

Revista da

FACED

Universidade Federal da Bahia



7

ISSN 1516-2907

Antropologia e Educação: o antigo diálogo retomado?

RESUMO: A avaliação preliminar e não exaustiva das iniciativas existentes propondo o diálogo entre a antropologia e a educação, especialmente na pesquisa, indica que se trata, sobretudo, de uma preocupação dos antropólogos ou de pesquisadores formados no campo das ciências sociais, que não se estende ao campo educacional ou que ali não ganha maior importância. Algumas dessas contribuições são apresentadas, destacando-se os principais problemas apontados. Em seguida, questiona-se o alcance desse diálogo estabelecido, antes, entre os próprios antropólogos e, por isso, quase um monólogo impertinente à educação, como se fosse um ritual de reafirmação de domínios do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: antropologia; educação; produção teórica; diálogo de campos do conhecimento.

Ana Lúcia Valente

Doutora em Antropologia
Professora Adjunta da Faculdade de
Agronomia e Medicina Veterinária
da UnB
anavalente@unb.br

A preocupação com o campo educacional sempre esteve presente na produção antropológica nacional e internacional. No Brasil, mais recentemente, com os trabalhos de Carlos Rodrigues Brandão (1984, 1984b, 1985, 1986, 1986b, 1990), marcados por determinada conjuntura política, a referência à antropologia popularizou-se entre os educadores.

Para Tania Dauster (1997), a contribuição de autores consagrados do campo antropológico nega a novidade da área de antropologia e educação. A autora registra 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”(p.39). 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”(p.39). Outro enfoque referido pela autora é o da *Escola Sociológica Francesa*, na expressão de Pierre Bourdieu, ao tra-

balhar “a noção de habitus tendo em vista o processo educativo, que por intermédio de sua teoria, surge, de forma dinâmica, como inculcação de disposições duráveis, matriz de percepções, juízos e ações que configuram uma ‘razão pedagógica’, ou seja, como lógica e estratégia que uma cultura desenvolve para transmitir seus valores”(p.40). Finalmente, observa uma outra tendência na investigação de pesquisadores americanos que, desde a Segunda Guerra Mundial, “vêm tomando as instituições educativas como palco de fenômenos culturais que podem ser examinados, segundo o enfoque antropológico”(p.40).

Com a mesma intenção de recuperar os nexos entre os dois campos do conhecimento, Gusmão afirma que “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”(1997, p.8). Para ela, deve-se negar a década de 70 como um tempo mágico de surgimento de questões que já vinham sendo processadas e como tempo de referência para as pesquisas educacionais de tipo etnográfico. Sem 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”(p.100). Intencionando promover esse resgate, Gusmão reporta-se ao 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. Em seguida, discorre sobre os discípulos de Franz Boas que, entre os anos 30 e 40, nos Estados Unidos, vão atuar de maneira efetiva no programa de reforma curricular daquele país.

Por serem ciências humanas, a antropologia e a educação 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 (Valente, 1997, p.59), numa afirmativa sobre a qual dificilmente se pode estar em desacordo. 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 sistemati-

zação e produção desse saber. 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, 1996).

Como disse em outra oportunidade, queiramos ou não, toda e qualquer proposta investigativa implica a escolha do lugar teórico a partir do qual ela é conduzida. Esse é o aspecto decisivo e que vai nortear os resultados obtidos. Essa ou aquela técnica a ser utilizada, que vem informada pela opção por uma determinada teoria, é que vai dizer da linhagem do pesquisador, parafraseando Peirano. Contudo, não se trata de explicitar hipóteses teóricas, *a priori*, imaginando ser possível “isolar um fato antes de chegar ao significado da totalidade do contexto empírico” (Peirano, 1991, p.45) mas de admitir que na seleção, observação e interpretação de ‘fatos etnográficos’, a teoria explícita ou implícita determina a orientação ou o rumo a ser perseguido.

Se, como foi afirmado, 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? Entre outros estudiosos, antropólogos e pesquisadores da educação, nos últimos anos, na condição de antropóloga e docente de um Programa de Pós-Graduação em Educação, tenho procurado contribuir nesse debate. Isso implica recuperar idéias discutidas em textos como *Usos e abusos da Antropologia na pesquisa educacional* (1996)¹, *A “reinvenção da roda” ou os ouvidos moucos do campo educacional* (1997) e *Por uma antropologia de alcance universal* (1997). Assim, quaisquer semelhanças de forma e conteúdo entre esse texto e aqueles NÃO é mera coincidência...

