lado, os Homens em um conjunto central de características.

Wulf e Zirfas (2015) explicam que recentes abordagens da Antropologia Educacional estão comprometidas com a abordagem paradoxal ao mencionar a historicidade, o pluralismo, a crítica e auto-reflexão, no qual o Homem aparece como *Homo absconditus*. Entretanto, essas abordagens ressaltam a negatividade e a natureza fragmentária das imagens do Homem, ressaltando a ignorância, a falta de habilidade e falta de conhecimento em relação ao mistério que é o Homem. Portanto, quando o Homem está aberto, há possibilidade de pesquisa sobre ele.

As abordagens recentes criticam esses modelos reducionistas, que levam em consideração o Homem do ponto de vista muito específico, pois a tentativa em determinar a universalidade do Homem leva à conclusão de que a única certeza é a sua imprecisão. Por isso, Wulf e Zirfas (2015) enfatizam que esta forma de Antropologia Educacional não é mais a questão da imagem do Homem, mas a questão de cada dimensão específica do Homem é considerada constitutiva nos processos educativos. Mas também é importante frisar que sem outros aspectos que envolvem o Homem, como o tempo e espaço, o corpo e corporeidade, o culturalismo e a socialidade e a subjetividade e individualidade, o Homem na Educação não pode ser entendido precisamente. Estas categorias servem como uma Pedagogia da interpretação, orientação e ampliação dos horizontes educacionais.

## 5 – REFLEXÃO TEÓRICA E CRÍTICA DOS ARTIGOS DE ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A reflexão teórica e crítica parte do pressuposto, nesse caso, da realização da Análise de Conteúdo Hermenêutica, que além de ser uma análise de conteúdo com codificação, sistematização e categorização, também é uma análise que compreende o sentido mais profundo do texto. Para tal, a análise parte do questionamento principal da tese: qual conhecimento tem sido construído na área de Antropologia da Educação no Brasil? Para a resposta desse questionamento alguns objetivos e critérios são estabelecidos como forma de delimitar o escopo e conteúdo do trabalho. O objetivo consiste em analisar artigos publicados em periódicos brasileiros da área de Antropologia e da área de Educação, utilizando-se do critério de que nesses artigos deve constar no título **Antropologia da Educação** e **Antropologia e Educação**, cujas palavras devem estar juntas. O período da escolha dos artigos compreende de 1980 a 2014. Como já explicitado anteriormente, foram selecionados para a análise 21 artigos, dos quais sete contêm no título **Antropologia da Educação** e 14 contêm no título **Antropologia e Educação**, classificados no Qualis da CAPES.

A reflexão está sustentada também com o subsídio teórico da Antropologia Educacional Histórico-Cultural Alemã. Esse suporte teórico tem como base a Antropologia Educacional Histórico-Cultural Alemã. A Antropologia Histórico-Cultural Alemã é amparada pelas dimensões básicas da Educação (*Erziehung, Lernen, Bildung, Lehren, e Sozialisation*), os cinco paradigmas antropológicos (o evolucionista, o filosófico, o histórico, o cultural e o histórico-cultural), a explicitação das imagens históricas do Homem e o efeito dessas imagens na Educação.

Diante do conhecimento construído na área de Antropologia da Educação no Brasil, está evidente que o conjunto do material dos artigos apresenta uma base teórica antropológica e a escola como local da pesquisa. A análise mostra que há um escamoteamento dos princípios teóricos e epistemológicos da área da Educação, assim como suas questões e problemas fundamentais. Nesse caso cabe questionar sobre: em que constitui a Antropologia da Educação no Brasil diante desse conhecimento que foi construído no Brasil dos anos de 1980 a 2014? É possível, a princípio, levantar dois pontos fundamentais para a resposta a essa questão: a Antropologia da Educação é uma Antropologia Escolar e a Antropologia da Educação é guiada por um Determinismo Antropológico. Vale ressaltar que esses dois pontos emergiram das categorias elencadas nas análises realizadas no capítulo três.

A Antropologia Escolar está composta por três pontos que até o momento guiaram e guiam a Antropologia da Educação no Brasil: 1º demonstram que não há clareza do que seja Antropologia da Educação; 2º a escolarização da pesquisa; e 3º a imagem do professor como autoritário, normatizador e etnocêntrico.

O Determinismo Antropológico na Antropologia da Educação está composto por três pontos que, até o momento, também guiam a Antropologia da Educação no Brasil: 1º determinismo teórico; 2º determinismo metódico; e 3º determinismo de formação.

Antes de iniciar a reflexão é preciso ficar claro que nesse trabalho a Antropologia da Educação no Brasil é representada tanto por artigos cujo título constam **Antropologia da Educação**, quanto pela **Antropologia e Educação**, ambas guiadas pela escolarização da Educação e pelo Determinismo Antropológico. Mas é importante frisar que a Antropologia da Educação no Brasil está representada também pelo ensino, pesquisa e produção acadêmica como explicitado no capítulo um, por isso há vários trabalhos da área de Antropologia da Educação no Brasil. Mas eis que aqui o meu foco consiste em refletir a construção do conhecimento em Antropologia da Educação, por meio da análise realizada de artigos no capítulo três. Os desdobramentos, como, por exemplo, as pesquisas que envolvem etnografia da educação, cultura e educação, educação indígena, educação para as relações étnico-raciais, diversidade e educação, entre outros, embora sempre estejam relacionadas à Antropologia da Educação, não fazem parte desse trabalho.

### **5.1 - Antropologia da Educação ou Antropologia Escolar?**

O conhecimento que tem sido construído em Antropologia da Educação no Brasil se configura da seguinte forma:

- não há clareza da Antropologia da Educação como área do conhecimento;
- a escolarização da pesquisa;
- a imagem do professor como autoritário, normatizador e etnocêntrico.

De acordo com os resultados da análise, a Antropologia da Educação ainda está em vias de se constituir ou consolidar, embora o número da produção acadêmica tenha aumentando muito nos últimos anos. Essa área do conhecimento ainda está em vias de se constituir e nota-se a não clareza e indefinições. Mas quais são os indicadores dos artigos que demonstram a não clareza e indefinições e que dificultam a constituição da área da Antropologia da Educação no Brasil? O que está claro é que a Antropologia da Educação que hoje existe não apresenta uma clareza de pressupostos teóricos, metódicos e de resultados empíricos, pois a

Antropologia da Educação ora se apresenta como em constituição ou construção, ora como um diálogo ou interface, ora como Antropologia Escolar. Nesse processo de constituição ou de diálogo as partículas presentes entre a Antropologia e a Educação estão representadas por “da” e “e”. Mas na procura pelo significado gramatical dessas duas partículas é constatado que a partícula “da” é uma preposição, no qual o que antecede a preposição “da” é o regente e o que sucede é o regido. Segundo o dicionário Houaiss (2001) regente é o que rege, governa ou dirige e regido é o que se regeu. Isso significa que em “Antropologia da Educação”, a “Educação” é regida ou guiada pela Antropologia. E a partícula “e” em termos gramaticais é uma conjunção coordenativa, ou seja, uma adição ou soma. Isso significa que gramaticalmente entre “Antropologia e Educação” ocorre o diálogo entre as duas áreas.

No entanto, a princípio está constatado nos artigos analisados que de fato ocorre uma subordinação da área da Educação para com a Antropologia, seja por meio de teorias ou por meio de inferências verbais imperativas, como “tem de ser”, “deveriam” ou “ser capaz”. Como, por exemplo, os artigos de Código 6: “O *professor tem de ser* um pouco de antropólogo que estuda o jogo entre as identidades e alteridades.” (VIEIRA, 2011, p. 273), de código 11: “[...] questões *deveriam merecer a atenção dos pesquisadores do campo educacional*: técnicas como a observação, análise antropológica.” (VALENTE, 2003, p. 245), Código 15: “[...] o desafio de adentrar na especificidade de outras áreas e fazer *o professor capaz* de trabalhar interdisciplinarmente [...]” (GUSMÃO, 2009, p. 39). São esses indicadores textuais que apresentam uma relação de inferioridade da área da Educação para com a área da Antropologia. Eis aqui alguns indicadores que será detido mais espaço no Determinismo Antropológico.

Tanto nos artigos que constam “Antropologia da Educação” quanto nos que constam “Antropologia e Educação” remetem à submissão, pois mesmo tentando consolidar a área ou propondo o diálogo, o que acaba prevalecendo são os conhecimentos, os pontos de vista, as teorias e os métodos antropológicos. Essa afirmação é constatada em alguns trechos dos artigos, por exemplo, em “Antropologia da Educação” no artigo de Código 7: “[...] explora as potencialidades das entrevistas etnobiográficas e grupais para a antropologia da educação contribuir na formação do professor para a diversidade cultural [...]” (VIEIRA, 2013, p.109), ou em “Antropologia e Educação” nos artigos de código 13: “Apontando as formas que a contribuição da Antropologia assume ou pode assumir em relação à educação.” (MARTINS e MORAIS, 2013, p. 83) e código 9: “[...] o ensino de antropologia na educação para um outro olhar” (GUSMÃO, 1997, p.56). Esses indicadores textuais apontam que o método, a teoria e o ensino de Antropologia sobressaem aos da área de Educação.

Tendo como suporte teórico a Antropologia Educacional Histórico-Cultural Alemã o que nesse momento indica é que a área da Educação está subordinada à área da Antropologia, e isso provoca um reducionismo teórico e epistemológico com relação à constituição da Antropologia da Educação no Brasil. A Antropologia Educacional Histórico-Cultural mostra que a relação entre “Antropologia” e “Educação” é sincrônica e diacrônica, pois a área da Educação não estará subordinada à área da Antropologia, mas está juntamente com ela e também com outras áreas do conhecimento para pensar nas questões e temáticas da área da Educação, pois é uma área de conhecimento interdisciplinar. Nesse caso, o saber antropológico é um complemento para a área da Educação. Então, ao acatar o viés de apenas uma área do conhecimento, no caso Antropologia, na constituição da Antropologia da Educação, segundo Wulf (1994), as reivindicações universalistas e reducionistas aparecem como ficções inadmissíveis “e fantasmas com reivindicações de poder e autoridade”.

A indicação de subordinação dos autores, antropólogos, dos artigos leva a uma indefinição dessa área do conhecimento, pois, ao mesmo tempo em que os antropólogos tentam impor um conhecimento à área da Educação, os profissionais da área da Educação assumem uma postura defensiva. Essa não clareza do que constitui a Antropologia da Educação no Brasil emerge como apontam os autores dos artigos de código 1, 2, 3 e 5 ao apresentar propostas teóricas para a área nas quais reforçam as indefinições por meio de seus argumentos que são *notas* e *proposta de estudo teórico*. A inconsistência é reforçada por meio de outras palavras explicitadas no título dos artigos, as quais são *possíveis respostas de estudo, ampliação, novos temas* e *notas*. Enquanto os autores dos artigos de código 9, 11, 14, 15, 18, 20 e 21 reforçam o diálogo entre as duas áreas por meio de palavras como *diálogo, antigo diálogo retomado, o ensino na interface, entrelugares, diálogo possível, consensos e dissensos* e *cruzando fronteiras*. O conhecimento que tem sido construído no Brasil nos últimos 30 anos está envolto de indefinições, suposições e tentativas de estabelecer o diálogo entre as duas áreas do conhecimento. Outros indicadores também reforçam a perspectiva em relação à Antropologia da Educação, como o autor do artigo de código 1: “[...] encaminha para uma antropologia da educação como antropologia aplicada, evidenciando os passos de sua construção numa amplificação rumo aos projetos da unidade do homem.” (PAULA CARVALHO, 1982, p.113).

Se a própria área de Antropologia da Educação no Brasil é regida pela preposição “da” e indica que a Educação é guiada pelos princípios teóricos da Antropologia, eis que suscita a seguintes questões: E o conceito de Educação, como é definido? E a área da Educação, como está representada? Essa informação é relevante nessa reflexão, pois indica a maneira de como

os autores lidam com o conceito ou com a área da Educação, ou seja, o que fundamenta a Educação para os autores dos artigos. Como, por exemplo, as categorias “conceituando a Educação” e “Noção de Educação” presentes no capítulo três apresentam claramente que a Antropologia da Educação apresenta um significado controverso de Educação. A primeira apresenta um conceito impreciso atrelado a “uma noção ampliada” e a “Educação como cultura”, e a segunda relaciona também com o “conceito de cultura” e com “ensino e aprendizagem”.

O conceito de Educação está relacionado com o conceito universal de instrução, escola e educação formal, levando à perfectibilidade. A perfectibilidade guiada pela instrução, segundo Wulf (2005), mostra que o conceito de Educação atual está atrelado à visão de Educação de Comenius que acredita que a educação pode educar e instruir o ser humano, por intermédio de Deus. Essa concepção de pedagogia tem uma dimensão enciclopédica, ou seja, a utopia pedagógica de *ensinar tudo a todos*. Logo, cria-se a imagem do Homem Ideal instruído e perfeito. Muitas vezes essas abordagens estão atreladas à imagem do Homem como “ser imperfeito” que era complementado pela “educação” e “formação” para o “todo” da pessoa. No entanto, abordagens atuais têm enfatizado o Homem em seu desenvolvimento e em suas ações.

Nesse sentido outro fator apontado pelos autores dos artigos em relação à Educação é a questão do ensinar e aprender, como o autor do artigo de código 5 problematiza a questão de discutir “os conceitos de educação e do ato de educar”, voltados para a aprendizagem e ao ensino. Esse ponto de vista limita o conceito de Educação, pois não aborda outras dimensões como socialização e formação humana. Essa limitação do conceito de Educação promove a sua redução a apenas à aquisição de conhecimento. Segundo Wulf e Zirfas (2014), a Educação envolve várias dimensões interligadas e interconectadas. As dimensões básicas da Educação são *Erziehung, Lernen, Bildung, Lehren e Sozialisation*. Segundo a Ciência Educacional Alemã essas são as dimensões básicas da Educação que vão além da dimensão escolar e, por isso, estão interconectadas. Em *Erziehung*, o Homem é um ser educacional, ou seja, um ser que educa, ou seja, é a Educação que acontece em casa. Em *Lernen* o Homem é capaz de aprender, enquanto, para a dimensão *Bildung* o Homem é um ser em formação. Na dimensão *Lehren* o Homem é um ser que ensina. E, por último, na dimensão *Sozialisation*, o Homem é socializante e um ser civilizado. Sendo assim, os homens são em sua natureza genuinamente educados, isso significa dizer que sem aprendizagem ou Educação pouco se pode compreender sobre os Homens. No entanto, os Homens são sempre mais que instituição de ensino, e pensar dessa maneira significa reduzir a compreensão sobre o Homem.

O conceito de Educação como cultura implica em reduzir esse conceito a apenas uma perspectiva, ou seja, a das teorias culturalistas, como por exemplo, o artigo de código 9: “[...] cultura e educação são termos que se invocam... o homem está aprendendo na sociedade pela cultura.” (GUSMÃO, 1997, p.16). Ou outro exemplo, como o trecho do artigo de código 17: “[...] entender e fazer educação como cultura demanda, portanto, não perder de vista seu processo organizativo e de ação dos sujeitos nele envolvidos e diferenças oriundas de trajetórias e vivências particulares de professores, alunos, gestores, funcionários, famílias, etc. (TOSTA, 2011, p. 246).

Para a Antropologia Educacional Histórico-Cultural, a Educação do ponto de vista da cultura limita o conceito ao contexto de sua cultura, de modo a demonstra-lo por meio de pesquisas comparativas, na qual possibilita a compreensão daquilo que é diferente em nossas próprias culturas, mas o problema é que o conceito atrelado apenas à cultura não expõe os aspectos históricos. Wulf (2014) considera dois aspectos importantes em relação ao conceito de cultura. O primeiro aspecto mostra que não faz sentido limitar o conceito de cultura à literatura, à arte, música ou teatro. Em relação a esse ponto os autores dos artigos reforçam e têm clareza. No entanto, ao relacionar Educação à cultura, os autores reforçam a polaridade entre natureza e cultura. Esse é o segundo aspecto apontado por Wulf, porque são produtivas as relações que partem da premissa da relação entre natureza e cultura, e não polaridade, bem como a compreensão de práticas sociais e dos elementos constitutivos da cultura. Esse outro aspecto ressalta que ao tratar a Educação apenas da perspectiva da cultura, a natureza é ignorada e isso leva à dicotomia natureza *versus* cultura. Isso é, educação é produto da cultura, não produtora de cultura.

Se pensar na polaridade natureza *versus* cultura, o conceito de cultura é transformado em um conceito estático. A cultura não é, ela torna-se por meio de nossas ações e de nossos movimentos no mundo da vida. A partir do momento que você diz “alguém é, é isso, aquela cultura tem tais características, aquele povo tem tais valores”, você a isola, a torna estática, sendo assim, impossibilita a visão da Educação como elemento de transformação e de construção. A Antropologia da Educação no Brasil, nesse aspecto, limita-se apenas ao discurso cultural, ao discurso de uma representação, enquanto que ao pensar na quebra do dualismo natureza *versus* cultura, a Antropologia da Educação é pensada em seu movimento e em sua ação, ampliando a Educação em um engajamento corpóreo no mundo, ou seja, ao mundo da vida das ações cotidianas. Dessa forma, Wulf (2005) pensa não que a Educação possa ser resumida a um discurso, mas a seus conceitos como mimesis, performance, performatividade mostram condições para ampliar esses aspectos da Educação, pois o

Homem é pensado em sua interação com o mundo. E a Antropologia da Educação no Brasil não fornece subsídios para pensar a ação desse Homem na Educação, ou seja, não reflete o mundo experienciado e experimentado. Sendo assim, Educação como um processo cíclico de incorporação e excorporação envolve as dimensões de educar, formar, ensinar, aprender e socializar e está além de uma representação discursiva e da imagem do Homem ideal.

Enfim, como a área da Antropologia da Educação tem condições de se constituir se o conceito de Educação é reducionista, universalista e representativo? A constituição da área da Antropologia da Educação torna-se complicada diante da definição equivocada e do reconhecimento de que a Educação, diga-se “sistema educativo é conformista e coercitivo, é uma área homogênea, reducionista e etnocêntrica”. Mas a explicação para isso está no ponto de vista adotado pelos autores dos artigos que são eminentemente regidos por vieses antropológicos. Mais adiante haverá um tópico específico para abordar o ponto de vista antropológico adotado na Antropologia da Educação no Brasil. O que aqui pretendo enfatizar é que essa Antropologia da Educação que julga e critica a Educação, ou a área da Educação, ou o sistema educativo, reduz o seu campo de pesquisa à escola e juntamente com isso cria uma imagem do profissional da Educação representado ora por professor, ora educador, ora por pesquisador da área de Educação, ora como Pedagogo.

Outro dado que é interessante na construção do conhecimento da Antropologia da Educação no Brasil é a ausência da disciplina Antropologia da Educação em Pós-Graduações, seja em Programa de Pós em Antropologia ou em Educação. Como está explícito no capítulo um, dos 161 programas, apenas em cinco constam a disciplina.

É importante indagar a ausência dessa disciplina nos cursos de Pós-graduação de Antropologia e de Educação. O ensino, ou seja, a disciplina é o primeiro momento que o aluno tem contato com o conhecimento de uma determinada área ou tema de pesquisa, seja como aluno matriculado ou como aluno ouvinte. Se não constam disciplinas com essa temática, provavelmente o aluno de mestrado e doutorado não terá conhecimento dessa temática. A presença de disciplina com essa temática indica novas questões, dúvidas e interesse na área, conseqüentemente, pesquisa e produção acadêmica.

E as poucas disciplinas existentes também reforçam o uso de teorias antropológicas, o uso do conceito de cultura, uso da etnografia e o campo de pesquisa sendo a escola. Essas disciplinas relacionam o conhecimento da Antropologia da Educação da seguinte maneira:

- a área da Educação está relacionada com áreas como Ciências Sociais, Antropologia e Sociologia;



- as abordagens utilizadas nas ementas são Evolucionista, Funcionalista, Culturalista e Filosófica;
- os conceitos a serem debatidos nessas disciplinas dizem respeito à cultura, diferenças culturais, sociedade, ideologia e diversidade sendo o conceito de cultura é o mais presente;
- os métodos indicados para a disciplina são etnografia e observação participante, sendo que a etnografia é o método mais indicado para uso e conhecimento na área de Antropologia e Educação;
- o conteúdo das disciplinas também está relacionado com família, sociabilidade, política pública, populações tradicionais e saberes;
- e, por fim, o campo da pesquisa dessas disciplinas é a escola.

Então, como pensar em Antropologia da Educação no Brasil, se o único campo de pesquisa está reduzido à escola? Alguns trechos dos artigos, como por exemplo, o artigo de código 3 ressalta que a “[...] escola é um cenário onde, a pessoa humana vive o momento mais essencial de sua própria condição. Pois ali experimenta o trabalho pensado e vivido, entre quadro-negro e as filas geométricas das carteiras, de uma boa réplica do drama interativo da própria metáfora múltipla da vida social [...]” (BRANDÃO, 2002, p. 24). “No entanto, repito, um interesse da antropologia pela educação e, de maneira especial, pelo mundo da escola, é ainda hoje muito pequeno, quase excepcional.” (BRANDÃO, 2002, p. 27). Está claro que a escola é o cenário das pesquisas em Antropologia da Educação. Embora o autor do artigo de código 7 diga que a “[...] educação não tem a ver propriamente com assuntos escolares convencionais, tais como currículo, níveis ou sistemas de prova, ultrapassa o domínio da escola.” (VIEIRA, 2013, p. 112). Mas observe que a pesquisa desse autor tem como ponto de partida a escola e acaba reduzindo o *locus* dessa área à própria escola.

Esses indicadores textuais demonstram outro reducionismo aplicado pela Antropologia da Educação no Brasil. Surge outra questão: o conhecimento que tem sido construído no Brasil representa uma Antropologia da Educação ou uma Antropologia Escolar? A ausência de fundamentos teóricos sobre a Educação faz com que as pesquisas de Antropologia da Educação estejam voltadas para a escola. Isso demonstra que não existe um programa de pesquisa, pois as pesquisas estão voltadas para a escola. E que, mesmo assim, a escola torna-se em uma abstração, ou seja, em muitos dos artigos não fica claro de qual escola os autores estão falando. Será que a escola pública da periferia de São Paulo é a mesma de uma escola particular de um bairro “nobre” de São Paulo? Há diferenças entre a aplicação de uma

Antropologia dentro da escola ou uma Antropologia da Educação com fundamentos próprios? Partindo desse argumento dos autores a Antropologia da Educação no Brasil torna-se uma antropologia geral que se aplica na escola. Além do mais, a escola é tida de maneira generalizada, descontextualizada e sem especificação empírica de uma escola.

Na categoria *A Escola como lócus*, do capítulo três, a escola se torna o local da pesquisa como justificativa para a sua própria transformação, ou seja, no diálogo da Antropologia com a Educação, a escola se torna o local, no qual o antropólogo faz a pesquisa, ou o pesquisador da área da Educação com apoio da literatura antropológica, estabelece o diálogo entre Antropologia e Educação e estabelece o acesso à liberdade e ao direito da diferença. É como reforça o artigo de código 18:

Os antropólogos preocupam-se em estudar a educação escolar porque ela é um dos loci institucionais que formam hoje os sujeitos com quem sempre interagiram, do isolamento até sua integração, ou porque ela reproduz representações da formação cultural desses sujeitos entre as diversas categorias de outros sujeitos com os quais estabelecem trocas materiais e simbólicas, na contemporaneidade. É possível afirmar que a história recente dos estudos sobre diversidade cultural na educação indica que essa ideia geral encobre preocupações mais específicas e aproximações investigativas que se constituíram desde fora da escola para o seu interior. (LIMA, 2011, p. 182).

Os antropólogos nesse sentido reforçam a escola como lócus, pois é o local em que ocorre a reprodução das representações da formação cultural dos sujeitos. No entanto, essa mesma escola que é escolhida como local das pesquisas é alvo de críticas sem fundamentos. Por exemplo, os artigos de código 9, 11, 15, 18, 20 e 21 apresentam a escola que contém um modelo pedagógico etnocêntrico, auto-centrado e homogeneizador, no qual culmina em uma prática pedagógica única e centralizadora. Essas características são influências do pragmatismo na escola, e, por isso, a escola não pode renunciar à inculcação das regras e convenções sociais da modernidade em nome do relativismo cultural. Fica claro que os autores expõem a escola como normatizadora, reducionista e etnocêntrica. Mas o que difere a escola da universidade? Faço essa questão exatamente para que o autor pense que a instituição na qual ele trabalha também possui características similares à escola. As duas instituições possuem sala de aula, cadeiras enfileiradas, professores, diretores, exposição de conteúdo no qual o aluno é o receptor e currículo, ou seja, possui uma estrutura hierárquica e administrativa. Esses são alguns exemplos. Mas o que chama a atenção é a crítica sem dados. Reforçando o que Knoblauch (2015)<sup>59</sup> expõe: “sem dados, não há pesquisa”. Afinal, quais as características que qualificam a escola como autoritária, homogeneizadora e centralizadora?

---

<sup>59</sup> Colóquio de pesquisa (*Forschungskolloquium*) oferecido pelo Instituto de Sociologia da Universidade Técnica de Berlim sobre Pesquisa Qualitativa.

Ocorre uma exposição abstrata e aleatória da escola e da escolarização como maneira de denegrir a imagem da escola. Tudo indica, então, que Educação está associada unicamente à escola.

O artigo de código 13 reforça que a ideia de escola está atrelada à concepção de educação, ou seja, é um local que cria indivíduos e cidadãos e assegura a integridade da sociedade nacional, por isso é condutora do mundo complexo para o mundo abstrato. Desse modo, a escola é o local onde a criança pode ser estimulada ou bloqueada em seu processo de socialização. Segundo Wulf (1994), a Antropologia Educacional é um campo aberto de possibilidades de pesquisa que necessariamente não está voltado para a escola. Nos dias de hoje, não consistem em insuflar o conhecimento do sistema de ensino e as expectativas colocadas sobre eles, mas surgem questões quanto à relevância social, institucional, científica e prática do conhecimento educacional. Nessa medida contribui para a produção de conhecimento educacional e o *design* da próxima geração, que está intimamente ligado às questões de auto-compreensão humana, que se referem à relação entre perfeição e incorrigibilidade. No contexto do conhecimento educacional, esta relação representa um centro de reflexão da pesquisa antropológica.

Outra questão relacionada à escola diz respeito à imagem do profissional da Educação (professor, pedagogo ou educador). A Antropologia da Educação expõe a imagem do profissional da área de Educação como etnocêntrico, normativo, e autoritário. Os exemplos mostram essas características. O autor do artigo de código 1 diz o seguinte: “[...] para os que trabalham numa ótica normativa, como os pedagogos, a dificuldade está em se situarem num ponto de vista axiologicamente neutro, ponto que deve ser o do etnólogo, ainda que o seja só inicialmente.” (PAULA CARVALHO, 1982, p. 13), e o de código 8 reforça: “[...] o ator principal é o adulto, professor, informado e racional. Ele quem manda e as crianças obedecem [...]” (LOVISOLO, 1984, p. 61). Em seguida, o autor do artigo de código 12: “[...] venho percebendo como o discurso verbal e as práticas dos profissionais da área de Educação tendem a ser normativas e imbuídas de um dever ser pedagógico, assim como de um projeto de transformação.” (DAUSTER, 2004, p. 199). Diante desses excertos, mostra que a imagem do profissional da área de Educação está atrelada a uma ótica normativa e autoritária.

E em outros momentos os autores dos artigos reforçam que o Educador, o Pedagogo ou o Professor deve ser como um antropólogo ou ter formação em Antropologia, como evidenciam os seguintes trechos do artigo de código 7: “O professor deve interiorizar a mensagem da Antropologia da Educação, até ao ponto de sentir-se, ele mesmo, um antropólogo[...]”, mas “[...] isso exige uma preparação antropológica dos professores, na

formação inicial e na formação contínua [...]” (VIEIRA, 2013, p. 20). Penso que é ingenuidade achar que o problema da escola se resume em um professor não saber antropologia, como se isso determinasse o fim das diferenças. Os autores não estão levando em consideração o entendimento subjetivo dessa disciplina por parte do profissional de Educação, ou seja, o outro lado, como se todos compreendessem igualmente a Antropologia.

Além do mais, o sistema educativo não é representado apenas pelo professor, mas por outros funcionários como diretor, coordenador, zelador, faxineira e alunos. É preciso lembrar também que os autores dos artigos são professores de universidades em Programas de Pós-Graduação em Educação e, nem por isso se auto-intitulam como autoritários e etnocêntricos. Ou a sua formação como antropólogo o imune de tais posturas negativas? E uma questão importante para pensar em relação a esse ponto: Os autores pretendem pesquisar e escrever sobre Antropologia da Educação ou sobre a postura dos profissionais da área da Educação na escola? A questão é que se eles estão falando de pessoas, e esses sujeitos necessitam de estudos empíricos e não reduzidos a dimensões axiológicas, ou seja, de valores, como as palavras etnocêntrico, normativo e autoritário. A pesquisa em Antropologia da Educação precisa estar voltada para questões epistemológicas.

Os artigos, quando retratam o professor, apresentam um nível de abstração muito grande e sem dados empíricos. Logo, o interessante seria sair dos argumentos abstratos para os argumentos mais concretos. Quem é esse professor? O que ele faz? O que ele diz? Como ele age? Porém, esse foi o objetivo do artigo de código 6: “[...] onde professores, psicólogos, antropólogos, sociólogos, assistentes sociais, animadores e educadores sociais têm trabalho em conjunto, usando teoria e metodologia da antropologia da educação para construir estratégias de resolução de tensões sociais [...]” (VIEIRA, 2011, p. 270). Embora o autor do artigo de código 6 retrate o professor, há, por outro lado, o retrato de uma imagem negativa, pois coloca esse professor como intolerante, insensível para as mudanças que não aceitam as mudanças na sala de aula e na escola. Ora, segundo a Antropologia Educacional Alemã uma área do conhecimento para se constituir, em primeiro lugar, necessita de seus fundamentos epistemológicos, atrelados aos dados empíricos que justifiquem a sua formação e não em meras suposições. Segundo o filósofo alemão Ropohl (2008), “teoria sem prática é paralisia. E prática sem teoria é cegueira”. Sendo assim, a Antropologia da Educação *em constituição* no Brasil é guiada pela falta de lucidez ou de sensatez, visto que apresenta em sua maioria dados bibliográficos diante de uma área que deve se constituir eminentemente empírica.

## 5.2 – O Determinismo Antropológico na Antropologia da Educação

O Determinismo Antropológico na Antropologia da Educação está representado por três pontos que até o momento também guiam ou embasam a Antropologia da Educação no Brasil:

- determinismo teórico;
- determinismo metódico;
- determinismo de formação.

De acordo com o dicionário Houaiss, determinismo significa: Etim fr. *Déterminisme* (1836) ‘id’, emprt. ao al. *Determinismus* (1790), este der. Do v.lat. *determinare*, determinar, demarcar, limitar, marcar os limites. O dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa apresenta o determinismo como: do fr. *detérminisme*, deriv. do al. *determinismus*. Surgiu do verbo determinar – marcar termo a, delimitar, fixar, definir. Segundo Rehfus (2003) determinismo:

[...] refere-se à doutrina da determinação universal de causalidade de toda a realidade (em oposição ao indeterminismo). Determinismo sustenta que se requer o conhecimento de todas as possíveis leis e de todo o Sistema determinantes, qualquer estado passado do sistema são calculados e qualquer estado futuro do sistema está previsto. (REHFUS, 2003, p. 292).

Os artigos de Antropologia da Educação, com a proposta de constituição da área, e os artigos de Antropologia e Educação, com a proposta de diálogo apresentam indícios claros de um Determinismo Antropológico, pois segundo os indicadores textuais a Antropologia é quem determina o conhecimento da Antropologia da Educação ou na relação entre essas duas áreas. O primeiro determinismo é o *teórico*. Para a constituição dos fundamentos dessa área do conhecimento e na relação entre as duas áreas impera o uso de teorias antropológicas com viés unilateral. Então, nos cabe a pergunta: é uma Antropologia da Educação ou uma teorização antropológica? Sim, porque diante dos excertos selecionados dos artigos, os indicadores textuais apontam mais uma doutrinação da Antropologia, do que propriamente a construção de uma Antropologia da Educação ou o diálogo entre essas duas áreas. Ocorre que o compartilhamento de teorias antropológicas é tido como princípios que devem ser seguidos entre os pesquisadores e profissionais da área de Educação.

Os autores reforçam que os profissionais da área de Educação precisariam conhecer o significado da Antropologia para haver uma aproximação entre as áreas, como está bem definido nas categorias *A Antropologia como embasamento teórico e metódico* e *A Antropologia como base para a área da Educação* no capítulo três. Segundo o autor do artigo de código 17, “[...] a ciência antropológica ao tomar como objeto de estudo o homem e a

cultura [...] possibilita um olhar mais alargado e descentrado, permitindo captar a condição humana.” (TOSTA, 2011, p. 235). Essa afirmação do autor implica que o profissional da área da Educação deve conhecer o significado da Antropologia. Além do significado, outro indicador textual mostra que é necessário conhecer a história da Antropologia. Segundo o autor do artigo de código 1, a história da Antropologia é o momento que os autores consideram importante, pois situa o profissional da área da Educação nessa área do conhecimento e é possível observar as mudanças ocorridas. Estar situado historicamente significa para os autores um bom início para se pensar em Antropologia da Educação, bem como na diversidade e na Unidade do Homem, como é possível observar nesse trecho do artigo:

Se considerarmos a história do pensamento etnológico ou, no sentido lato, uma história da antropologia, detectaremos dois pólos de imantação da prática teórica, talvez dois momentos: ora o projeto etnológico se articula em torno da diversidade de culturas, ora em torno da unidade do homem. (PAULA CARVALHO, 1982, p. 113).

O mesmo não ocorre na Antropologia. Por que os profissionais da área de Antropologia não conhecem o significado de Educação e a História da Educação? Claro que aqui não implica uma mão de via única, visto que a Antropologia da Educação constitui-se como uma área interdisciplinar. O que isso quer dizer, segundo Wulf (2014), é que a Antropologia não é uma disciplina simples, pois resvala em muitas ciências diferentes como a Filosofia, a História, a Biologia, a Sociologia, como um campo de pesquisa aberto, resultando em uma intersecção entre diversas ciências. Logo, a pesquisa antropológica está presente em muitas e diversas disciplinas, como História, Literatura, Linguística, Sociologia, Psicologia e Teoria da Educação. O encontro entre essas disciplinas por meio de processos histórico - hermenêuticos de interpretação de texto, metodologias de pesquisa social qualitativa e raciocínio filosófico faz com que o próprio limite das disciplinas extrapole e resulte no surgimento de novas disciplinas, e conseqüentemente, novas problemáticas.

No entanto, o que está presente nos artigos é que as problemáticas são antropológicas e com ênfase no ambiente escolar. No que diz respeito às problemáticas relacionadas à Antropologia, os autores ressaltam “utilização das teorias clássicas da Antropologia” (Código 1), “preocupação por parte da Antropologia com o campo educacional” (Código 14), “ter como base as sociedades simples” (Código 10), as contribuições do olhar antropológico nas orientações acadêmicas na área de Educação (Código 12), e papel do conhecimento antropológico na formação de professores (Código 19). E outras problemáticas especificamente relacionadas ao contexto escolar como, por exemplo, os artigos de formação

do professor (Código 3), conceito de Educação (código 5), processo de escolarização indígena (Código 4), conceito de repetência na perspectiva (Código 16). Embora a autora do artigo de código 17 seja a única a apresentar uma problemática de abordagem interdisciplinar e que tenha conhecimento das problemáticas escolares:

[...] se adotar uma abordagem interdisciplinar mais integradora, não no sentido de simplesmente tentar unir a antropologia à educação, mas com a consciência de que problemas e temas educacionais e escolares, mesmo apresentando-se em formatos distintos e sendo tratados, também, de maneira distinta, podem encontrar-se no caminho dessas duas ciências? (TOSTA, 2011, p. 235).

Além de compreender o significado da Antropologia também cabe aos profissionais da área de Educação uma aproximação com o referencial antropológico, como da Antropologia Evolucionista, Antropologia Culturalista, Antropologia Estruturalista, Antropologia da Complexidade, Antropologia do Imaginário, Antropologia Interpretativa, Semiológica e Hermenêutica e Antropologia Filosófica. Os artigos em suas estruturas teóricas e justificativas reforçam ainda mais a concepção do determinismo teórico quando expõem as teorias antropológicas como necessárias para a constituição da Antropologia da Educação e para o diálogo entre as duas áreas. O autor do artigo de código 2 justifica que os quadros epistêmicos da Antropologia do Imaginário de Durand e a Antropologia da Complexidade de Morin são favoráveis rumo a uma Antropologia da Educação. Enquanto o autor do artigo de Código 3 prova que a educação é influenciada pela Psicologia e por isso a necessidade do acréscimo de teorias antropológicas nos debates educacionais. O autor do artigo de código 7 aponta que a Antropologia da Educação deve estar baseada no paradigma interpretativo, semiológico e hermenêutico. Os artigos de código 8 e 13, cujas estruturas teóricas estão relacionadas à antropologia, têm como base teórica a antropologia interpretativa e compreensiva e a antropologia filosófica e empírica. Em relação à historicidade da antropologia cultural, os autores dos artigos de código 9 e 11 têm como apoio a antropologia cultural norte-americana. E o artigo de código 14 reforça a sua hipótese ao apresentar que “[...] a chave para a compreensão do divisor de águas entre todos os pesquisadores sociais e não apenas entre antropólogos e pedagogos é definida pela opção teórica antropológica.” (VALENTE, 2005, p. 228).

A questão aqui não é exatamente a opção teórica adotada pelo autor, mas a maneira como as problemáticas dessa área têm sido abordadas teoricamente. Os autores dos artigos apontam que o ensino de Antropologia e a literatura antropológica na área da Educação permitem que o profissional apreenda outras relações e posturas. Muitas das vezes essa literatura remete ao final do século XIX e início do século XX quando os antropólogos se

interessaram por estudos de crianças e adolescentes, principalmente com os estudos de Margaret Mead, como reforça os autores dos artigos de código 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12 e 14. Enfim, segundo os autores dos artigos, o papel da Antropologia na área da Educação é importante para o diálogo entre essas duas áreas do conhecimento e também é a base para superar noções falsas ou erradas, superar as concepções de senso comum que estão arraigadas nos pesquisadores da área de Educação, compreender a diversidade e a pluralidade, abandonar posturas etnocêntricas para compreender o outro, transformar o olhar e compreender o cotidiano escolar. Enfim, sob a ótica da Antropologia é importante a aproximação com a área da Educação, e o uso da Antropologia é uma valiosa contribuição teórica. Mas essas afirmações dos autores chamam a atenção para mais questionamentos: como pensar as problemáticas educacionais diante de problemáticas e teorias redigidas e pensadas no final do século XIX e início do século XX? Como refletir e pensar criticamente a Antropologia da Educação diante de apenas uma opção teórica? Como lidar com questões atuais, complexas e globais diante da teoria culturalista? Como adotar uma perspectiva estruturalista diante das mudanças instantâneas que ocorrem no mundo de hoje? Se a Antropologia é o suporte à Educação, por que os autores não questionam a Antropologia como sendo a verdade única? Como concretizar o diálogo entre as duas áreas, como propõem vários autores dos artigos?