(1) Texto apresentado pela primeira vez na reunião da ANPEd de 1993.

Potencialidades, Usos e Abusos...

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.

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.

Além disso, mesmo sem ter promovido qualquer tipo de balanço sobre as investigações nessa perspectiva, que inaugura 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’”(1993).

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. Esse movimento crítico foi desencadeado a partir de início da década de 1980, quando se constatou a valorização e a preferência pelo microestudo ante aos impasses teóricos dos grandes esquemas explicativos. 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.

Como afirmei, “talvez como decorrência da não consideração dos conhecimentos acumulados pela Antropologia e 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. A confusão ocorre, por exemplo, quando se toma por objeto de estudo o cotidiano escolar. Considera-se que essa realidade cotidiana pode ser conhecida tão somente a partir dos procedimentos de observação participante, incluindo com certa frequência a “participação observante” (Durhan,1986), já que para muitos pesquisadores desse campo, a educação escolar é panacéia para os males do mundo, a militância apaixonada substituindo a análise acurada. Além disso, para eles, essa realidade possui a capacidade de auto-explicação. Ou seja, a descrição, a etnografia do cotidiano escolar, tendo como melhor expressão a sala-de-aula, e o próprio objeto da investigação, isto é, o mesmo cotidiano que pretende ser descrito, são tomados como indissociáveis e falando por si.

O caráter inerentemente impressionista da observação participante, reconhecido pelos antropólogos, como bem lembra Roberto Cardoso de Oliveira, “precisamente por não fornecer proposições nomológicas”(1995, p.14), é absolutamente negligenciado. Isso, no meu entender, se deve, principalmente, aos compromissos com perspectivas teóricas diferenciadas que indicam os limites, alcance e desdobramentos de uma análise.

Não se pode negar que a análise antropológica tem provocado, historicamente, um certo encanto sobre as demais ciências humanas. No entanto, em que pese a aparente facilidade de emprego dos procedimentos antropológicos, sobretudo em razão da correspondência quase imediata com maneiras “familiares” de exploração do “desconhecido”, a investigação antropológica impõe exigências nem sempre atendidas ou respeitadas.

Na parte conclusiva desse texto (Valente, 1996, p.61-3), 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 belprazer 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 disci-

plinares, 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.

Cláudia Fonseca, no texto *Quando cada caso NÃO é um caso* (1999), também busca indicar 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. Isso porque, para Fonseca,

a 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 (p.62).

Na segunda parte desse artigo, a autora demonstra, a partir de dados de sua pesquisa com grupos populares urbanos, como se pode chegar do particular ao geral.

Em outros textos publicados por Tania Dauster (1995, 1996²), assim como o já mencionado, manifesta-se a preocupação de apresentar as possíveis contribuições do olhar antropológico na pesquisa e na prática educacional. A autora discorre sobre essa questão a partir de um lugar privilegiado: como graduada em filosofia, mestre em educação, doutora em antropologia e professora convidada a abrir uma área de antropologia e educação pelo Departamento de Educação da PUC-Rio. Para ela, não se pode

perder de vista a tensão entre as particularidades relativas aos fazeres destes dois campos. Evidentemente, não se trata de o educador ocupar o

(2) Esse artigo foi publicado em livro que dedicou a primeira parte “Antropologia e Educação: tecendo diálogos”, aos trabalhos dos antropólogos de Pierre Sanchis. A crise dos paradigmas em antropologia, e de Paula Montero, Diversidade cultural: inclusão exclusão e sincretismo. Aqui, o organizador pretendeu destacar do campo antropológico algumas questões fundamentais para o pensamento educacional, sem o compromisso explícito dos autores com esse diálogo (Dayrell, 1996).

lugar do antropólogo, mas sim de mergulhar no sistema de referências próprio a este especialista, inspirar-se em sua 'arte', dialogar com seus ancestrais, utilizar seus conceitos e formas de problematização e, ao final, inventar uma outra literatura(1995, p.81).