Os autores dos artigos de código 9, 11, 18, 20 e 21 problematizam a respeito do diálogo expondo que na relação entre Antropologia e Educação encontra-se a aventura da área da Educação se colocar no lugar do outro, a dificuldade no diálogo, a retomada do diálogo, a possibilidade de diálogo, e os distanciamentos entre as áreas. É interessante observar que no diálogo entre as duas áreas, os autores concluem que há dificuldade nesse diálogo o que provoca aproximações e distanciamentos, mas existe uma possibilidade de diálogo, no qual a Antropologia está preocupada com a área da Educação. É necessário que o diálogo seja retomado para que se coloque no lugar do outro e essa relação seja consolidada. Mas esse diálogo não ocorre, de fato, e expõe a área da Educação como incapaz de lidar com seus próprios problemas teóricos, metódicos e pontuais.

A Antropologia parece mais como uma lei universal e não uma área de conhecimento que contém suas problemáticas e sua epistemologia diante da área de conhecimento da Educação que também contém suas problemáticas e epistemologia. Ao que tudo indica a abordagem dos autores remete a um paradigma universalista e reducionista. Mas, hoje, há uma pluralidade de paradigmas. Logo, isso não significa que a Antropologia da Educação seja determinada teoricamente pela Antropologia. Segundo Werler e Wulf (2006), a investigação na epistemologia da Ciência Educacional mostrou que devido à complexidade da Educação, a



Ciência Educacional só pode se concentrar em um número limitado de áreas de investigação, no entanto, a área da Educação envolve uma quantidade enorme de temas. Como resultado da falta de informações sobre estes temas, é necessária mais investigação em Antropologia da Educação. No entanto, é uma necessidade afirmar que a Antropologia da Educação não se limita apenas à teorização antropológica, à Etnografia da Educação e à Antropologia Escolar.

Segundo Wulf (2014, p. 536), o que precisamos é de um processo reflexivo, crítico e heterogêneo. Para isso é importante “modificar muitos aspectos do estilo como o mundo se desenvolveu até agora e garantir que a diversidade cultural, a fascinação pela “alteridade” e a reflexão antropológica sobre diferenças históricas e culturais marquem presença na dinâmica da globalização”, visto que o “papel e o significado da diversidade cultural e o caráter dos atuais modos de vida sofreram mudanças no processo de globalização”. Além do que “os significados dos mesmos fenômenos e situações culturais podem ser com frequência entendidos de diversos modos, dependendo da pessoa que fala e responde”.

Desde a sua renovação, após a Primeira Guerra Mundial, a antropologia tradicional é entendida como, segundo Wulf (1977): 1. a análise da situação, 2. como base na ciência, 3. como uma teoria da ação, 4. como uma expressão de uma doutrina. Assim ela se defrontou com quatro questões: 1. Para a posição do homem no mundo é preciso descrever sua “natureza” em relação à sua natureza não-humana; 2. para a construção de uma base, pode ser integrado nos resultados das várias ciências humanas; 3. estabelecer máximas viáveis para controlar a discrepância progressiva entre a teoria e a prática; 4. para compreender o contexto de outras culturas é preciso fazer uma auto-interpretação do homem na “cultura”.

Neste contexto, a Antropologia Histórica-Cultural significa a superação da ideia universal da norma antropológica abstrata que não conecta história e culturalidade. Por isso seu objetivo consiste em contribuir para uma maior compreensão e melhores análises dos fenômenos humanos e problemas de nosso mundo globalizado com a utilização de métodos *diacrônicos* e *sincrônicos* na investigação das culturas e sociedades humanas.

Outro ponto que chama muita atenção, além do determinismo teórico, é o fato dos autores dos artigos justificarem e argumentarem que o uso, principalmente, da Etnografia é fundamental para o reconhecimento da diversidade na escola. No entanto, os artigos sobre Antropologia da Educação mostram outra configuração, mostram trabalhos que basicamente são revisões bibliográficas com exceção dos artigos de código 4, 6, 7 e 16, e outros com relatos de experiências, como os artigos de código 10 e 12 e levantamentos, como o artigo de código 15. Algumas indagações surgem nesse momento: Qual a configuração da pesquisa em Antropologia da Educação levando-se em consideração as pesquisas bibliográficas? Qual o

papel do campo escolar na relação do pesquisador da área da Educação com a Antropologia? Como o pesquisador da área de Educação tem condições de lidar com a ação e a experiência escolar, se as suas referências são apenas teóricas e bibliográficas? E como pensar em Antropologia da Educação, se majoritariamente os campos de pesquisa envolvem as minorias indígena, negros, moradores da periferia na escola, ou seja, a comunidade indígena e o processo de escolarização, o negro e as ações afirmativas e relações étnico-raciais, os moradores de periferia e os direitos humanos? Essas e outras questões que envolvem a etnografia são refletidas no próximo tópico, o determinismo metódico.

O segundo determinismo é o *metódico*. O que diz respeito ao uso do método etnográfico como fundamental para as pesquisas em Antropologia da Educação ou em escolas. A etnografia no campo da Educação está presente em 13 artigos, dos 21 selecionados para as análises. Segundo os autores, a etnografia é um método que se usado na área da Educação por pesquisadores e profissionais da área da Educação, bem como professores e pedagogos é uma alternativa para o reconhecimento do outro e da diversidade e, conseqüentemente, para o fim da postura etnocêntrica adotada pelos profissionais da área de Educação. Logo, entender e compreender etnografia contribui para as pesquisas na área da Educação e para a desnaturalização de fenômenos, desde que amparados pela literatura antropológica. Essa é uma maneira, reforçam os autores, de que os profissionais da área de Educação estejam cientes dos equívocos que cometem ao usar o método etnográfico nas pesquisas na área de Educação.

A primeira questão a levantar aqui no determinismo metódico é: por que os autores reforçam o uso da etnografia se os artigos em sua maioria fazem revisão bibliográfica apresentando o seu argumento em suposições empíricas? Como o aluno ou o profissional da área de Educação vai aprender sobre Etnografia, se a pesquisa de campo não lhe é apresentada? E outra questão a ser levantada diz respeito a não especificação do método, seja no resumo ou no conteúdo do artigo. Os artigos que constam Antropologia da Educação e Antropologia e Educação mostram trabalhos que basicamente são revisões bibliográficas com exceção dos artigos de código 4, 6, 7 e 16, e outros com relatos de experiências, como os artigos de código 10 e 12 e, levantamentos como o artigo de código 15. Nas revisões bibliográficas os autores reforçam o uso da Etnografia no campo da Educação e nas escolas. Por exemplo, “o trabalho de campo e o fazer etnográfico que, desenvolvidos na trajetória da antropologia como ciência, são hoje, década de 1990, campos comuns e conflitivos no diálogo entre antropologia e educação.” (GUSMÃO, 1997, p. 25, código 9); o levantamento da produção bibliográfica nos programas de pós-graduação nos dois países constituiu o nosso

campo etnográfico.” (TOSTA, 2013, p. 100, código 21); “esse mergulho na literatura antropológica possibilita a ampliação das dimensões da complexidade do fenômeno educativo [...] esse outro olhar evoca o uso da etnografia no campo da educação ancorada na teoria antropológica.” (VALENTE, 2003, p. 247, código 11).

Esses excertos indicam que as revisões e indicações bibliográficas sejam suficientes para que a área da Educação se aproprie do que seja Etnografia. O determinismo que se aplica nesse caso está relacionado à imposição por parte de antropólogos, sim porque a maioria dos autores dos artigos são antropólogos, em difundir a Etnografia para a área da Educação como “o” método antropológico capaz de perceber o outro e reconhecer a diversidade. É um erro grave dos autores, mesmo fazendo a revisão bibliográfica, diz respeito a não especificar qual método é utilizado em seu artigo, primeiro porque é um artigo científico que deve constar o método, e segundo, porque o método é ressaltado nos artigos o que gera incoerência entre a proposta dos autores e o que de fato fazem em seus artigos. Penso que isso complica um pouco para os profissionais da área da Educação que estariam dispostos a “aprender sobre o método etnográfico”. Essa informação está evidente no capítulo três na descrição metodológica dos artigos na qual apresenta que os artigos de código 1, 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20 e 21 não explicitam a metodologia ou o método utilizado. Embora o artigo de código 10 e 12 exponham seus relatos de experiência e o artigo de código 19 realize um levantamento, mas não especifica o método. Os autores propõem uma Antropologia da Educação e o diálogo entre as áreas, mas não tem campo, nem Etnografia.

Segundo ainda os autores dos artigos, uma das vias de conhecimento do outro é a Etnografia, concebida como descrição, observação, trabalho de campo como maneira de perceber o outro, ou seja, o outro olhar no campo da Educação. Para a representação da diversidade na sociedade, espera-se a sua descrição por meio da etnografia, logo, a etnografia é uma estratégia de reconhecimento do outro. Mas quem é o outro? O outro na pesquisa é sempre o exótico, o diferente, o inferior, o distante. Vale salientar que o outro nos artigos analisados é sempre o outro diferente de mim, o outro periférico, marginal, necessitado de ajuda, ou seja, o outro que é distante de mim.

Além das etnografias apresentadas se concentrarem na escola e na escolaridade, todos os autores estão preocupados com questões de equidade, e todos evitam teorias deficitárias. Todos confiam nos estudos de etnografia. Segundo Anderson-Levitt (2015), estudiosos podem deixar de reconhecer a “importância” de um estudo, quando eles não entendem seu contexto social, histórico ou político. Como um exemplo simples, falta de familiaridade com o sistema escolar de uma nação faz com que seja mais difícil de interpretar um pedaço de

pesquisa educacional. Como um exemplo mais complexo, os leitores de fora podem se maravilhar por antropólogos americanos de ensino que escrevem tanto sobre “raça”, porque eles não sabem em primeira mão como tem sido o centro do conceito de raça na história dos EUA e eventos atuais. Esses dois exemplos da autora norte-americana demonstram que equívocos podem ser cometidos, caso não se conheça tal realidade, pois na Antropologia o “estar no mundo” é importante e é isso que dá significado à pesquisa e ao estudo e reflexão do ser humano no seu mundo.

Afinal, o que é Etnografia? O que significa? Segundo o dicionário Houaiss “é o estudo descritivo das diversas etnias, de suas características antropológicas, sociais, etc”. Em uma definição bem rápida. Ainda, segundo os antropólogos “é o método utilizado pela Antropologia na coleta de dados”. Claro, hoje essa definição já não se aplica mais, tendo em vista que a Etnografia é um método utilizado por diversas áreas do conhecimento. Mas é essa a definição que os antropólogos ressaltam nos artigos, ou seja, a Etnografia é um método da Antropologia, como o artigo de código 8 reforça: “[...] o que parece válido é afirmar que com a emergência da representação da diversidade de nossas sociedades a antropologia encontrou naturalmente seu lugar. O que se espera dela é a descrição dessas diversidades na etnografia e, na etnologia, a explicação dos costumes exóticos: a demonstração de que eles são humanos, racionais e sociais.” (LOVISOLO, 1984, p. 60-61) e o artigo de código 11 “[...] evoca o uso da etnografia dentro do campo da educação, não para reduzi-la a uma técnica, mas para tratá-la como uma opção teórico-metodológica, o que implica conceber a prática e descrição etnográfica ancoradas nas perguntas provenientes da teoria antropológica.” (VALENTE, 2003, p. 247). E também o artigo de código 19: “[...] o uso dessas abordagens da Antropologia para compreender a vida escolar cotidiana tem retirado o monopólio da Antropologia sobre a etnografia, instrumento que serviu a disciplina como um elemento instituinte de sua autoridade ao longo da história.” (MEIRELLES e SCHWEIG, 2012, p. 84). Os autores, então, reforçam que a Etnografia é um método antropológico e com base em teorias antropológicas.

Além de reforçar que a Etnografia é um método da Antropologia, os autores determinam que esse é o método fundamental para as pesquisas em Educação. Qual é o determinismo metódico dos autores dos artigos? É exatamente delimitar que o método, no caso a etnografia, é o que determina uma Antropologia da Educação e o diálogo entre as duas áreas. Os autores ao determinar em que a Etnografia é o método para coletar dados como explicita o artigo de Código 4: “[...] parte de uma *abordagem metodológica definida como macroetnográfica*, e que identificou alguns dos limites da explicação fundamentada nas

diferenças culturais, em função da evolução diferenciada que se verificava no processo de escolarização dos diversos grupos minoritários.” (GOMES, 2006, p.319), o artigo de Código 7: “O uso do método etnográfico em contextos educativos leva a uma nova orientação epistemológica [...] e leva a uma nova atitude metodológica relativamente a quem investiga “fatos educativos.” (VIEIRA, 2013, p.113), como bem problematiza o artigo de código 10: “onde me situo hoje? Como fazer uso da etnografia da educação dentro do campo da educação? Quais as estratégias a serem usadas para o uso da etnografia da educação dentro da educação?” Os autores justificam que o uso da Etnografia contribui para fazer Antropologia da Educação como contribuição para a área da educação e para o reconhecimento do outro, da diversidade, do seu contexto e para lidar com as mudanças do contexto escolar.

Os autores também utilizam a entrevista, a ida ao campo e observação participante como justificativa para fazer Etnografia, mas há vários outros elementos, como ressaltam os artigos de Código 6: “[...] a par do papel dos professores, foram realizadas entrevistas etnográficas e etnobiográficas no sentido de captar os pontos de vista sobre a importância da mediação escolar na educação contemporânea, na prevenção de conflitos sociais e pedagógicos na escola, na gestão de tensões e na resolução de conflitos.” (VIEIRA, 2011, p. 275) e Código 16: “Conforme a metodologia clássica da antropologia, realizei entre os anos de 2004 e 2006 a observação participante em duas escolas públicas do Rio de Janeiro, uma municipal (Escola 1) e a outra estadual (Escola 2), localizadas na zona sul do Rio de Janeiro.” (EARP, 2010, p. 17-18). Ai há uma grande distância entre considerar a ida ao campo e entrevista como uma Etnografia, pois esse método é bem mais complexo do que uma simples entrevista.

Logo, entre a Etnografia de Malinowski e as elaborações de Tim Ingold há um grande debate epistemológico. Observe que a autora do artigo de código 16 entra na escola como Malinowski: “Como Malinowski (1978) ensinou, entrei nas escolas como se fossem as ilhas Trobriand e convivi com os “nativos”, vivendo na “aldeia”, participando de seus rituais, costumes e cerimônias, fazendo com que “a carne e o sangue da vida nativa” preenchessem o esqueleto das minhas construções teóricas.” (EARP, 2010, p. 19). Apenas aqui há inúmeras questões para serem levantadas, e uma delas diz respeito à questão da contextualização histórica e cultural. As tribos estudadas por Malinowski eram bem diferentes das escolas pesquisadas pela autora.

Voltando à questão: O que é Etnografia? Nessa reflexão é importante ressaltar que Antropologia não é Etnografia, como enfatiza Tim Ingold em seu seu texto *Anthropology is not Ethnography*. Isso significa dizer que os autores não têm condições de determinar o

método a ser utilizado em Antropologia da Educação, pois não há como reduzir a Antropologia à Etnografia. E é isso que vem acontecendo. Se determinar o método, ocorre a redução da Antropologia da Educação à Etnografia. Segundo Wulf (2015), o estudo etnográfico do sistema educacional de culturas ocidentais é chamado de “Antropologia da Educação”. Frequentemente, também de “Etnografia da Educação” como é mencionado, por Anderson-Levitt (2015). Esta orientação corresponde à compreensão da “Antropologia cultural” ou “Antropologia social”. Mais uma vez, a antropologia é amplamente equiparada com a etnologia, de modo que a pesquisa de campo com os métodos etnográficos e a exploração de estranhos compõem o centro de Antropologia, apesar dessa objeção à identificação generalizada de “Antropologia da educação” e “Etnografia da Educação”.

Então, Antropologia não é Etnografia. Segundo Ingold (2011), nada tem sido mais prejudicial à Etnografia do que sua representação sob o disfarce do “método etnográfico”.

Naturalmente, etnografia tem os seus métodos, mas não é um método. Não é, em outras palavras, um conjunto de meios processuais formais destinados a satisfazer os fins de investigação antropológica. É uma prática em seu próprio direito - uma prática de descrição verbal. Os dados que ela produz, da vida de outras pessoas, são peças acabadas de trabalho, e não matéria prima para posterior análise antropológica. Mas se a etnografia não é um meio para o fim da Antropologia, então nem é a Antropologia, o servo de etnografia. (INGOLD, 2011, p. 242, minha tradução).

A Antropologia é, então, uma investigação sobre as condições e possibilidades da vida humana no mundo; não é - como tantos estudiosos nos campos da crítica literária teria - o estudo de como escrever etnografia, ou da problemática reflexiva da mudança da observação à descrição. O que realmente distingue a Antropologia é que ela é um estudo sobre um estudo com e não sobre um tudo. Os antropólogos trabalham e estudam com pessoas. Imerso com eles em um ambiente de atividade conjunta, eles aprendem a ver as coisas (ou ouvi-los ou tocá-los) nos caminhos que fazem seus professores e companheiros.

Segundo Ingold (2011), a separação merece ser observada.

Convencionalmente nós associamos a etnografia com trabalho de campo e observação participante, e da antropologia com a análise comparativa que se segue depois que deixou o campo para trás. Quero sugerir, ao contrário, que a antropologia - como um modo inquisitivo de habitar o mundo, de estar com, caracterizada pelo “olhar de lado” da atitude comparativa - é em si uma prática de observação baseada em diálogo participativo. Ela poderia, talvez, ser caracterizada como uma correspondência. Neste sentido, as observações do antropólogo respondem à sua experiência de habitação. A correspondência pode ser mediada por tais atividades descritivas como pintura e desenho, que podem ser acoplados a observação. Ela pode também, é claro, ser mediada por escrito. Mas ao contrário de pintura e desenho, escrita antropológica não é uma arte de descrição. Nós não a chamamos de 'antropografia', e por boas razões. O antropólogo escreve - como, aliás, ele pensa e fala - a si mesmo, aos outros e ao mundo. Esta correspondência verbal está no cerne do diálogo antropológico. Ele pode ser realizado em qualquer lugar,

independentemente do que nós podemos imaginar 'no campo' ou fora dele. Antropólogos, como tenho insistido, fazem o seu pensamento, falam e escrevem no e com o mundo. (INGOLD, 2011, p. 241, minha tradução).

Uma educação em Antropologia, portanto, faz mais do que nos fornecer conhecimento sobre o mundo - sobre as pessoas e suas sociedades, explica Ingold (2011). Ao contrário, ela educa a nossa percepção do mundo e abre os nossos olhos e mentes para outras possibilidades de ser. A Antropologia aborda o que significa ser um ser humano ou uma pessoa, de conduta moral e o equilíbrio de liberdade e restrição nas relações das pessoas com os outros, de confiança e responsabilidade, do exercício do poder, das conexões entre linguagem e pensamento, entre as palavras e as coisas, e entre o que as pessoas dizem e o que fazem, de percepção e representação, da aprendizagem e da memória, da vida e da morte e da passagem do tempo, e assim por diante. Na verdade, a lista é interminável. Mas é o

[...] fato de abordar estas questões no mundo, e não a partir da poltrona - que este mundo não é exatamente o que pensamos, mas o que nós pensamos com, e que em seu pensamento a mente vagueia ao longo de caminhos que se estendem muito além do envelopamento da pele - que faz com que um empreendimento antropológico e, por isso mesmo, seja radicalmente diferente da ciência positivista. (INGOLD, 2011, p. 243, minha tradução).

A Antropologia é feita fora das portas, no externo, onde o mundo e os seus habitantes, humanos e não-humanos, são os nossos professores, mentores e interlocutores.

Ingold é citado exatamente porque seu ponto de vista conflui com a concepção da Antropologia Histórico-Cultural. Segundo Wulf (2015), a Etnografia não é um meio para responder a uma pergunta antropológica. Ela é um meio para descrever situações sociais e a resposta não vem por meio dessa descrição, mas pela interpretação e reflexão de maneira mais profunda, logo, a Antropologia é uma investigação sobre condições e possibilidades da vida humana no mundo, ou seja, em seu objetivo maior que é o estudo e reflexão do ser humano em seu mundo. Pode-se, então, concluir que qualquer profissional de qualquer área é um antropólogo, pois todos envolvem suas atividades em torno do Homem. Enfim, se hoje não existe mais a separação entre natureza e cultura, então há a necessidade de novos métodos, pois os que existem foram criados quando existia a separação entre natureza e cultura.

O terceiro determinismo é o de *formação*. Esse determinismo diz respeito à formação em Antropologia dos autores dos artigos, pois reforçam que essa formação os capacita e os autoriza a pesquisar e escrever sobre Antropologia da Educação. Então, começo por apresentar a formação dos autores (ver apêndice F). Com exceção da autora do artigo de código 4, 6 e 7 todos os outros possuem alguma formação em Antropologia ou Ciências Sociais, seja no doutorado, no mestrado ou na graduação, embora a maioria tenha formação

interdisciplinar. Essa informação poderia passar despercebida, caso os autores não reforçassem tanto que uma formação em “Antropologia” fosse tão necessária para fazer e constituir a Antropologia da Educação. O determinismo já começa quando o autor determina e delimita a formação do pesquisador para pesquisar tal área, ou seja, determina a autoridade de quem fala. E muito é de se suspeitar como a Antropologia da Educação no Brasil ainda está em vias de se constituir, se esmera em tal formação, levando-se em consideração que a própria área da Antropologia é interdisciplinar. E outro ponto a ser levado em consideração são os temas de interesse das pesquisas dos autores que dizem respeito a questões de relações étnico-raciais, etnicidade, diversidade cultural, ação afirmativa, cultura jovem e consumo, juventude, diversidade cultural, memória, desigualdade social, que estão mais voltados para a área da Antropologia e Ciências Sociais, do que propriamente para a área da Educação. Embora alguns autores trabalhem com temas como leitura e escrita, ensino, escola.

E, então, por que um Pedagogo ou um pesquisador da área de Educação não tem condições de pesquisar sobre Antropologia da Educação? Os autores dos artigos argumentam que o pessoal da área de Educação não tem conhecimento do método etnográfico e, constantemente, em suas pesquisas caem no senso comum, e causam equívocos ao usar o método. O artigo de Código 11 ressalta:

Quando é associado o termo “antropológica” (que não pode ser reduzido ao termo etnográfico) a um tipo de pesquisa que passa a ser qualitativa e teoricamente questionável, justifica-se a intromissão dos antropólogos. Mas essa ingerência se dá sem a pretensão de ditar verdades. Trata-se apenas de procurar contribuir para a superação de certas noções falsas ou calcadas em interpretação equivocada. Não se tratando, assim, de reivindicar o monopólio de utilização de procedimentos de pesquisa, mas de considerar que foi a antropologia que desenvolveu de maneira sistemática a reflexão sobre as possibilidades e limites de seu emprego. (VALENTE, 2003, p. 256).

Os antropólogos nas pesquisas em Educação têm ocupado papel de destaque, e nesse sentido, a participação dos antropólogos em pesquisas em Educação, segundo os autores, é fundamental para a compreensão da diversidade, como ressalta o artigo de Código 11:

[...] há que se considerar o espaço que vem sendo progressivamente ocupado por antropólogos em eventos e publicações ligados à área da educação, nos últimos cinco anos, a partir de perspectivas menos reducionistas. Essa constatação exige que se relativize uma afirmação anterior: há ouvidos atentos, nem todos eram ou são moucos. São promissores, portanto, os sinais de que o antigo diálogo seja retomado. Sem que se esqueça que foram antropólogos aqueles que o iniciaram [...] (VALENTE, 2003, p. 11).

A autora reforça, então, que a Antropologia e os antropólogos é que sempre tentam promover o diálogo entre Antropologia e Educação.

Logo, para a Antropologia no campo da Educação a participação dos antropólogos é fundamental. Os antropólogos vêm ocupando espaço na área da Educação, cujas perspectivas



são menos reducionistas, mesmo diante do diálogo que precisa ser retomado e que foi iniciado pelos antropólogos. Isso demonstra que a preocupação dos antropólogos com a Educação não é nova, mas parcial. Se os antropólogos apresentam uma perspectiva menos reducionista, como mensurar essa informação? Quais são os dados que indicam a parcialidade dos antropólogos e o que os qualificam como não reducionistas? E o que caracteriza os profissionais da área de Educação como reducionistas?

Os próprios antropólogos afirmam que a participação do antropólogo é parcial também porque o próprio aluno de Antropologia não conhece o campo da Antropologia na Educação, tendo em vista que a Educação não é campo privilegiado da Antropologia, como expõe os autores dos artigos de código 15 e 9: Código 15: “A meu ver, a existência de um debate no interior da comunidade dos antropólogos expõe uma preocupação que não é nova, mas que tem sido parcial entre antropólogos: os estudos antropológicos sobre a educação.” (GUSMÃO, 2009, p. 31) e Código 9:

Por outro lado, o aluno de ciências sociais, campo onde o antropólogo é formado, no caso brasileiro, também desconhece o itinerário da antropologia no campo da educação. A razão é simples: a educação não tem sido um dos campos privilegiados pela antropologia, da mesma forma que certas abordagens teóricas, que estão na origem deste diálogo, também não se constituem em objeto de conhecimento e análise, em particular, lembro aqui, o culturalismo americano, representado por Franz Boas e as gerações formadas por ele. (GUSMÃO, 1997, p. 10).

Então, que legitimidade um antropólogo tem para pesquisar sobre a área da Educação ou em Antropologia da Educação sendo que eles afirmam que não conhecem o campo da Educação? Sim, porque para os profissionais da área de Educação pesquisarem sobre Antropologia da Educação ou o diálogo entre as áreas, eles precisam conhecer a Antropologia e o seu método, então, com qual direito os antropólogos têm a permissão para pesquisar sobre a área da Educação ou Antropologia da Educação? Parece-me que o determinismo de formação é amparado por uma autoridade antropológica e etnográfica, ou seja, o que é de direito para um, não é para o outro. Para reforçar: o significado de autoridade segundo o dicionário Houaiss (2001, p.352): “direito ou poder de ordenar, de decidir, de atuar, de se fazer obedecer”. Logo, é válido para um antropólogo pesquisar sobre Educação, mesmo não conhecendo a área, enquanto para os pesquisadores da área de Educação não é válido pesquisar Antropologia da Educação visto que não possuem conhecimento de teorias antropológicas e da etnografia. Essas colocações parecem “brigas de vizinhos”, ou seja, “quem pode ou quem não pode”. No entanto, faço essas colocações justamente para pensar sobre a autoridade imposta a determinadas áreas do conhecimento e profissões, como por exemplo, a área da Educação e o Pedagogo ou Professor. E também para pensar nas

contradições que os autores cometem, pois se há a proposta de diálogo entre as áreas e entre os profissionais dessas áreas, ora porque apenas uma das áreas e um dos pesquisadores tem o direito de pesquisar. Se há diálogo, há reciprocidade.

Para enfatizar esse determinismo de formação, ainda existe outro ponto exposto pelos autores: a Educação não sendo campo privilegiado da Antropologia culmina em dificuldades da Antropologia da Educação no Brasil e do diálogo entre essas duas áreas, como afirma a autora do artigo de código 15, resultando assim na ausência de antropólogos em ensino e pesquisa em Educação. Ou seja, se não houver a participação de antropólogos nas pesquisas a área da Antropologia da Educação terá dificuldades em se consolidar. Isso parece até hilário. Os escritos sobre Antropologia da Educação remetem à década de 1930 nos Estados Unidos: “a preocupação da Antropologia com a Educação remonta aos anos de 30 e à ascensão do culturalismo norte-americano” (NASCIMENTO, 2012, p. 58, código 20), enquanto no Brasil a primeira publicação acontece em 1954 com a tradução do artigo *A Antropologia Educacional: novo método de análise cultural*, segundo os autores. Desde a primeira publicação da temática Antropologia da Educação, os artigos em sua maioria são escritos por antropólogos, mas até agora “essa área do conhecimento ainda está em vias de se consolidar”.

Os autores ainda reforçam que os antropólogos estão ausentes e a sua participação é parcial, por que os antropólogos participam mais de projetos educacionais, e não propriamente no diálogo entre Antropologia e Educação. Contudo, a participação dos antropólogos tem aumentado no decorrer dos anos nos programas de ensino em razão de seu método de pesquisa, a etnografia, de seu escopo humanitário e, principalmente, na reflexão do diálogo entre Antropologia e Educação, pensando nas possibilidades de uma Antropologia da Educação no Brasil. Os autores dos artigos apontam que o ensino de Antropologia e a literatura antropológica na área da Educação permitem que o profissional apreenda outras relações e posturas. Então, o papel do antropólogo é importante para compreender o diálogo com outros campos e a diversidade, como justificam os artigos de código 10 e 12: “[...] convidada a abrir uma área de antropologia e educação no Departamento de Educação da PUC – R.J. [...] o departamento apostou nas possibilidades de investir nessa junção disciplinar, cujo significado tentarei explicar melhor adiante.” (DAUSTER, 1997, p. 39, código 10) e “[...] um outro raciocínio se impôs, a saber, a orientação de alunos que, por ser uma das formas privilegiadas de transmissão do fazer antropológico, vem a ser um aspecto particularmente decisivo na disciplina.” (DAUSTER, 2004, p. 197, código 12). A autora do artigo de código 10 e 12, então, justifica que tendo a sua experiência profissional como base e

a sua formação enquanto antropóloga no Museu Nacional serão fundamentais para o Programa de Educação.

Os autores dos artigos afirmam que exatamente os profissionais da área de Educação não têm condições de pesquisar sobre Antropologia da Educação, porque não possuem formação em Antropologia. A autora do artigo de código 14, que é antropóloga, reforça essa afirmação: “[...] há pelo menos treze anos busco promover o debate sobre as possibilidades de realização de um trabalho profícuo nas interfaces da antropologia e da educação [...] a preocupação com o campo educacional sempre esteve presente na produção antropológica nacional e internacional.” (VALENTE, 2005, p. 227). E, de fato, a ausência de antropólogos prejudica a consolidação da Antropologia da Educação no Brasil:

Código 15:

O fato é que, das dificuldades em torno de uma antropologia da educação no Brasil, resulta uma ausência de antropólogos no campo do ensino e da pesquisa na área da educação. Por sua vez, isso é preocupante, posto que, em ordem inversa, crescem as disciplinas de antropologia em diferentes cursos de graduação, não só em educação, e de não especialistas serem seus responsáveis. (GUSMÃO, 2009, p.33).

Enfim, “[...] o diálogo interdisciplinar, responsável e comprometido da antropologia no campo da educação, não desconheceu que este é um campo em constituição no caso brasileiro e que a participação dos antropólogos nas questões da educação e do desenvolvimento é fundamental.” (GUSMÃO, 2009, p. 37, Código 15,).

Nesse não diálogo entre antropólogos e educadores, os antropólogos têm muita contribuição a dar aos educadores. A autora do artigo de código 11 sugere que se houver a retomada do diálogo entre antropologia e educação pode ser que os pesquisadores da área de educação se interessem em dialogar com antropólogos. Por fim, o determinismo de formação reforça e ressalta que a formação em Antropologia é fundamental para a pesquisa em Antropologia da Educação e para o diálogo entre essas duas áreas do conhecimento.

Entretanto, finalizo essa questão do determinismo com a seguinte colocação de Wulf (2014): a Antropologia contribui para a compreensão dos seres humanos e para o processo de aprimorar a compreensão entre indivíduos e povos de diversas partes do mundo. Levando-se em consideração que “toda ciência antropológica parte do conceito de Homem, e todos nós somos seres humanos, todos nós, da filosofia, psicologia, educação, antropologia, sociologia, temos o direito de falar sobre nossa condição, enquanto Ser humano ou Homem”. Logo, “Cada pesquisador, cada educador, cada professor possui um saber antropológico sem o qual ele não poderia trabalhar, nesse caso implícito, e que não pode ser facilmente refletido” (WULF, 2005, p.17). Diante desse trecho de Wulf, significa dizer que toda ciência antropológica parte do conceito de Homem, então, todos têm o direito de falar sobre o

Homem, logo, o educador ou professor também tem esse direito. Nesse sentido, os pesquisadores da área de Educação partindo dos princípios educacionais e antropológicos têm condições de pesquisar sobre Antropologia da Educação, tendo ou não formação em Antropologia. A consideração a ser feita diz respeito à atitude antropológica que o pesquisador terá a respeito do objeto da Antropologia que é o Homem e refletir sobre a complexidade de nosso conhecimento sobre a condição de ser humano.

Para finalizar: como esse conhecimento tem sido construído na área da Educação e na área da Antropologia? Estendi os argumentos para a área da Antropologia, pois considerava que haveria proposições diferentes nos artigos publicados entre uma área e outra área. A princípio me interessava apenas com o que a área da Educação tinha se apropriado dos conhecimentos da área de Antropologia, porém me deparei com a seguinte situação: os autores dos artigos em sua maioria são antropólogos, mas estão vinculados a uma Pós-Graduação em Educação. Isso é um dado muito relevante, pois a maioria dos autores que escreve e pesquisa sobre Antropologia da Educação não tem qualquer formação ou conhecimento de Educação. Então, como eu poderia me ater apenas ao que a área da Educação se apropria da área de Antropologia? Não faz sentido levando-se em consideração que os autores, antropólogos, são deterministas e reducionistas. É interessante observar também que a Antropologia da Educação se configura da mesma maneira nas duas áreas, com os mesmos argumentos e justificativas, a antropologia é a base teórica, a etnografia é o método mais indicado, a escola é o lócus, e o professor é o etnocêntrico. Então, o conhecimento que tem sido construído em Antropologia da Educação na área da Educação é o mesmo que na área de Antropologia. Utilizo o mesmo argumento dos antropólogos, “os professores não precisam se transformar em antropólogos”, mas isso não significa que os antropólogos precisam ser educadores ou professores. Mas o que quero dizer é que se a Antropologia da Educação é interdisciplinar, transdisciplinar e multidisciplinar, ao menos os princípios e fundamentos de cada área são importantes para a constituição dessa área.

Até porque o saber antropológico tem um papel importante tanto no campo das Ciências da Educação quanto no domínio da Pedagogia prática, pois, cada profissional da área da Educação possui um saber antropológico sem o qual ele não podia trabalhar. E nesse caso, tanto os que lidam com as ciências da educação, quanto os educadores tomam consciência dos postulados antropológicos que fundamentam o trabalho educacional. Sendo assim, nenhuma teoria pedagógica produz sozinha o saber necessário à Educação. O mesmo ocorre com o saber antropológico, explica Wulf (1997). A Antropologia normativa, cuja origem está vinculada sobre a validade universal das religiões e ideologias, não existe mais. Ao contrário,

todo saber antropológico é plural e heterogêneo. É por isso que o saber produzido pela Antropologia Educacional é também um saber relativo, fragmentado, provisório e limitado.

Porém, é interessante pensar na seguinte questão: o que a área da Educação não respondeu para que a Antropologia da Educação “precise” dos conhecimentos da Antropologia? Ao menos uma resposta é possível ter nesse momento. Se pensarmos na imagem do Homem ideal, acredito que podemos partir desse ponto. A ciência educacional criou a imagem do Homem ideal, ou seja, perfeito. Segundo Wulf (2005), tornar o homem perfeito, ou seja, criar a imagem ideal do homem perfeito, por meio da Educação está vinculada ao sonho constitutivo da época moderna, que conseqüentemente está ligada ao significado da imaginação para a sociedade e para o indivíduo, pois o homem tem necessidade de sonho e utopia para evoluir, e nesse processo a Educação tem papel decisivo. A Antropologia Educacional tem por tarefa a análise, organização, a re-avaliação e geração de conhecimento nas Ciências da Educação e, neste contexto, a *desconstrução* de conceitos pedagógicos é importante para uma perspectiva antropológica sobre o tema. Isto pode, por exemplo, partir da desconstrução da “educação negativa” de Rousseau, a “educação pietista” de Comenius, ou a “formação universal” de Humboldt. Nesse processo, é mostrado como obter novas questões antropológicas e epistemológicas, as perspectivas e conceitos centrais da Educação em um sentido até então despercebido. É considerar que o Homem é dependente em relação às crenças culturais, sociais e ideais, e essas imagens afetam a Educação e, ao mesmo tempo, influenciam os conceitos, as estratégias e os métodos de ensino educacionais.

E a Antropologia Educacional sendo em parte construtivista, pois ela não pretende ser apenas capaz de compreender o ser humano, mas sabe que sua concepção de homem depende de condições particulares, tais como os dados históricos e culturais, que não podem ser compreendidos senão como construção. Então, na medida em que os sistemas dedutivo-normativos da produção do saber antropológico da Educação são superados, é necessário desenvolver uma Antropologia Educacional Histórico-Cultural que se elabora num movimento construtivista e reflexivo.

## CONCLUSÕES

A conclusão aqui é constituída pela *relevância analítica, relevância teórica e limitações e questões abertas*. Essa conclusão é uma crítica e auto-crítica das limitações do trabalho do pesquisador em relação ao tema e à abordagem teórica apresentando um ponto de partida para novas pesquisas oriundas de novas problemáticas e temáticas. Todo conhecimento é sempre um processo de construção considerando a dinamicidade, a crítica, a reflexão e auto-crítica, elementos essenciais para o avanço de novos conhecimentos.

### ***Relevância analítica***

A Análise de Conteúdo Hermenêutica foi importante porque contribuiu para a análise aprofundada e detalhada do conteúdo dos artigos. Essa análise demonstrou que o conhecimento construído na área da Antropologia da Educação no Brasil tem como base teórica a Antropologia, a etnografia como método, o conceito de Educação, a escola como o local definido para a pesquisa empírica e a imagem negativa do profissional da área da Educação. Além do mais, o ciclo hermenêutico possibilitou a reflexão apresentando duas temáticas recorrentes: a escolarização da Educação e o determinismo antropológico. A Análise de Conteúdo Hermenêutica permitiu, então, analisar, interpretar e compreender que o conhecimento construído em Antropologia da Educação no Brasil carece de crítica, estruturas teóricas fundamentadas e conceitos próprios.

### ***Relevância teórica***

A relevância teórica está relacionada com um dos meus objetivos em cursar o doutorado sanduíche na Alemanha com o Prof. Dr. Christoph Wulf na Universidade Livre de Berlim que consiste em inserir as contribuições germânicas da Antropologia Educacional, além de aprofundar a abordagem hermenêutica de tradição alemã para a compreensão e análise dos textos brasileiros focando a Antropologia Educacional.

É importante lembrar aqui que a base teórica foi exposta após a análise, tendo em vista sua proposta inovadora de ampliação dos estudos antropológicos e educacionais. Logo, a apresentação após a análise promove o avanço no que diz respeito à teorização antropológica, à metodologização antropológica e a escolarização da Educação que acontece na Antropologia da Educação no Brasil.

A Antropologia Educacional que compreende os estudos das cinco dimensões da Educação (*Erziehung, Bildung, Lehren, Lernen e Sozialisation*), dos cinco paradigmas

(evolucionista, filosófico, histórico, cultural e histórico-cultural), a imagem do Homem e seus impactos na Educação. O ponto de vista teórico alemão entra em confluência justamente com o momento no qual vive a Antropologia da Educação no Brasil. É um momento em que muitos autores reivindicam a consolidação da área e uma Antropologia da Educação crítica, entretanto, após mais de 60 anos desde a primeira publicação da área ainda está em vias de se constituir.