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"(1997, p.41)

O Conhecimento da Universalidade numa "Ciência Do Singular"

Iniciei o texto *Por uma Antropologia de alcance universal* (1997) falando sobre as possibilidades de realização de um trabalho proficuo nas interfaces da antropologia e da educação, que, como se disse, têm sido exploradas há tempo. Dedico-me, a seguir, à crítica da perspectiva pós-moderna, que vem sendo empreendida por antropólogos e educadores. A preocupação de antropólogos do porte de Otávio Velho e de Roberto Cardoso de Oliveira de posicionarem-se ante o "pós-modernismo", justifica-se pela associação quase imediata que tem sido feita entre a antropologia e essa perspectiva.

Para Otávio Velho,

o sucesso público da Antropologia é em parte explicado pelo relativismo e seus desdobramentos, em especial, a valorização da diversidade. No entanto, na esteira de outros estudos que passam a refletir sobre as adesões ao discurso relativista, o antropólogo passa a considerá-lo como fazendo parte do ' metadiscurso niilista moderno'(1991, p.121).

Continuando, Velho não economiza palavras para caracterizar esse discurso “ao qual, por seu intermédio, se integram *malgré eux* os antropólogos”: ação de retaguarda que se pretende central; (auto) mistificador, arrombador de portas abertas” (1991, p.121).

Segundo Oliveira, “falar em interpretação nas Ciências Sociais hoje em dia e, sobretudo na Antropologia, é uma temeridade, pois facilmente quem assim o fizer pode ser confundido com um defensor de uma ‘antropologia interpretativista’, comumente chamada de ‘pós-moderna’” (1995, p.1).

Ao procurar argumentar contra a perspectiva pós-moderna, assim alinhavi a posição de seus defensores. Para eles,

a realidade social da atualidade é tão nova e carregada de matizes que nenhum sistema teórico e, sobretudo ‘o marxismo’ com sua pretensão de totalidade, seria capaz de captar. É apenas possível estudar a especificidade e singularidade dos fenômenos e, por isso, pode-se descrevê-los de forma fragmentada e isolada, perdendo-se a explicação e a compreensão do real em sua globalidade. Daí que, abandonando-se toda e qualquer referência teórica válida, são buscadas novas referências que propiciem respostas adequadas aos problemas colocados pela contemporaneidade (Valente, 1997, p.63).

Na verdade, a crítica pós-moderna não apresenta novidade e a chamada crise dos paradigmas é uma *falsa questão*, desprovida de bom senso, confusa e sem direção, ou vem sendo mal formulada, já que as principais acusações dirigidas, por exemplo, aos marxistas, foram objeto de crítica interna. Mesmo assim não se pode negar a participar da discussão sobre o pós-modernismo, na medida em que foi transformado numa perspectiva fulcral da ciência, que ele não é. A falta de esforço intelectual para a produção de conhecimento sobre aquilo que *aparece* como novo está na raiz desse modismo que atravessa com tanto impacto o mundo acadêmico (Valente, 1997, p.63). Além disso, não pode ser encarada como falsa questão a perspectiva relativista associada ao pós-modernismo, promotora da confusão com a tradição antropológica que nela se afirma.

Os próprios antropólogos há anos têm chamado a atenção para os riscos de “um relativismo estático” (Lévi-Strauss, 1975, p. 376). Ainda hoje, recolocando em outras bases as questões apontadas pelas perspectivas evolucionista e culturalista, o debate em torno

da diversidade cultural é travado entre duas principais posições. De um lado, a compreensão da diversidade cultural sendo informada pela universalidade humana. De outro, a diversidade cultural podendo ser compreendida exclusivamente no contexto particular em que foi elaborada, sem qualquer determinação universal. A primeira perspectiva é chamada racionalista *ou anti-relativista*, por oposição à segunda denominada *relativista*, por defender o relativismo cultural. A perspectiva que adoto para a compreensão da diversidade cultural, quer inserir-se na zona de tensão entre as posições anti-relativistas e relativistas. Na verdade, isso não é muito evidente.