A teoria da Antropologia Educacional Histórico-Cultural nesse momento contribui para exatamente refletir sobre alguns pontos dos quais a Antropologia da Educação no Brasil passa despercebido, como por exemplo: o estudo das cinco dimensões, dos paradigmas antropológicos, o estudo do ser humano ou do Homem, a compreensão da imagem do homem ideal e os impactos dessa imagem na educação, juntamente com o conceito de Educação. Esses pontos são negligenciados, porque, primeiro a Antropologia da Educação no Brasil é uma teorização antropológica e a Educação se resume à escolarização. Esses dois pontos, o da Antropologia da Educação que é uma Antropologia Escolar e o determinismo antropológico, levantados na reflexão imprimem a marca de uma Antropologia da Educação limitada e agarrada aos princípios antropológicos, deixando de lado os elementos teóricos e problemas da área da Educação. Nesse sentido, a Antropologia Educacional Histórico-Cultural traz debates teóricos para o campo da Antropologia da Educação no Brasil no sentido de provocar uma reflexão e são fundamentais para a compreensão e interpretação da Antropologia da Educação no Brasil.

Dessa forma, segundo a Antropologia Educacional Histórico-Cultural ao se considerar que o ser humano é necessitado de Educação e deve ser educado, e somente ele é capaz de educar, e também ser educado, a desconstrução dessas imagens históricas levaram à apresentação das dimensões básicas da educação, como *Erziehung, Lernen, Bildung, Lehren, e Sozialisation*. Entretanto, a teoria alemã considerou que a Educação está envolvida em ações e atos humanos, dos quais considera também que a Educação é muito maior que a escola.

Os cinco paradigmas da Antropologia Alemã: evolutivo, filosófico, histórico, cultural e histórico-cultural refletem aspectos relacionados à condição do ser humano no mundo sob diferentes abordagens. Por isso, a Antropologia Evolutiva abordou a dinamicidade evolutiva; a Antropologia Filosófica abordou a natureza essencial do Homem; a Antropologia Histórica consistiu em apresentar o Homem na diversidade histórica; a Antropologia Cultural procurou reconhecer a diversidade no encontro com o outro; e a Antropologia Histórico-Cultural se apresentou como uma Antropologia multifacetada. Os cinco paradigmas são importantes para

refletir sobre qual saber antropológico e qual a concepção de Homem e condição do Homem regem a Antropologia da Educação no Brasil.

Refletir sobre a condição do Homem e conhecê-lo implicaram também em teorizar e refletir sobre as imagens históricas do Homem e seus efeitos na Educação. A imagem do Homem ocidental esteve sempre voltada para a imagem ideal do Homem perfeito, ou seja, imbuída de preceitos perfeccionistas, reducionistas e universalistas. Essa imagem do homem ideal refletiu na Educação, de modo a criar a imagem do professor e do aluno ideal e de teorias e métodos pedagógicos eficazes.

Essa teoria me deu suporte para refletir que a Antropologia Educacional parte de problemáticas da Educação que lidam com o Homem, sua condição no mundo e suas relações com mundo. As relações com o mundo envolvem a relação com o pai, o animal de estimação, o jardim de casa, a escola que estuda, a casa que mora, a religião e igreja e a sua relação com a natureza. Dessa forma, o estudo do Homem em relação às problemáticas educacionais é multidisciplinar e envolve Biologia, Psicologia, Antropologia, Sociologia e História. Isto é, pensar a Educação não apenas ontologicamente, mas no fazer educacional, ou seja, na simultaneidade entre ação e reflexão.

Quero deixar bem claro aqui que esse não é o único referencial teórico existente sobre Antropologia Educacional, mas nesse momento foi o que contribuiu teoricamente para a análise dos artigos publicados no Brasil. Como um referencial aberto e multifacetado, considero que futuramente essa abordagem utilizada na tese possa ser ampliada, tendo em vista que na Alemanha, no Brasil e em outros países há muito ainda o que debater sobre Antropologia Educacional.

### ***Limitações e questões abertas***

As limitações a serem consideradas:

- da pesquisa: assim como toda investigação, o recorte do tempo e do espaço limita a resolução de uma problemática específica. Dessa forma, algumas questões durante o processo da pesquisa foram surgindo, contemplando o alargamento do próprio objeto, no caso os artigos científicos;
- da tradução: a pesquisadora teve certa dificuldade em traduzir textos em alemão por não possuir proficiência suficiente em nível acadêmico;
- do tempo: o período do doutorado não permitiu um maior aprofundamento em teorias da Antropologia Educacional Alemã.



Devido ao tempo e objetivo da tese, o trabalho limitou-se apenas a análise de artigos científicos. Mas há vários outros trabalhos a serem feitos. Como todo trabalho científico, a pesquisa é suscetível a limitações e recortes, caso isso não ocorra, um trabalho científico nunca a de se findar. A análise dos artigos é uma parte do “Estado da Arte” do conhecimento em Antropologia da Educação no Brasil, mas poderiam ser acrescentados outros objetos como livros, capítulos de livros, trabalhos apresentados em congressos e teses e dissertações. Ou seja, também é possível aplicar a Análise de Conteúdo Hermenêutica em outros materiais e pesquisas além dos artigos científicos.

Então, no projeto e no decorrer da pesquisa surgiram algumas limitações e questionamentos que merecem desdobramentos futuros na área de Antropologia da Educação no Brasil. As limitações e os questionamentos dizem respeito aos objetos de estudo. Como em toda pesquisa é preciso delimitar o objeto de interesse para realizar a Análise de Conteúdo Hermenêutica, por isso, estiveram fora dessa análise os livros e capítulos de livros, teses e dissertações, trabalhos apresentados em congressos, artigos publicados pelos integrantes dos grupos de pesquisa do Diretório de pesquisas do CNPq, ementas de disciplinas, e o campo.

No que diz respeito aos livros, o conteúdo e estrutura do livro podem ser analisados, imergindo assim nos questionamentos propostos pelos autores a respeito da Antropologia da Educação e da base teórica utilizada como respaldo, assim como o método utilizado. E daí inúmeras questões podem surgir: Qual teoria ou abordagem utilizada pelo autor do livro? O livro parte de pesquisas empíricas ou pesquisas bibliográficas? Qual o interesse do autor sobre a temática? Por que o livro foi escrito e qual o seu impacto na área de Antropologia da Educação?

Em relação às teses e dissertações merecem um trabalho específico, pois assim, como os livros toda a sua estrutura merece análise, desde a introdução como a escolha do tema e objeto, o questionamento proposto, o objetivo apresentado, assim como a opção teórica e metódica. Por que o autor escolheu tal objeto e qual a relação com a Antropologia da Educação? Qual o lócus definido para a pesquisa? Qual o método utilizado na pesquisa? A pesquisa foi empírica ou bibliográfica? Quais temas os autores de teses e dissertações relacionam com a Antropologia da Educação? A problemática apresentada está relacionada com a área da Educação? Os objetivos estão voltados para a área da Educação?

Os trabalhos apresentados em congressos é outra limitação e suscitam vários questionamentos, principalmente no que diz respeito aos congressos nos quais são publicados. Qual a relevância da Antropologia da Educação nos congressos de Antropologia e nos de

Educação? A análise desses trabalhos estenderia para além da RBA e da ANPED? Quais os temas de pesquisas em Antropologia da Educação em outros congressos? Como os pesquisadores da área de Educação e da área de Antropologia representam a área da Antropologia da Educação nos congressos?

Os artigos publicados pelos integrantes dos grupos de pesquisa do Diretório de pesquisas do CNPq é outra limitação. É muito interessante realizar o levantamento de todos os grupos de pesquisa cadastrados no Diretório de pesquisas do CNPq com o título de Antropologia da Educação. Após o levantamento realizar outro levantamento dos pesquisadores pertencentes a cada grupo. Em seguida, realizar o levantamento e análise dos artigos publicados pelos integrantes de cada grupo de pesquisa e fazer as seguintes indagações: Qual o título dos artigos e está relacionado com o que? Quais os temas das publicações dos integrantes desses grupos? Qual é a formação desses integrantes? Qual teoria e método antropológico utilizam nas pesquisas? Como o conceito de Educação é desenvolvido nessas pesquisas? O campo prioritário de suas pesquisas é da área de Educação ou da área de Antropologia?

A análise de ementas dos cursos também é outro documento que merece análise. Tendo em vista que vários cursos de Pedagogia possuem a disciplina de Antropologia da Educação. Alguns questionamentos são levantados: Qual o objetivo dessa disciplina nos cursos de Pedagogia? Qual o conteúdo proposto pelos professores? Qual a bibliografia utilizada nessas disciplinas? No entanto, esses questionamentos fazem com que surja outro, como por exemplo, o campo.

O campo foi outra limitação da pesquisa devido ao recorte realizado. A ida ao campo seria bem interessante, pois na pesquisa poderia ter outra dimensão da Antropologia da Educação. Por exemplo, os autores, antropólogos, dizem que os profissionais da área da Educação são etnocêntricos e normativos. Mas como seriam os relatos dos profissionais da educação diante de tal disciplina? O que significa o outro para os profissionais da Educação? Qual a importância da disciplina Antropologia da Educação na formação do Pedagogo? Como o Pedagogo vê o antropólogo? Qual a relação do Pedagogo com os “primitivos” e os “exóticos”? Qual a interpretação dos Pedagogos em relação aos trabalhos clássicos da antropologia que utilizam a etnografia diante de uma realidade tão distante que é a escola? Qual a interpretação do Pedagogo da visão romantizada da Antropologia do século XIX ainda tão impregnada no ensino de Antropologia da Educação no Brasil?

Enfim, quais as implicações de tais estudos para a área da Antropologia da Educação no Brasil? E qual o conhecimento que tem sido construído nesses trabalhos? Qual a relação com

a Educação? Quais as problemáticas educacionais têm sido pesquisadas nesses trabalhos? Como ampliar o conceito de Educação na Antropologia da Educação no Brasil? Quais temas e problemáticas devem abordar que não tenha como lócus a escola e nem as problemáticas antropológicas? Como superar a teorização antropológica em detrimento de uma Antropologia da Educação? Como reconhecer, na área da Educação, a Antropologia da Educação de viés multifacetado? Como ampliar as pesquisas para além das minorias étnicas que tanto estão presentes nas pesquisas atuais? Como reconhecer a ação do Homem em sua realidade? Por que refletir sobre as ações do ser humano e pensar que somente a entrevista e a descrição das observações no campo são suficientes para a compreensão e o significado do ser humano? Por que compreender o ser humano em sua realidade histórico e cultural?

Para finalizar apresento as limitações do método de análise. Eis que nesse trabalho foi realizado uma Análise de Conteúdo Hermenêutica, então, há que se considerar que essa análise é interpretativa e, por isso, é subjetiva. Sendo subjetiva, o texto da análise é construído de acordo com a compreensão do pesquisador.

Nesse sentido, essa pesquisa mostrou que o conhecimento que foi construído em Antropologia da Educação no Brasil acarretou em implicações ou consequências para a constituição dessa área, evidentemente que a escolarização da Educação e o determinismo antropológico foram fundamentais para escamotear os problemas educacionais das pesquisas, impedindo a consolidação da área e o diálogo entre Antropologia e Educação e entre os profissionais de ambas as áreas.

## REFERÊNCIAS

ABBOTT, Andrew Delano. **Methods of discovery Heuristics for the Social Sciences**. New York: WW Norton & Company Incorporated, 2004.

ANDERSON-LEVITT, Kathryn. Le divers courants en anthropologie de l'éducation. **Education et sociétés**, n° 17, p. 7-27, 2006.

\_\_\_\_\_. World Anthropologies of Education. In: LEVINSON, Bradley and POLLOCK, Mica. **A Companion to the Anthropology of Education**. London: Wiley-Blackwell, 2011. p. 11-24.

\_\_\_\_\_. Anthropologies and ethnographies of education worldwide. In: **Anthropologies of Education**. New York: Berghahn Books, 2012. p. 1-28.

\_\_\_\_\_. **Anthropologies of Education**. New York: Berghahn Books, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educational anthropology and allied approaches in global perspective**. In: Springer Fachmedien Wiesbaden, ZfE – Zeitschrift Erziehungswissenschaft, v. 18, p. 89-100, 2015. DOI 10.1007/s11618-015-0609-7. Disponível em: www.zfe-digital.de Acesso em: 05 abril 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. In: **Caderno Cedes**. Campinas, v. 24, n°2, maio/ago. 2013.

ANJOS, Cláudia Regina, PAULA, Maria José de e MARINHO, Ramuth Pereira. Os jovens presentes na eja: as (im)possíveis conexões entre saberes/culturas juvenis e culturas escolares. **Revista Educere et Educare**. Cascavel, v. 9, n° 17, jan./jun. 2014.

APEL, Karl Otto. **Hermeneutik und Ideologiekritik**. Frankfurt: Suhrkamp, 1976.

APPADURAI, Arjun Appadurai. Disjunction and Difference in the Global Cultural Economy. In: **Theory, Culture & Society**. London, The TCS Centre, Nottingham Trent University, v. 7, p. 295-310, jun. 1990.

ARIÈS, Philippe. **L'enfant et la vie familial sous l'ancien regime**. Paris: Plon, 1960.

\_\_\_\_\_. **Essais sur l'histoire de La mort em Occident**. Paris: Éditions Du Seuil, 1975.

ARIÈS, Philippe et DUBY, Georges (org.). **Histoire de la vie privée**. 5 tomes. Paris: Points histoire, 1999.

\_\_\_\_\_. **A História da Vida Privada**. 5 vols. São Paulo: Companhia das Letras, 1990 a 1992.

ARRUDA, Márcia Rita Mesquita Ferraz de. **Cultura, comunicação e educação: as contribuições da escola de Palo Alto para uma antropologia da educação**. 2007. 280 f Dissertação (Mestre em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara, Araraquara.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Antropologia: fundamentos da educação, antropologia social**. Cuiabá: UFMT, 1995.

BARROS, Gilda Naécia Maciel. As Bacantes - a face humana do irracional. **Educação & Linguagem**. São Paulo, v. 16, nº 2, jul/ dez. 2013.

BENAQUISTO, Lucia Benaquisto. Codes and coding. In: GIVEN, Lisa M. (editor). **The Sage encyclopedia of qualitative research methods**. vol. 1 & 2. Los Angeles, London, New Dheli and Singapore: SAGE Publications, 2008. p.85-83.

BENEDICT, Ruth. **Patterns of Culture: an analysis of our social structure as related to primitive civilizations**. New York: Penguin Books, 1946.

BERGMAN, Manfred Max. Hermeneutic Content Anaylis. Textual and Audiovisual Analysis within a mixed methods framework. In: TASHAKKORI, Abbas and TEDDLIE, Charles. **Handbook of mixed methods in social & Behavioral research**. London: Sage Publications, 2010. p. 379 – 396.

BERG, Eberharg. e FUCHS, Martin. **Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation**. Frankfurt: Suhrkamp, 1993.

BEVILAQUA, Ciméa Barbato. The institutional life of rules and regulations - ten years of affirmative action policies at the Federal University of Paraná, Brazil. **Vibrant**. Brasília, v. 12, nº 2, jul./dez., 2015.

BLOCH, Marc. **Les rois thaumaturges**. París: Gallimard, 1983.

BOAS, Franz Boas. The Limitations of Comparative Method. **American Association for the Advancement of Science**. vol. 4, nº103, p. 901-908, dez. 1896.

\_\_\_\_\_. **The Primitive Man**. New York: Free Press, 1966.

BÖHM, Winfried. **Worterbuch der Pädagogik**. vollständig überarbeitete Auflage unter Mitarbeit von Frithjof Grell. Stuttgart: Kröner, 2005.

BORNEMAN, John e HAMMOUDI, Abdellah. **Being There. The Fieldwork Encounter and the Making of Truth**. Berkeley: University of California Press, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

BRASIL, Dildo Pereira. **Antropologia e educação: raízes contraculturais do pensamento pedagógico de Rubem Alves**. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BRAUDEL, Fernand. **La Méditerranée et le Monde Méditerranéen a l'époque de Philippe II**. (3 vols.). Paris: Armand Colin, 1949.

CARRASCO, Alejandro e MENDOZA, Manuela. Etnografía y efectividad escolar: hallazgos de un estudio en proceso. **Revista Educere et Educare**. Cascavel, v. 9, nº 17, jan./jun. 2014.

CARVALHO, Silvia, RAVAGNANI, Oswaldo e LAUAND, Najla. A antropologia e os dilemas da educação. **Perspectivas**. São Paulo, v. 3, p. 29-50, 1980.

CASTRO, Sylvio Roque Guimarães Horta de Roberto. Filosofia da vida concreta – Antropologia metafísica e Educação. **Educação & Linguagem**. São Paulo, v. 16, nº 2, jul/dez. 2013.

CERLETTI, Laura. Enfoque etnográfico y formación docente: aportes para el trabajo de enseñanza. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, nº 2, maio/ago. 2013.

CHENAIL, Ron. Categorization. In: GIVEN, Lisa M. (editor). **The Sage encyclopedia of qualitative research methods**. vol. 1 & 2. Los Angeles, London, New Dheli and Singapore: SAGE Publications, 2008. p.72-73.

CIPINIUK, Tatiana Arnaud. Etnografia em escola pública e seus desafios: um olhar sobre métodos aplicados no itinerário do trabalho de campo. **Revista Educere et Educare**. Cascavel, v. 9, nº 17, jan./jun. 2014.

CLIFFORD, James e MARCUS, George. **Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography: A School of American Research Advanced Seminar**. Berkeley: University California Press, 1986.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence and MORRISON, Keith. Coding and content analysis. In: **Research Methods In Education**. Seventh edition. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2011. p. 559-573.

CONSORTE, Josidelth Gomes. Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade. **Cadernos CEDES**, Campinas, S.P., ano XVIII, nº 43, p. 26-37, dez. 1997.

COSTA, Lígia Marise Lima. Identidades de jovens quilombolas: registros de uma etnografia. **Revista Educere et Educare**. Cascavel, v. 9, nº 17, jan./jun. 2014.

CRAPANZANO, Vincent. **Tuhami. Portrait eines Marokkaners**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

CUNHA, Antônio Geraldo da. Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

CUNHA, Paulo Ferreira da. Carta aos juristas surdos-mudos dirigida àqueles que ouvem e falam. **Educação & Linguagem**. São Paulo, v. 16, nº 2, jul/ dez. 2013.

DANNER, Helmut. Hermeneutik. In: DANNER, Helmut. **Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik**. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG, Verlag, München, 2006. p. 34-120.

DAUSTER, Tania. **Um saber de fronteira – entre a Antropologia e a Educação**. Apresentação em sessão especial em 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, outubro, 2003.

\_\_\_\_\_ (org.). **Antropologia e Educação – Um saber de fronteira**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007.

\_\_\_\_\_. Um outro olhar: Entre a antropologia e a educação. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 24, nº2, maio/ago., 2013.

\_\_\_\_\_. “Discutindo a relação”: antropologia e educação a partir de uma experiência de ensino, pesquisa e orientação. In: ROCHA, Gilmar e TOSTA, Sandra (org.). **Diálogos sem fronteira: história, etnografia e educação em culturas ibero-americanas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

\_\_\_\_\_. O universo da escola e dos profissionais da área da Educação: tensões e proximidades entre a Antropologia e a Educação. In: GUEDES, Simoni e CIPINIUK, Tatiana (orgs). **Abordagens etnográficas sobre Educação: adentrando os muros da escola**. Niterói: Editora Alternativa, 2014. p. 25-38.

\_\_\_\_\_. An interdisciplinary experience in anthropology and education. **Vibrant**. Brasília, v. 12, nº 2, jul./dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Etnografia, modo de conhecer – entre a Antropologia e a Educação. Disponível em: [www.maxwell.vrac.puc-rio.br](http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br) Acesso em: 17 fev. 2016.

DAUSTER, Tania, TOSTA, Sandra e ROCHA, Gilmar (org.) **Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

DUARTE, Sergio Guerra. Antropologia e Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 67, nº 105, p.129-135, jan./mar.1967.

DUBY, Georges. **Les trois orders ou l’imaginaire du féodalisme**. Paris: Gallimard, 1978.

DWYER, Kevin. **Moroccan Dialogues. Anthropology in Question**. Baltimore: John Hopkins University Press, 1982.

ERNY, Pierre. **Etnologia da Educação**. Tradução de Antonio Roberto Neiva Blundi. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

ESCALONA, Sara Lopez. **Antropologia e Educação**. Tradução de Euclides Carneiro da Cunha. São Paulo: Editora Paulinas, 1983.

FABIAN, Johannes. **Time and the Other. How Anthropology Makes its Object**. New York: Columbia University Press, 2014.

FAZZI, Rita de Cássia. Socialization among peers - a study on racial relations among Brazilian children. **Vibrant**. Brasília, v. 12, nº 2, jul./dez. 2015.

FEBVRE, Lucien. **Martín Lutero. Un destino**. Tradução de T. Segovia. México: Fondo de Cultura Económica, 1966.

FLICK, Uwe. Mapping the Field. In: FLICK, Uwe. **The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis**. Sage: London, 2014. p. 3-18.

FLICK, Uwe, KARDORFF, Ernst von and STEINKE, Ines. What is Qualitative Research? An Introduction to the Field. In: **A companion to Qualitative Research**. Translated by Bryan Jenner. Sage Publications: London, Thousand Oaks, New Delhi, 2004. p. 3-11.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FRANCH, Mônica e SOUZA, Josilene Pequeno. Clocks, calendars and cell phones - An ethnography on time in a high school. **Vibrant**. Brasília, v. 12, nº 2, jul./dez. 2015.

FREITAS, Marcos Cezar. **História, Antropologia e pesquisa educacional**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIEDLANDER, Maria Romana e ARBUÉS-MOREIRA, Maria Tereza. Análise de um trabalho científico: um exercício. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, vol. 60, nº 5, p. 573-578, set/out. 2007.

GADAMER, Hans George. Hermeneutik. In: **Historie Wörterbuch Philosophie**. Band 3. Basel, 1974. p. 1061-1073.

GATTI, Bernadete. Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. In: **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo: Fundação Victor Civita. São Paulo, 2010.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Relatório Final do Curso de Pedagogia. São Paulo: Fundação Carlos Chagas Filho, 2008.

GERBAUER, Gunter e WULF, Christoph. Mimesis, Culture, Art, Society. In: **Philosophy East and West**, translated by Don Reneau, vol.47, nº 2, p.291, april. 1997.

GEERTZ, Clifford. **The interpretation of Cultures. Selected Essays**. New York: Basic Books, 1973.

GERBAUER, Gunter e WULF, Christoph. **Mimesis, Culture, Art Society**. Berkely: California University Press, 1995.

GEHLEN, Arnold. **Der Mensch, seine Natur und seine Stellung in der Welt**. Berlin: Junker und Dünnhaupt, 1940.

\_\_\_\_\_. **Man, his Nature and Place in the World**. New York: Columbia University, 1986.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. Companhia de Bolso: São Paulo, 2006.

GODELIER, Maurice. **Perspectives in Marxist Anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.



GOMES, Ana Maria. **O processo de escolarização entre os Xacriabá: explorando alternativas de análise na Antropologia da educação.** Apresentação de trabalho no GT 03 - Movimentos Sociais e Educação em 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2004.

GOMES, Ana Maria e GOMES, Nilma Lino. *Anthropology and Education in Brazil: Possible Pathways.* In: ANDERSON-LEVITT, Kathryn. **Anthropologies of Education.** New York: Berghahn Books, 2012.

GOMES, Camizão Eliezer. **Educação comparada e antropologia: "educational borrowing" em escolas internacionais no Brasil.** 2010. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GOMES, Raquel Ferreira Rangel. Por dentro da escola: classificação, organização e ethos escolar. **Revista Educere et Educare.** Cascavel, v. 9, nº 17, jan./jun. 2014.

GONZÁLEZ, Leopoldo Jesús e DOMINGOS, Tânia Regina. **Cadernos de Antropologia da Educação. Volume 1: Antropologia e Educação.** Petrópolis, R.J.: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Cadernos de Antropologia da Educação. Volume 2: Homem, Pessoa e Personalidade.** Petrópolis, R.J.: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Cadernos de Antropologia da Educação. Volume 3: O "Inacabamento" como predisposição para a Educação.** Petrópolis, R.J.: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Cadernos de Antropologia da Educação. Volume 4: O método na Antropologia da Educação.** Petrópolis, R.J.: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Cadernos de Antropologia da Educação. Volume 5: Linguagem, Sociedade, Cultura e Educação.** Petrópolis, R.J.: Vozes, 2005.

GRANATO, Teresinha Corseuil. Contribuições do Pensamento antropológico à educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Rio de Janeiro, vol. 60, nº 134, p. 227-235, abr./jun. 1974.

GREEN, Denise O'Neil. Categories. In: GIVEN, Lisa M. (editor). **The Sage encyclopedia of qualitative research methods.** vol. 1 & 2. Los Angeles, London, New Dheli and Singapore: SAGE Publications, 2008. p. 71-72.

GROETHUYSEN, Bernard. **Antropologia Filosófica.** 2ª ed. Lisboa: Editora Presença, 1988.

GRUBER, Frederick. **Antropologia da Educação.** Tradução de Maria Luiza Nogueira e Yara Giliali. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1963.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. **Pro-Posições,** Campinas, v. 24, nº 2, maio/ago. 2013.

GUERRA, Sergio Duarte. Antropologia e Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Rio de Janeiro, vol. XLVII, nº 105, p. 129-135, jan./mar. 1967.

GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto. **Antropologia e Educação. Uma relação em pauta.** 1992. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Museu Nacional/ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e Educação: história e trajetos/ FE – UNICAMP. In: GROSSI, Miriam; TASSINARI, Antonella e RIAL, Carmem. **Ensino de Antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras.** Florianópolis: Nova Letra, 2006. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/livros/EnsinoDeAntropologia.pdf> Acesso em: 07 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. **Pro-Posições.** Campinas, v. 19, nº 3 (57), p.47-82, set./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Entrelugares: antropologia e educação no Brasil. **Educação,** Santa Maria, v. 34, nº 1, p. 29-46, jan./ abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Por uma Antropologia da Educação no Brasil. **Pro-Posições.** Campinas, v. 21, nº 2(62), p. 259-265, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Antropologia, diversidade e educação: um campo de possibilidades. **Revista Ponto-e-vírgula.** São Paulo, v. 10. p. 32-45, 2011.

\_\_\_\_\_. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. **Caderno Cedes.** Campinas, v. 24, nº2, maio/ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Trajetória, percalços e conquistas da Antropologia da Educação no Brasil. In: GUEDES, Simoni e CIPINIUK, Tatiana (orgs). **Abordagens etnográficas sobre Educação: adentrando os muros da escola.** Niterói: Editora Alternativa, 2014. p. 13-24.

\_\_\_\_\_. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. **Caderno Cedes.** Campinas, v. 24, nº2, maio/ago. 2013.

HAMMERSLEY, Martyn. Context and contextuality. In: GIVEN, Lisa M. (editor). **The Sage encyclopedia of qualitative research methods.** vol. 1 & 2. Los Angeles, London, New Dheli and Singapore: SAGE Publications, 2008. p.122-123.

HANANIA, Aínda Rámeza. Imagem e escrita na Weltanschauung árabe-islâmica: antropologia e educação. **Educação & Linguagem.** São Paulo, v. 16, nº 2, jul/ dez. 2013.

HARRIS, Izumi. Ethnic Diversity or Ethnic Enclaves? Representing African American History in U.S. Museums. **Educação & Linguagem.** São Paulo, v. 16, nº 2, jul/ dez. 2013.

HARRIS, Marvin. **Cultural Materialism. The Struggle for a Science of Culture.** New York: Thomas Crowell, 1979.

HASSEN, Maria de Nazareth Agra. Resenha de WULF, Christoph. Antropologia da educação. (Coleção Educação em debate). **Revista Educação e Cidadania,** nº 7. Editora Uniritter, 2005.

HIROSE, Chie. Pensamento confundente e corpo na antropologia oriental e na educação inclusiva. **Educação & Linguagem**. São Paulo, v. 16, nº 2, jul/ dez. 2013.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUPPAUF, Bernd e WULF, Christoph(eds.). **Dynamics and Performativity of Imagination. The Image between the Visible and the Invisible**. New York, London: Routledge, 2009.

INGOLD, Tim. Anthropology is *not* Ethnography. In: **Being Alive. Essays on movement, knowledge and description**. London and New York: Routledge, 2011. p. 229-243.

ITURRA, Raul. **A epistemologia da infância: ensaio de antropologia da educação**. In: DAUSTER, Tania, TOSTA, Sandra e ROCHA, Gilmar (org.) Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

\_\_\_\_\_. A epistemologia da infância: ensaio de Antropologia da Educação. In: **Aventar**. Disponível em: <http://aventar.eu/2011/11/14/a-epistemologia-da-infancia-ensaio-de-antropologia-da-educacao/>. Acesso em: 20 dez. 2014.

JOSGRILBERG, Rui de Souza. A formação do ser humano em correlação com os mundos em que vivemos. **Educação & Linguagem**. São Paulo, v. 16, nº 2, jul/ dez. 2013.

JULIEN, Heidi. Content analysis. In: GIVEN, Lisa M. (editor). **The Sage encyclopedia of qualitative research methods**. vol. 1 & 2. Los Angeles, London, New Dheli and Singapore: SAGE Publications, 2008. p.120-121.

KAMPER, Dietmar e WULF, Christoph. **Das Heilige. Seine Spur in der Moderne**. Frankfurt: Athenäum, 1997.

KÖNIG, Eckard. Diskussion Pädagogische Anthropologie. München: Fink, 1980.

LADURIE, Emmanuel Roy. **Montaillou, village occitan de 1294 à 1324**. Paris: Gallimard, 1975.

LAUAND, Luiz Jean. Apresentação do Dossiê - Antropologia filosófica e educação. **Educação & Linguagem**. São Paulo, v. 16, nº 2, jul/ dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Tomás de Aquino y el Logos ludens: Dios que crea jugando. **Educação & Linguagem**. São Paulo, v. 16, nº 2, jul/ dez. 2013.

LE GOFF, Jacques. **Pour un autre Moyen Age: Temps, travail et culture en Occident**. Paris: Gallimard, 1978.

\_\_\_\_\_. **La naissance du purgatoire**. Paris: Gallimard, 1981.

LEIRIS, Michel. **Phantom Afrika. Tagebuch einer Expedition von Dakar nach Djibouti 1931-1933**. 2 vols., en **Ethnologische Schriften III**, Fráncfort del Meno, 1980.

LEROI-GOURHAN, André. **O gesto e a palavra. Memória e Ritmos**. Lisboa: Edições 70, 2002.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Tristes Tropiques**. Paris: Plon, 1993.

\_\_\_\_\_. **The elementary structures of kinship**. Boston: Beacon Press, 1969.

\_\_\_\_\_. **Structural Anthropology**. New York: Basic Books, 1999.

LOPES, Jose de Sousa Miguel. Antropologia e educação intercultural: algumas reflexões. In: **Doxa**, Coronel Fabriciano – MG, v.4, nº 8, p. 7-16, 2002.

LOPES, José Rogério. Antropologia, educação e condicionamentos culturais: pensando as mediações no processo de socialização escolar. **Educar**. Curitiba, nº 33, p. 171-188, 2009.

LUMER, Christoph. **Interpreting Arguments**. In: ISSA – International society for the study of argumentation, ISSA Proceedings, 2002.

MAIA, Carla Valéria Vieira Linhares e DAYRELL, Juarez Tarcísio. Relatos de juventudes: etnografia e história de vida na compreensão dos territórios juvenis e modos de ser jovem e significar a escola. **Revista Educere et Educare**. Cascavel, v. 9, nº 17, jan./jun. 2014.

MALIGHETTI, Roberto. Antropologia pela Educação. Notas por uma descolonização do pensamento. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº 128, pp.843-856, set. 2014.

MALINOWSKI, Bronislaw. Os argonautas do pacífico ocidental. In: **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MANDROU, Robert. **Histoire sociale, sensibilités collectives et mentalities**. 1ª éd. Paris: Presses Univ. de France, 1985.

MAUSS, Marcel. **Ensaio Sobre a Dádiva**. Lisboa: Edições 70, 2008.

\_\_\_\_\_. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naif, 2003.

\_\_\_\_\_. **Les Structures élémentaires de la parente**. Paris: Presses Universitaires de France, 1949.

MASCARENHAS, Maíra. “Essa escola não é para todos”: sistemas de classificação, moral e desigualdade no ambiente escolar. In: **Revista Educere et Educare**. Cascavel, v. 9, nº 17, jan./jun., 2014.

MASCARENHAS, Maíra. Classifications and moral values in student evaluation boards. **Vibrant**. Brasília, v. 12, nº 2, jul./dez. 2015.

MEAD, Margaret. **Coming of age in Samoa: a psychology study of primitive youth for western civilization**. New York: Morrow, 1973.

MEILLASSOUX, Claude. **Maidens, Meal and Money. Capitalism and the Domestic Community**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

MICHALISZYN, Mario Sergio. **Fundamentos socioantropológicos da educação**. Curitiba: Ibpx, 2008.

MONTEIRO, Fabiano Dias. Old and new visions of Brazilianness - the vagaries of equality, difference and 'race' in history textbooks. **Vibrant**. Brasília, v. 12, nº 2, jul./dez. 2015.

MOREIRA, Felipe. A não-vidência entre a educação ambiental e a educação inclusiva. **Revista Educere et Educare**. Cascavel, v. 9, nº 17, jan./jun. 2014.

NEUFELD, Maria Rosa. El campo de la antropología y la educación en la Argentina: problemáticas y contextos. In: ROCHA, Gilmar e TOSTA, Sandra (org.). **Diálogos sem fronteira: história, etnografia e educação em culturas ibero-americanas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 51-72.

NICODEMOS, Pollyanna Alves. Adolescentes negros de elite em uma escola da rede particular de Belo Horizonte- M.G./Brasil: limites e possibilidades para a construção de identidades etnicorraciais. **Revista Educere et Educare**. Cascavel, v. 9, nº 17, jan./jun. 2014.

OLIVEIRA, Amurabi. Antropologia e Antropólogos, Educação e Educadores: o lugar do ensino de Antropologia na formação docente. **Revista Percursos**. Florianópolis, v. 13, nº01, p. 120-132, jan./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. O lugar da Antropologia na formação docente: um olhar a partir das Escolas Normais. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, nº 2, maio/ago. 2013.

\_\_\_\_\_. Antropologia e/ da Educação no Brasil: entrevista com Neusa Gusmão. **Cadernos de Campo**. São Paulo, nº 22, p. 147-160, 2013.

PÁDUA, Karla Cunha. The school as a project for the future- a case study of a new Pataxó village school in Minas Gerais. **Vibrant**. Brasília, v. 12, nº 2, jul./dez. 2015.

PAIVA, Vania Rocha Fialho e NASCIMENTO, Souza e Raimundo Nonato Ferreira do. Antropologia, Educação e Estado Pluricultural. **Revista O público e o privado**. Fortaleza, nº 16, p. 123-142, jul./dez. 2010.

PAULA CARVALHO, José Carlos de. **Antropologia das organizações e Educação: um ensaio holômico**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

PLESSNER, Helmuth. **Die Stufen der Organischen und der Mensch**. In: Frankfurt: Gesammelte Schriften IV, 1981.

PEREIRA, Levi Marques. Educação e antropologia: interfaces a partir da perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, nº 53/1, p.391-401, maio/ ago. 2014.

PRADO, Ana Pires do e LAGE, Giselle Carino. Challenges and limits of an education for all. **Vibrant**. Brasília, v. 12, nº 2, jul./dez. 2015.

PRIGOGINE, Ilya. **The molecular theory of solution**. New York: Interscience, 1957.

RADCLIFFE – BROWN, Alfred Reginald. **The Islanders Andaman**. New York: Free Press, 1964.

\_\_\_\_\_. **Radcliffe-Brown: Antropologia**. Tradução de Marcos de Coimbra e Orlando Pilati. São Paulo: Ática, 1978.

REHFUS, Wulff D. **Handwörterbuch Philosophie**. Vandenhoeck & Ruprecht: Stuttgart, 2003.

RIBAS, João Baptista Cintra. **O Brasil e dos brasileiros: medicina, antropologia e educação na figura de Roquette-Pinto**. 1990. Dissertação (Mestre em Antropologia Social). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RITTELMAYER, Christian. Methoden hermeneutischer Forschung. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara, LANGER, Antje, PRENGEL, Annedore (Hrsg.) **Handbuch - Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft**. Weinheim: BeltzJuventa, 2013.

RITTELMAYER, Christian und PARMENTIER, Michael. **Einführung in die pädagogische Hermeneutik**. Darmstadt: WBG, 2006.

ROCHA, Gilmar e TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

\_\_\_\_\_. (org.). **Caminhos da pesquisa: estudos em linguagem, antropologia e educação**. Curitiba: CRV, 2012.

\_\_\_\_\_. (org.). **Educação e Antropologia: construindo metodologias de pesquisa**. Curitiba: CRV, 2013.

ROCHA, Gilmar, RUSSI, Adriana e ALVAREZ, Jonny. Etnoeducação patrimonial: reflexões antropológicas em torno de uma experiência de formação de professores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, nº 2, maio/ago. 2013.

ROSENSTIEL, Anette. A antropologia educacional: novo método de análise de análise cultural. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, vol. XXII, nº 55, p. 23-33 jul./set. 1954.

ROSISTOLATO, Rodrigo. "Você sabe como é, eles não estão acostumados com antropólogos!": uma análise etnográfica da formação de professores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, nº 2, maio/ago. 2013.

ROSISTOLATO, Rodrigo. Choice and access to the best schools of Rio de Janeiro. **Vibrant**. Brasília, v. 12, nº 2., jul./dez. 2015.

SAHLINS, Marshall. **Stone Age Economics**. Chicago: Aldine, 1973.

SANTOS, Clarissa Tagliari. Informational Capital and sens du jeu - Identifying the Quality of Higher Education. **Vibrant**. Brasília, v. 12, nº 2, jul./dez. 2015.

SANTOS, Marcos Ferreira. A cultura das culturas: Mytho e antropologia da educação. **Cadernos de educação** (Pelotas), Pelotas, RS: UFPEL v.11, nº.18, p. 135-152, jan. 2002.

\_\_\_\_\_. **O crepúsculo do mito: mitohermenêutica & antropologia da educação em Euskal Herria e Ameríndia**. 2003. Relatório de Pós-Doc. Faculdade de Educação/ Universidade de São Paulo, São Paulo.

SCHAEFER, Osmar Miguel. **Antropologia filosófica e educação perspectivas a partir de Max Scheler**. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 1995.

SCHELER, Max Scheler. **Die Stellung des Menschen im Kosmos**. 7. Aufl. München: Francke, 1966.

\_\_\_\_\_. **The Human Places in the Cosmos**. Evanston\ Ill: Northwestern University Press, 2009.

SCHREIER, Margrit. Qualitative Content Analysis. In: Flick, Uwe. **The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis**. Sage: Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington, 2014. p. 170-183.