O problema da posição relativista é que ela acaba sendo presa de uma análise redutora ao centrar sua atenção apenas para o contexto particular no qual a diversidade é produzida. Mas, perde-se de vista o contexto histórico global no qual essa e outras particularidades estão mergulhadas. Ao ser negada a possibilidade de compreensão da singularidade a partir da comparação com outras particularidades existentes, fica inviabilizada a sua própria compreensão. Quando definimos algo como diferente, temos necessariamente um parâmetro de referência para fazer essa afirmação. Afinal, trata-se de algo diferente do que? A perspectiva anti-relativista ou racionalista é vista como sendo incapaz de explicar os particularismos uma vez que esses são reduzidos a uma estrutura permanente, definida pelos universais da ação e pensamentos humanos. Mas, evitando os riscos de tomar a diversidade cultural como epifenômeno da universalidade humana, parece-nos possível unir à perspectiva racionalista e histórica, a dimensão da singularidade.

O fato de o universal e o singular serem dimensões intrinsecamente relacionadas não nos autoriza a afirmar que convivam harmoniosamente e sem conflitos. A indissociabilidade entre essas duas dimensões muitas vezes só pode ser percebida através de mediações que levem primordialmente em conta o processo histórico e a funcionalidade que, por exemplo, possa ter no presente uma manifestação cultural do passado, preservada pela tradição. Disso decorre a minha proposta de uma antropologia de alcance universal, válida para todas as ciências humanas.

No Campo Educacional

Fiel à mesma perspectiva de se evitar os riscos do argumento relativista, como disse, há treze anos, Lovisolo nos convidava a

pensar a tarefa da antropologia no campo educacional como “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”(1984, p.64). Para ele, 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”(1984, p.60).

Tal afirmação não mereceria retoques se a realidade história 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. Mesmo que tal reconhecimento permaneça como o caminho necessário para a superação das tensões e conflitos ancorados na percepção das diferenças étnicas, raciais, de gênero, nacionais, etc., rumo à construção e consolidação de uma sociedade democrática (Valente, 1999).

Disso, advém a necessidade de salvaguardar os princípios da democracia, estabelecendo limites ao relativismo cultural, alerta aos perigos de um multiculturalismo absoluto, pleno de recusa do outro, que promove a fragmentação do espaço político e a degradação da democracia, e buscando articular os valores universais e as especificidades culturais. Essa conjunção do singular, do particular e do universal poderia potencializar um novo modelo de integração, supondo idealmente que cada um se reconheça numa visão política comum, para além das diferenças individuais e de grupo. Porque a democracia não é possível senão quando um direito comum regula a coexistência das liberdades individuais e particulares.

Reafirmando o compromisso da antropologia com o profundo conhecimento de objetos singulares, do qual não se deve abrir mão, mas que, hoje, não se pode furtar ao compromisso científico de inserir tais micro-realidades num contexto mais amplo de compreensão, assim escrevi:

Não se advoga a realização de análises abstratas que pretendam encaixar os fatos observados em um arcabouço de conceitos apriorísticos. Objetos singulares guardam uma riqueza de dados que nem sempre se expressa

ao nível teórico. A reflexão sobre esses objetos se justifica, na verdade, por esse motivo. Porém, não se pode conceber que as categorias construídas a partir das singularidades sejam incompatíveis com conceitos universais, eles mesmos históricos e, portanto, passíveis de transformação. A compatibilidade defendida, não pretende estabelecer uma relação de reflexo imediato ou decorrência previsível entre singular e universal mas aponta para a necessidade de que sejam estudados como dimensões de uma mesma realidade (Valente, 1997, p.70-1).

E que sejam sobretudo exploradas as suas mediações.

Currículo e os ‘Novos Mapas Culturais’

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 oĩ para a educação intercultural na Europa, esta última buscando superar os limites e as críticas dirigidas à perspectiva adotada nos Estados Unidos. De inspiração culturalista, a perspectiva americana vê-se exposta aos riscos do relativismo absoluto denunciado pela antropologia.