SCHRITZMEYER, Ana Lúcia Pastore. Antropologia e Educação em direitos humanos. In: BITTAR, Eduardo (coord.) **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Landin, 2008. p. 119-134.

SCHEUERL, Hans. **Pädagogische Anthropologie: eine historische Einführung**. Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz: Kohlhammer, 1982.

SHOSTAK, Marjorie. Nisa: The Life and Words of a !Kung Woman. **London: Earthscan publications, 1990**.

SILVA, Aracy Lopes da e FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da. **Uma antropologia a educação no Brasil? reflexões a partir da escolarização indígena**. In: SILVA, Aracy Lopes da e FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. p. 29-43.

SILVA, Neusa Vaz e. Antropologia filosófica e educação. **Revista Filosofazer**, Passo Fundo, v. 11, nº 21, p. 70-76, 2002.

SILVA, Vanda. **Sertão de jovens: antropologia e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

SONNTAG, Michel. **Das Verbogene des Herzens. Zur Geschichte der Individualität**. Reinbek: Rowohlt, 1999.

SORRENTINO, Marcello. Developing subalternity - Side effects of the expansion of formal education and mass media in Guaribas. **Vibrant**. Brasília, v. 12, nº 2, jul./dez. 2015.

SOUZA, Vanessa Guilherme. Entre quadras, bolas e redes: corpos femininos, rituais e resistência. **Revista Educere et Educare**. Cascavel, v. 9, nº 17, jan./jun. 2014.

STEWART, Julian. **Theory of Culture Change. The Methodology of Multilinear Evolution**. Urbana: University of Illinois Press, 1955.

STRAUS, Erwin. **The Primary World of Senses: a vindication of sensory experience**. New York: Free Press of Glencoe, 1963.

SÜNDEL, Wolfgang. **Protopädie und Pädagogik. Über eine notwendige Differenzierung im Erziehungsbegriff**. Unveröffentlichtes Manuskript, 2003.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. **Sócio-anthropologia do cotidiano e educação: repensando aspectos da gestão escolar**. 1988. 303 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. **Antropologia, Cotidiano e Educação**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1990.

\_\_\_\_\_. Resenha. Antropologia das organizações e Educação: um ensaio holômico. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, vol. 17, p. 207-211, jan./dez. 1991.

\_\_\_\_\_. Sócio-anthropologia do cotidiano e educação: uma perspectiva paradigmática. **Educação e Filosofia**. Uberlândia, nº 8 (15), p. 75-82, jan./jun. 1994.

TOSTA, Sandra Pereira. Cruzando fronteiras: entre a Antropologia e a Educação no Brasil e na Argentina. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, nº 2, maio/ago. 2013.

TOSTA, Sandra Pereira e ROCHA, Gilmar. Brasil & Argentina: etnografias na escola em perspectiva comparada. **Revista Educere et Educare**. Cascavel, v. 9, nº 17, jan./jun. 2014.

VALDIVIA, Andrea. Construcción de la diferencia en una experiencia edu-comunicativa intercultural en Chile. **Revista Educere et Educare**. Cascavel, v. 9, nº 17, jan./jun. 2014.

VALENTE, Ana Lúcia. Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. **Pro-Posições**. Campinas, v. 7, nº 2(20), p. 54-64, jul. 1996.

\_\_\_\_\_. Por uma antropologia de alcance universal. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 24, nº2, Campinas, maio/ago. 2013.

VIEIRA, Ricardo. Do lar à escola: a hegemonia das práticas escolares e a antropologia da Educação em Portugal. In: DAUSTER, Tania, TOSTA, Sandra e ROCHA, Gilmar (org.) **Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 123-145.

\_\_\_\_\_. Etnobiografias e descoberta de si: uma proposta da Antropologia da Educação para a formação de professores para a diversidade cultural. **Pro-Posições**, Campinas, v. 24, nº 2, maio/ago. 2013.



\_\_\_\_\_. Antropologia da Educação, teoria e metodologia: o contexto português. In: ROCHA, Gilmar e TOSTA, Sandra (org.). **Diálogos sem fronteira: história, etnografia e educação em culturas ibero-americanas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 31-49.

WERLER, Tobias e WULF, Christoph. **Hidden Dimensions of Education: Rhetoric, Rituals and Anthropolgy**. Series: European Studies in Education. Germany: Waxmann Verlag GmbH, Germany, 2006.

WHITE, Leslie. **The Science of Culture. A Study of Man and Civilisation**. New York: Grove Press, 1949.

WOLCOTT, Harry. “If there’s going to be an Anthropology of Education...”. In: LEVINSON, Bradley and POLLOCK, Mica. **A Companion to the Anthropology of Education**. London: Wiley-Blackwell, 2011. p. 97-111.

WOLF, Eric. **Envisioning Power Ideologies of Dominance and Crisis**. Berkeley: University of California Press, 1999.

WULF, Christoph. **Wörterbuch der Erziehung**. Herausgegeben von Christoph Wulf. München, Zúrique: R.Piper & Co. Verlag, 1977.

\_\_\_\_\_. Zur Einleitung: Grundzüge einer historisch-pädagogischen Anthropologie. In: WULF, Christoph. **Einführung in die pädagogische anthropologie**. Weinheim; Basel: Beltz, 1994. p. 7-20.

\_\_\_\_\_. **Einführung in die pädagogische anthropologie**. Weinheim: Beltz, 1994.

\_\_\_\_\_. **Vom Menschen - Handbuch Historische Anthropologie**. Weinheim: Beltz Verlag, 1997.

\_\_\_\_\_. **Einführung in die Anthropologie der Erziehung**. Weinheim/Basel: Beltz, 2001.

\_\_\_\_\_. **Anthropologie : Geschichte - Kultur – Philosophie**. Reinbek : Rowohlt Taschenbuch Verl., 2004.

\_\_\_\_\_. **Antropologia da Educação**. Tradução de Sidney Reinaldo da Silva. Campinas – S.P.: Editora Alínea, 2005.

\_\_\_\_\_. Praxis. In: KREINATH, Jens, SNOCK, Jan and STAUSBERG, Michael. **Theorizing Rituals. Issues, Topics, Approaches, Concepts**. Leiden, Boston: Brill, 2006. p. 395-446.

\_\_\_\_\_. Anthropologie de l’éducation. In: Sous la direction de Jacky Beillerot et Nicole Mosconi. BEILLEROT, Jacky Beillerot et MOSCONI, Nicole. **Traité des sciences et des pratiques de l’éducation**. Dunod, Paris, 2006. p. 9-30.

\_\_\_\_\_. **Antropología : Historia, cultura, filosofia**. Traducción de Daniel Barreto González. Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial; México : Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. Div. Ciencias Sociales y Humanidades, 2008.

\_\_\_\_\_. **Anthropologie : Geschichte - Kultur - Philosophie** . Köln: Anaconda, 2009.

\_\_\_\_\_. **Der Mensch und seine Kultur: Hundert Beiträge zur Geschichte, Gegenwart und Zukunft des menschlichen Lebens**. Köln: Anaconda, 2011.

\_\_\_\_\_. Towards a Historical Cultural Anthropology of Education: The Berlin Ritual Study. In: Kathryn M. Anderson-Levitt. **Anthropologies of Education. A global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling**. New York and Oxford: Berghahn Books, 2012, p. 29-48.

\_\_\_\_\_. **Antropologia. História, Cultura, Filosofia**. São Paulo: Anablume, 2014.

\_\_\_\_\_. **Pädagogische Anthropologie**. In: Springer Fachmedien Wiesbaden, ZfE – Zeitschrift Erziehungswissenschaft. p. 4-14, 2015. DOI 10.1007/s11618-015-0612-z. Disponível em: [www.zfe-digital.de](http://www.zfe-digital.de) Acesso em: 05 abril 2015.

WULF, Christoph e WEIGAND, Gabriele. **Der Mensch in der globalisierten Welt. Anthropologische Reflexionen zum Verständnis unserer Zeit**. Münster: Waxmann, 2011.

WULF, Christoph und ZIRFAS, Jörg (Hrsg.). **Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie**. Donauwörth: Auer, 1994.

\_\_\_\_\_. **Handbuch Pädagogische Anthropologie**. Berlin: Springer, 2014.

\_\_\_\_\_. Homo educandus - Eine Einleitung in die Pädagogische Anthropologie. In: WULF, Christoph Wulf und ZIRFAS, Jörg (Hrsg.) **Handbuch Pädagogische Anthropologie**. Berlin: Springer, 2014. p. 9 – 21.

\_\_\_\_\_. Theorie. In: WULF, Christoph Wulf und ZIRFAS, Jörg (Hrsg.) **Handbuch Pädagogische Anthropologie**. Berlin: Springer, 2014. p. 29 - 40.

\_\_\_\_\_. Geschichte. In: WULF, Christoph Wulf und ZIRFAS, Jörg (Hrsg.) **Handbuch Pädagogische Anthropologie**. Berlin: Springer, 2014. p. 43 – 52.

\_\_\_\_\_. Epilog. Paradigmen und Perspektiven Pädagogischer Anthropologie. In: WULF, Christoph Wulf und ZIRFAS, Jörg (Hrsg.) **Handbuch Pädagogische Anthropologie**. Berlin: Springer, 2014. p.699 – 712.

#### **Sites consultados:**

Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil - Plataforma Lattes / CNPQ. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp> . Acesso em: 06 dez. 2014.

Banco de teses da CAPES. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Disponível em: <http://www.anped.org.br> . Acesso em: 08 dez. 2014.

RBA (Reunião Brasileira de Antropologia). Disponível em: <http://www.portal.abant.org.br/index.php/2013-04-20-13-57-45/2013-04-20-13-57-11> Acesso em: 12 dez. 2014.

Caderno CEDES. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=0101-3262&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-3262&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 16 fev. 2016.

Revista Pro-Posições. Disponível em: [http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/sobre\\_a\\_revista.html](http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/edicoes/sobre_a_revista.html) Acesso em: 16 fev. 2016.

Revista Educação & Linguagem. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/index> Acesso em: 16 fev. 2016.

Revista Educere et Educare. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/index> Acesso em 16 fev. 2016.

Vibrant. Disponível em: <http://www.vibrant.org.br/presentation> Acesso em: 16 fev. 2016.

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/ R.J.- Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.pucrio.br/ensinopesq/ccpg/progedu.html#apresentação> Acesso em: 10 fev. 2016.

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/ M.G. - Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.pucminas.br/pos/educacao/indexlink.php?arquivo=apresentacao&pagina=4110> Acesso em: 10 fev. 2016.

Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR/ S.P. – Campus de Sorocaba - Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://www.ppged.ufscar.br/> Acesso em: 10 fev. 2016.

Universidade de Uberaba – UNIUBE/ M.G. – Programa de Pós-graduação em Educação. Disponível em: <http://www.uniube.br/propepe/ppg/educacao/> Acesso em: 10 fev. 2016.

Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD/ M.S. – Programa de Pós-graduação em Antropologia. Disponível em: <http://www.ufgd.edu.br/fch/mestrado-antropologia> Acesso em: 10 fev. 2016.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A**

**Critérios para a seleção de disciplinas em Pós-Graduação em Antropologia e em Educação, grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, livros, capítulos de livros, teses e dissertações, trabalhos apresentados em congressos e dossiês.**

1) Base de dados consultadas, palavras que constam no título com ou sem palavras entre antropologia e educação:

- a) Antropologia da Educação;
- b) Antropologia e Educação.

2) Modalidade de busca:

- a) avançada;
- b) simples.

3) Área do conhecimento:

- a) Antropologia;
- b) Educação.

4) Tipo de trabalho:

- a) disciplinas em Pós-Graduação em Antropologia e Educação;
- b) grupos de pesquisa cadastrados no CNPq;
- c) artigos;
- d) dissertações;
- e) teses;
- f) livros;
- g) capítulos de livros;
- h) dossiês;

## **APÊNDICE B**

### **Critérios para a escolha e seleção do material do capítulo um**

Para o capítulo um são estabelecidos alguns critérios<sup>60</sup> para a escolha e seleção do material:

A escolha do material envolve alguns critérios que são:

- constar no título Antropologia da Educação e Antropologia e Educação, com ou sem palavras entre elas;
- tempo: 1950-2014;
- material de ensino, pesquisa e produção acadêmica brasileira.

A seleção do material acontece da seguinte maneira:

1º - o contexto do *ensino* envolve as disciplinas ministradas em Pós-Graduação de Antropologia e de Educação. Para a escolha e definição dessas disciplinas é utilizado o sistema de buscas da Capes/Plataforma Sucupira. Em primeiro lugar é acessado o site da Capes, e em seguida, acessado o *link* cursos recomendados/ reconhecidos. É utilizada, então, para a procura de disciplinas a Plataforma Sucupira. Nessa plataforma é definido como descritor de busca *área básica – Antropologia e/ ou Educação*. Em seguida, ocorre o acesso em cada Universidade, por meio do Programa na Plataforma Sucupira a procura dos campos: *universidade, nível, área de concentração e disciplina*, e conseqüentemente, é realizado o acesso ao site de cada programa de Pós. Em cada programa de Pós é feito o acesso à disciplina e a sua ementa, caso conste.

2º - o contexto da *pesquisa* envolve grupos e linhas de pesquisa cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – Plataforma Lattes/ CNPq. Para acesso às informações de grupos e linhas de pesquisa é acessado o site do Diretório dos Grupos de Pesquisas no Brasil – Plataforma Lattes/ CNPq. Nesse site a busca compreende em *buscar grupos*, no qual consta *consulta parametrizada*. Na *consulta parametrizada* são utilizados dois descritores, o *termo de busca* e a *consulta por*, aplicados nos campos *nome do grupo* e *nome da linha de pesquisa*. No *termo de busca* é digitado Antropologia da Educação ou Antropologia e Educação como critério de definição do tema. Cada grupo é pesquisado, e o acesso é feito por meio da descrição do nome do grupo, resumo e linhas de pesquisa.

3º - o contexto da *produção*: envolvem livros, capítulo de livros, artigos científicos, teses, dissertações, relatórios de Pós-doc, dossiês e trabalhos apresentados em eventos científicos. Os critérios para a escolha dos elementos do contexto da produção são definidos a partir do tema Antropologia da Educação e Antropologia e Educação. No título dos livros,

---

<sup>60</sup> Os critérios foram criados para a elaboração do capítulo um, pois no Brasil são feitas associações da Antropologia da Educação com cultura e educação, etnografia da educação, diversidade e educação, educação para as relações étnico-raciais, entre outros. Essas associações geram uma quantidade imensa de material, por isso para o capítulo da contextualização foi feito também o recorte em relação ao título.



capítulos de livros e artigos deve constar Antropologia da Educação ou Antropologia e Educação, separados ou não por vírgulas ou por outras palavras. A busca por livros, capítulos de livros e artigos deu-se em visitas a bibliotecas da USP de São Paulo, da UNICAMP em Campinas, da UNESP de Araraquara e Franca. Os livros e capítulos são definidos pelo título, e, assim, pesquisados no sistema de busca de cada biblioteca. Os artigos científicos são pesquisados em Periódicos de Antropologia e de Educação. A escolha das bibliotecas dessas universidades acontece em consideração a sua importância no cenário acadêmico. Os livros, capítulos de livros e artigos serão organizados cronologicamente por décadas.

A busca por teses, dissertações e relatórios de Pós-doc compreende o Banco de Teses da CAPES. É utilizada a *busca avançada* e o descritor *título*. Em título é inserido o tema da busca Antropologia da Educação ou Antropologia e Educação. E, por último, os trabalhos publicados em eventos científicos no Brasil, como RBA e ANPEd. Os dois eventos científicos são escolhidos devido a sua relevância e importância no cenário da pesquisa na área de Antropologia e de Educação. A Reunião Brasileira de Antropologia é o evento científico da Pós-Graduação em Antropologia e a ANPEd é o evento científico da Pós-Graduação em Educação. É realizada a procura por trabalhos, mesas-redondas e comunicações nesses eventos por meio do site dos eventos e por cadernos de resumos em bibliotecas.

**APÊNDICE C****Instrumento preliminar para seleção dos artigos**

1) PONTO DE PARTIDA:

- a) Tema: Antropologia da Educação;
- b) Artigos publicados em periódicos;
- c) Escolha de artigos.

2) LOCALIZAÇÃO DOS ARTIGOS:

- a) Publicados no Scielo, portal de periódicos Capes na área de Educação, Antropologia e Ciências Sociais;
- b) Publicados em Periódicos de Educação, Antropologia e Ciências Sociais;
- c) Exclusão de Periódicos de outras áreas do conhecimento.

3) TÍTULO DOS ARTIGOS:

- a) Antropologia da Educação;
- b) Antropologia e Educação;
- c) Sem os desdobramentos da área.

4) CLASSIFICAÇÃO NO QUALIS:

- a) A 1;
- b) A 2;
- c) B 1;
- d) B 2;
- e) C 1;
- f) C 2.

5) AUTORES DOS ARTIGOS:

- a) Pedagogo;
- b) Educador;
- c) Antropólogo;
- d) Sociólogo.

**APÊNDICE D**

**Listagem e codificação dos artigos selecionados por ordem cronológica e por ordem de título – Antropologia da Educação – Antropologia e Educação**

<b>ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO</b>	
1.	Rumo a uma Antropologia da Educação: Prolegômenos (I)
2.	Rumo a uma Antropologia da Educação: Prolegômenos (II)
3.	Sobre teias e tramas de aprender e ensinar: anotações a respeito de uma antropologia da educação.
4.	O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação
5.	Processo educativo e contextos culturais: notas para uma antropologia da educação
6.	Os saberes da antropologia da educação e a emergência de novos papéis sociais em escolas portuguesas
7.	Etnobiografias e descoberta de si: uma proposta de Antropologia da Educação para a formação de professores para a diversidade cultural

<b>ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO</b>	
8.	Antropologia e educação na sociedade complexa
9.	Antropologia e educação: origens de um diálogo
10.	Um outro olhar: entre a antropologia e a educação
11.	Antropologia e Educação: o antigo diálogo retomado?
12.	“Entre a Antropologia e a Educação” – a produção de um diálogo imprescindível e de um conhecimento híbrido
13.	Antropologia e educação: breve nota acerca de uma relação necessária
14.	O ensino na interface da antropologia e da educação: um caso de Extensão Rural
15.	Entrelugares: antropologia e educação no Brasil
16.	Antropologia e Educação: um estudo sobre a repetência
17.	Antropologia e Educação: interfaces em construção e as culturas na escola
18.	Antropologia e Educação: uma diálogo possível?
19.	Antropologia e educação: um diálogo necessário
20.	Antropologia e Educação: consensos e dissensos
21.	Cruzando fronteiras – entre a Antropologia e a Educação no Brasil e na Argentina

## **APÊNDICE E**

**Listagem dos artigos publicados em periódicos com autor, periódico, área de publicação, palavras-chave, avaliação do qualis, por ordem de título e cronológica**

## ARTIGOS DE ANTROPOLOGIA DA EDUCAÇÃO

### *Código 1*

**Título: Rumo a uma Antropologia da Educação: Prolegômenos (I).**

**Autor: José Carlos de Paula Carvalho.**

Periódico: Revista da Faculdade de Educação.

Volume: 8 Número: 2 mês/ ano: julho – dezembro de 1982

Local: São Paulo – S.P.

Área de publicação: Educação.

Palavras-chave: antropologia aplicada/ antropologia da educação; Etnologia da educação/ etno-pedagogia.

Avaliação do qualis: A1

### *Código 2*

**Título: Rumo a uma Antropologia da Educação: Prolegômenos (II).**

**Autor: José Carlos de Paula Carvalho.**

Periódico: Revista da Faculdade de Educação.

Volume: 10 Número: 2 mês/ ano: julho – dezembro de 1984

Local: São Paulo – S.P.

Área de publicação: Educação.

Palavras-chave: ciência do homem, antropologia do imaginário, antropologia da complexidade, pedagogia do imaginário, incidências institucionais.

Avaliação do qualis: A1

### *Código 3*

**Título: Sobre teias e tramas de aprender e ensinar: anotações a respeito de uma antropologia da educação.**

**Autor: Carlos Rodrigues Brandão**

Periódico: Inter-Ação

Volume: 27 Número: 2 mês/ ano: julho/dezembro de 2002.

Local: Goiania

Área de publicação: Educação

Palavras-chave: antropologia, antropologia e educação, cultura e educação.

Avaliação do qualis: B 1

---

*Código 4*

**Título: O processo de escolarização entre os Xacriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação.**

**Autor: Ana Maria Gomes.**

Periódico: Revista Brasileira de Educação.

Volume: 11 Número: 32 mês/ ano: maio – agosto de 2006.

Local: Belo Horizonte – M.G.

Área de publicação: Educação.

Palavras-chave: educação indígena, cultura escolar, antropologia da educação.

Avaliação do qualis: A 1

---

*Código 5*

**Título: Processo educativo e contextos culturais: notas para uma antropologia da educação.**

**Autor: Ricardo Vieira.**

Periódico: Educação.

Volume: 60 Número: 3 mês/ ano: setembro – dezembro de 2006.

Local: Porto Alegre – R.S.

Área de publicação: Educação.

Palavras-chave: educação, processo educativo, cultura, ensino, aprendizagem, memória cultural.

Avaliação do qualis: B 2

---



<i>Código 6</i>
-----------------

**Título: Os saberes da antropologia da educação e a emergência de novos papéis sociais em escolas portuguesas.**

**Autor: Ricardo Vieira.**

Periódico: Revista Inter-legere.

Volume: - Número: 09 mês/ ano: julho – dezembro 2011.

Local: Natal – R.N.

Área de publicação: Ciências Sociais.

Palavras-chave: mediação sócio-cultural, interculturalidade, identidades.

Avaliação do qualis: B 5

---

<i>Código 7</i>
-----------------

**Título: Etnobiografias e descoberta de si: uma proposta de Antropologia da Educação para a formação de professores para a diversidade cultural.**

**Autor: Ricardo Vieira.**

Periódico: Pro-Posições.

Volume: 24 Número: 2 mês/ ano: maio – agosto de 2013.

Local: Campinas – S.P.

Área de publicação: Educação.

Palavras-chave: identidades e histórias de vida, formação reflexiva, antropologia da educação, educação para a diversidade.

Avaliação do qualis: A 1

---

## **ARTIGOS DE ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO**

<i>Código 8</i>
-----------------

**Título: Antropologia e educação na sociedade complexa**

**Autor: Hugo Rodolfo Lovisolo**

Periódico: Inep

Volume: 65 Número: 149 mês/ ano: janeiro – abril de 1984

Local: Brasília.

Área de publicação: Educação

Palavras-chave: não consta

Avaliação do qualis: A 2

---

*Código 9*

**Título: Antropologia e educação: origens de um diálogo.**

**Autor: Neusa Maria Mendes de Gusmão.**

Periódico: Caderno CEDES.

Volume: 18 Número: 43 mês/ ano: dezembro de 1997

Local: Campinas – S.P.

Área de publicação: Educação.

Palavras-chave: Antropologia, educação, etnografia, culturalismo, etnocentrismo, cultura, relativismo.

Avaliação do qualis: A 2

---

*Código 10*

**Título: Um outro olhar – entre antropologia e educação.**

**Autor: Tania Dauster.**

Periódico: Caderno CEDES.

Volume: 18 Número: 43 mês/ ano: dezembro de 1997.

Local: Campinas – S.P.

Área de publicação: Educação

Palavras-chave: antropologia, educação, ensino, pesquisa, orientação

Avaliação do qualis: A 2

---

*Código 11*

**Título: Antropologia e Educação: o antigo diálogo retomado?**

**Autor: Ana Lúcia Valente.**

Periódico: Revista da Faced.

Volume: Número: 07 mês/ ano: 2003.

Local: Salvador/ B.A.

Área de publicação: Educação.

Palavras-chave: antropologia, educação, produção teórica, diálogo de campos de conhecimento.

Avaliação do qualis: B 4

---

*Código 12*

**Título: “Entre a Antropologia e a Educação” – a produção de um diálogo imprescindível e de um conhecimento híbrido.**

**Autor: Tania Dauster.**

Periódico: Revista Ilha.

Volume: 6 Número: 1 e 2 mês/ ano: julho de 2004

Local: Florianópolis – S.C.

Área de publicação: Antropologia.

Palavras-chave: antropologia, educação, ensino, orientação.

Avaliação do qualis: B 2.

---

*Código 13*

**Título: Antropologia e educação: breve nota acerca de uma relação necessária.**

**Autor: Clélia Aparecida Martins e Carlos Willians Jaques Morais.**

Periódico: Educação em Revista.

Volume: não mencionado Número: 06 mês/ ano: 2005.

Local: Marília – S.P.

Área de publicação: Educação.

Palavras-chave: educação, antropologia empírica, antropologia filosófica, individuação, socialização, ser humano.

Avaliação do qualis: B 4

---

---

*Código 14*

---

**Título: O ensino na interface da antropologia e da educação: um caso de Extensão Rural.**

**Autor: Ana Lúcia Eduardo Farah Valente.**

Periódico: Educação.

Volume: 56 Número: 2      mês/ ano: maio – agosto de 2005.

Local: Porto Alegre – R.S.

Área de publicação: Educação.

Palavras-chave: educação, antropologia, extensão rural.

Avaliação do qualis: B 2

---

---

*Código 15*

---

**Título: Entrelugares: antropologia e educação no Brasil.**

**Autor: Neusa Maria Mendes de Gusmão.**

Periódico: Revista Educação.

Volume: 34      Número: 1      mês/ ano: janeiro – abril de 2009

Local: Santa Maria – R.S.

Área de publicação: Educação.

Palavras-chave: Antropologia, educação, interdisciplinaridade.

Avaliação do qualis: B 2

---

---

*Código 16*

---

**Título: Antropologia e educação um estudo sobre a repetência.**

**Autor: Maria de Lourdes Sá Earp.**

Periódico: Enfoques.

Volume: 9 Número: 1      mês/ ano: agosto de 2010.

Local: Rio de Janeiro – R.J.

Área de publicação: Sociologia e Antropologia.

Palavras-chave: antropologia e educação, cultura, escola, repetência, sala de aula.

Avaliação do qualis: B 2.

---

---

*Código 17*

---

**Título: Antropologia e Educação: interfaces em construção e as culturas na escola.**

**Autor: Sandra Pereira Tosta.**

Periódico: Revista Inter-Legere.

Volume: - Número: 09 mês/ ano: julho – dezembro 2011.

Local: Natal – R.N.

Área de publicação: Ciências Sociais.

Palavras-chave: antropologia, culturas, educação, escola, identidades.

Avaliação do qualis: B 5

---

---

*Código 18*

---

**Título: Antropologia e educação: um diálogo possível?**

**Autor: Janirza Cavalcante da Rocha Lima.**

Periódico: Revista Inter-legere

Volume: - Número: 09 mês/ ano: julho – dezembro 2011.

Local: Natal.

Área de publicação: Ciências Sociais.

Palavras-chave: educação, antropologia, interdisciplinaridade, Epenn.

Avaliação do qualis: B 5

---

---

*Código 19*

---

**Título: Antropologia e educação: um diálogo necessário.**

**Autor: Mauro Meirelles e Grazielle Ramos Schweig.**

Periódico: Percursos.

Volume: 13 Número: 01 mês/ ano: janeiro/ junho de 2012.

Local: Florianópolis – S.C.

Área de publicação: Educação.

Palavras-chave: educação, antropologia, ciências sociais, metodologia de ensino.

Avaliação do qualis: B 3 – Interdisciplinar/ B 2 – Ensino.

---

*Código 20*

**Título: Antropologia e educação: consensos e dissensos.**

**Autor: Valdir Aragão do Nascimento.**

Periódico: Cadernos do Leme.

Volume: 4 Número: 2 mês/ ano: julho – dezembro de 2012.

Local: Campina Grande/ P.B.

Área de publicação: Centro de Humanidades.

Palavras-chave: não mencionado.

Avaliação do qualis: B 5

---

*Código 21*

**Título: Cruzando fronteiras – entre a Antropologia e a Educação no Brasil e na Argentina.**

**Autor: Sandra Pereira Tosta.**

Periódico: Pro-Posições.

Volume: 24 Número: 2 mês/ ano: maio – agosto de 2013.

Local: Campinas – S.P.

Área de publicação: Educação.

Palavras-chave: Brasil, Argentina, pesquisa educacional, etnografia, DIE/ IPN/ México.

Avaliação do qualis: A 1

---

## **APÊNDICE F**

**Listagem dos autores<sup>61</sup> com sua formação, área de atuação, programa de Pós, grupo de pesquisa vinculado, por ordem alfabética**

---

<sup>61</sup> Informações retiradas da Plataforma Lattes/ CNPq, com exceção do autor dos artigos de código 5, 6 e 7, cujas informações foram retiradas da página pessoal do autor.

*Autora do artigo de Código 14*

**Autor: Ana Lúcia Valente**

Formação do autor: Graduação em Ciências Sociais (1981); mestrado (1984) e doutorado (1989) em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP); e pós-doutorado em Antropologia pela Université Catholique de Louvain/Bélgica (1996) e Economia- UnB (2012-2013).

Área de atuação do autor: Relações inter-étnicas (movimento negro, memória, história); Educação e diversidade cultural; Políticas de ação afirmativa; Operacionalização de políticas públicas; Agricultura familiar e desenvolvimento; Territorialidade e construção social de mercado; Interfaces da Antropologia e do Direito.

Programa de Pós-Graduação em que trabalha: Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional (mestrado e doutorado) do CEAM.

Grupo de pesquisa vinculado: Coordena o diretório de pesquisa Diversidade, Cultura e Educação, no qual desenvolve e orienta pesquisas na linha Agricultura familiar, Educação e Relações Interétnicas.

---

*Autora do artigo de Código 4*

**Autor: Ana Maria Gomes**

Formação do autor: graduação em Pedagogia pelo Instituto de Educação de Minas Gerais, doutorado em Educação pela Universidade de Bolonha (1996) e pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional (PPGAS/MN-UFRJ) em 2007-2008.

Área de atuação do autor: antropologia e educação, educação indígena, cultura escolar, cultura e escolarização, aprendizagem e cultura.

Programa de Pós-Graduação em que trabalha: não consta

Grupo de pesquisa vinculado: Grupo de Pesquisa em Educação Indígena – UFMG.

---



*Autor do artigo de Código 3*

**Autor: Carlos Rodrigues Brandão**

Formação do autor: graduação em psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1965), mestrado em antropologia pela Universidade de Brasília (1974) e doutorado em ciências sociais pela Universidade de São Paulo (1980).

Área de atuação do autor: Educação.

Programa de Pós-Graduação em que trabalha: Atualmente é professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e professor visitante senior da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

*Autora do artigo de Código 13*

**Autor: Clélia Aparecida Martins**

Formação do autor: graduação em Serviço Social pela Universidade de Ribeirão Preto (1982), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1988) e doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1997).

Área de atuação do autor: Filosofia.

Programa de Pós-Graduação em que trabalha: Programa de Pós-graduação em Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências / UNESP.

Grupo de pesquisa vinculado: Filosofia Contemporânea: Habermas.

*Autora do artigo de Código 8*

**Autor: Hugo Rodolfo Lovisolo**

Informações não encontrados sobre o autor.

*Autora do artigo de Código 19*

**Autor: Grazielle Ramos Schweig**

Formação do autor: Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela UFRGS, Mestre e Doutora em Antropologia Social pelo PPGAS/UFRGS.

Área de atuação do autor: Atua nas áreas de Antropologia, Sociologia e Educação.

Programa de Pós-Graduação em que trabalha: Desde 2009 é servidora Técnica em Assuntos Educacionais na UFRGS, atuando em assessoria pedagógica, avaliação curricular e pesquisa em educação.

Grupo de pesquisa vinculado: não consta.

---

*Autora do artigo de Código 18*

**Autor: Janirza Cavalcante da Rocha Lima.**

Formação do autor: Doutorado em Ciências Sociais pela PUC – SP.

Área de atuação do autor: religião.

Programa de Pós-Graduação em que trabalha: Pesquisadora Sênior da Fundação Joaquim Nabuco.

Grupo de pesquisa vinculado: não possui vínculo com grupo de pesquisa.

---

*Autor dos artigos de Código 1 e 2*

**Autor : José Carlos de Paula Carvalho.**

Formação do autor: Graduação em Ciências Jurídicas e Sociais (1969) e Filosofia (1974) pela Usp, mestrado em Filosofia (Epistemologia) – (1976), e doutorado em Ciências Sociais (Antropologia) – (1985).

Área de atuação do autor: Educação, Antropologia e Educação.

Programa de Pós-Graduação em que trabalha: Professor aposentado.

Grupo de pesquisa vinculado: não consta.

---

*Autora do artigo de Código 16*

**Autor: Maria de Lourdes Sá Earp**

Formação do autor: licenciada em Matemática pela Universidade Candido Mendes (2011), Graduação em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1981), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1996), Doutorado em Antropologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia - PPGSA da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2008) e realizou um Pós-Doutorado pelo CNPq no mesmo programa (2006).

Área de atuação do autor: Escola, Sala de Aula, Desigualdades Sociais, Repetência, Ensino de Matemática e Avaliação.

Programa de Pós-Graduação em que trabalha: Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Avaliação da CESGRANRIO.

Grupo de pesquisa vinculado: Estudos avaliativos de organizações escolares e Estudos sobre Abordagens e Metodologias em Avaliação na CESGRANRIO.

---

<i>Autor do artigo de Código 19</i>
-------------------------------------

**Autor: Mauro Meirelles**

Formação do autor: graduado em Ciências Sociais (2002), Mestre em Educação (2005), e Doutorado em Antropologia (2011) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Área de atuação do autor: Antropologia e Política, na construção e produção de indicadores estatísticos e, também, na produção de materiais destinados a Educação a distância e a formação de licenciados em Ciências Sociais.

Programa de Pós-Graduação em que trabalha: Docente Permanente do Programa de Pós Graduação em Memória Social e Bens Culturais. Categoria: Professor Doutor.

---

<i>Autora dos artigos de Código 9 e 15</i>
--

**Autor: Neusa Maria Mendes de Gusmão**

Formação do autor: Graduação em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1973), mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1977) e doutorado em Ciência Social (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (1990).

Área de atuação do autor: Antropologia da Educação e das questões étnicas e raciais em diferentes contextos.

Programa de Pós-Graduação em que trabalha: Professora titular (Colaboradora) do DECISE Departamento de Ciências Sociais na Educação e do Programa de Pós Graduação em Educação FE/UNICAMP e da Pós-Graduação - Doutorado em Ciências Sociais (Antropologia) do IFCH/UNICAMP.

Grupo de pesquisa vinculado: CERU - Cultura Brasileira/ USP

---

*Autor dos artigos de Código 5, 6 e 7*

**Autor: Ricardo Vieira (professor de Portugal)**

Formação do autor: licenciatura em Antropologia pela Universidade de Lisboa (1985), mestrado em Antropologia Social e Cultural e Sociologia da Cultura pela Universidade Nova de Lisboa (1991), e doutorado em Antropologia Social pelo ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa (1997).

Área de atuação do autor: multiculturalidade e educação intercultural; histórias de vida e identidades; identidades pessoais e profissionais; identidades e velhices; mediação intercultural; educação e serviço social.

Programa de Pós-Graduação em que trabalha: Professor do Centro de Investigação Identidade(s) e Diversidade(s) – Instituto Politécnico de Leiria – Portugal.

Grupo de pesquisa vinculado: Centro de Investigação Identidade(s) e Diversidade(s).

---

*Autora dos artigos de Código 17 e 21*

**Autor: Sandra Pereira Tosta**

Formação do autor: graduação em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1978), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1989), e doutorado em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (1997).

Área de atuação do autor: antropologia da educação, cultura e jovem e consumo cultural.

Programa de Pós-Graduação em que trabalha: Programa de Pós-graduação em Educação PUC – Minas Gerais.

Grupo de pesquisa vinculado: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Culturas – EDUC/ PUC – Minas Gerais.

---

*Autora dos artigos de Código 10 e 12*

**Autor: Tania Dauster**

Formação do autor: Graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1969), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1975) e doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - Museu Nacional (1987).

Área de atuação do autor: Antropologia e Educação

Programa de Pós-Graduação em que trabalha: coordena e desenvolve o Laboratório de Memória do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio (LAMPPGE/PUC-Rio).

Grupo de pesquisa vinculado: "Fundadores" - a construção da memória da Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio.

---

*Autor do artigo de Código 20*

**Autor: Valdir Aragão do Nascimento**

Formação do autor: Mestre em Antropologia pelo Programa de Pós Graduação em Antropologia PPGAnt (Área de concentração: Antropologia Sociocultural) da Universidade Federal da Grande Dourados [UFGD]. Graduado em Ciências Sociais [Bacharelado] pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2003).

Área de atuação do autor: Atua na área de Antropologia, com ênfase em Antropologia Urbana e na área de Sociologia.

Programa de Pós-Graduação em que trabalha: não consta

Grupo de pesquisa vinculado: não consta

---

## **APÊNDICE G**

### **Roteiro para leitura e análise dos resumos**

<b>Título:</b>
----------------

## 1) TÍTULO:

- a) Consta Antropologia da Educação?
- b) Consta Antropologia e Educação?

## 2) PALAVRAS-CHAVE:

- a) Quais palavras aparecem?
- b) As palavras aparecem no resumo?
- c) Condiz com o título?

## 3) OBJETIVO:

- a) O objetivo está claro?
- b) Qual é o objetivo?

## 4) PROBLEMA:

- a) Qual é o problema?
- b) O problema está relacionado com o título?
- c) O autor consegue responder a problematização?

## 5) CONCLUSÃO:

- a) O autor chega a alguma conclusão?
- b) Há proposta para o problema?
- c) Qual é a resposta?

## **APÊNDICE H**

### **Roteiro para leitura e análise dos artigos**



Título:
---------

1) Leituras dos resumos dos artigos:

- a) palavras-chave;
- b) objetivo;
- c) problemas;
- e) conclusão;

2) Leitura dos artigos:

- a) principal argumento/ afirmação e provas;
- b) estrutura do artigo;
- c) objetivos / Proposta;
- d) métodos;
- e) contexto / ocasião;
- f) perguntas/ questionamentos

3) Delimitação dos títulos dos artigos em dois blocos:

- a) antropologia da educação;
- b) antropologia e educação.

4) Delimitação das categorias de análise dos elementos estruturais do artigo científico:

Com o título Antropologia da Educação:

- a) tema, título, autores (atuação, formação e temas de interesse), palavras-chave, resumo (objetivos, método e conclusão), introdução (problemática a solucionar, justificativa, estrutura teórica, objetivos e hipóteses), descrição metodológica e conclusões.

Com o título Antropologia e Educação:

- a) tema, título, autores (atuação, formação e temas de interesse), palavras-chave, resumo (objetivos, método e conclusão), introdução (problemática a solucionar, justificativa, estrutura teórica, objetivos e hipóteses), descrição metodológica e conclusões.

5) Delimitação das categorias de análise do sentido geral do texto:

Com o título Antropologia da Educação:

- a) leitura livre do sentido geral do texto;

- b) observação dos indicadores textuais;
- c) codificação;
- d) sistematização;
- e) categorização;
- f) tematização.

Com o título Antropologia e Educação:

- a) leitura livre do sentido geral do texto.
- b) observação dos indicadores textuais;
- c) codificação;
- d) sistematização;
- e) categorização;
- f) tematização.