Sobre a herança culturalista de Franz Boas e da penetração de seu pensamento no Brasil trata Consorte (1997). Para a autora, “o culturalismo como esforço de compreensão da diversidade humana constitui-se no processo de crítica ao evolucionismo, caracterizando-se, fundamentalmente, por duas rupturas: uma com o determinismo geográfico e outra com o determinismo biológico”(p.27). Essa vertente do pensamento antropológico recusa as determinações do meio físico e raciais como responsáveis pela diversidade de modos de vida, conferindo à cultura o primado de sua explicação. No entanto, quando essa vertente penetra no Brasil, na década de 30, passa a inspirar

uma postura que se coloca na contramão daquilo que se deveria esperar de uma orientação inspirada pelo culturalismo, isto é, de respeito à diversidade cultural na formação do nosso povo. Assim, em lugar da valorização da diferença, as preocupações estão voltadas para o desaparecimento das matrizes culturais de origem dos contingentes envolvidos - alemã e italiana, de um lado; africana, do outro (p.28).

Os numerosos descendentes dos imigrantes japoneses são também mencionados pela autora.

A progressiva incorporação acrítica dessa corrente de pensamento pelos educadores, potencializa uma de suas características particularmente significativa que eu chamaria de *pragmatismo utópico*. Mesmo que essa expressão comporte termos aparentemente paradoxais, ela informa sobre a necessidade quase compulsiva da ação prática e sobre a crença de que essa prática, por si, será capaz de promover grandes transformações sociais. Tal característica não deve ser considerada como negativa ou pejorativa na medida que, sendo um espaço de conflito, na escola sempre haverá lugar para a prática - que pode animar a reflexão teórica - e a utopia que se quer perseguir. No entanto, o pragmatismo utópico está exposto ao perigoso risco de uma prática sem parâmetros rigorosos de reflexão, que pode deslizar em direção ao efeito contrário daquilo que se pretenda alcançar.

Analisando os princípios que deveriam perpassar a educação multi ou intercultural, é possível ter uma idéia 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: desconsidera-se que as línguas e culturas seguem a mesma lógica das sociedades hierarquizadas pelo capital, servindo como instrumento de poder e de dominação; desconsidera-se que as contradições de classe atravessam a instituição escolar e que a língua, como a cultura, não são imunes ao processo de transformação social; tenta-se escamotear o fato de que o processo educacional é violento em si, com efeitos amplificados sobre aqueles que são portadores de uma língua e cultura sujeitas à dominação porque ocupam baixas posições na estrutura social. Isso porque o processo educacional molda as consciências a um certo tipo de organização social.

Retomando o que vinha dizendo linhas atrás, 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. Poder-se-ia replicar que se pre-

tende 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. 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.

Ouvidos Mucos...

Como se sabe, a proposta de discutir questões metodológicas de cunho conceitual ou de problemas de investigação não é uma novidade na antropologia. A partir de algumas reflexões sobre o assunto (Cardoso, 1986), sabe-se que há sérias distorções internas ou “deslizes semânticos” (Durhan, 1986) no seu campo de trabalho. Contudo, nem todas as áreas do conhecimento participaram desse debate em que foram apontados limites nas suas teorias e práticas científicas. Por essa razão, como mencionei, muitas incorporaram-nas, sem maiores críticas. Entre essas áreas, encontra-se a educação. No Brasil, estudos precursores no campo educacional - bastante conhecidos e que são indicações obrigatórias nas pesquisas adeptas do “método antropológico”, dispensando outras menções - evidenciam esse problema. Textos de André (1986;1989), de Noronha (1991) e de Chizzotti (1992) oferecem contribuições interessantes nessa perspectiva educacional.

Uma nota de rodapé do texto *Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional* (1997a) explica o título do texto *A “reinvenção da roda” ou os ouvidos mucos do campo educacional*, apresentado em 1997 em seminário organizado pelo DECISAE/ UNICAMP. Tendo percebido a ansiosa busca de alguns educadores pela afirmação da Educação como ciência autônoma, específica e, por isso, com *corpus* teórico próprio, em que pese todas as

dificuldades que têm enfrentado para conquistar esse *status*, indiquei Demo como promotor de uma discussão instigante a esse respeito (1990).

Segundo o autor, a educação é apresentada como um conjunto desconexo de peças colhidas das Ciências Sociais, o que pode resultar em mediocridade multiplicada. No entanto, para ele, 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"(1990, p. 14b). Não me cabe avaliar se a possibilidade, aventada pelo autor, de constituição de uma ciência da educação, a partir da digestão própria das contribuições de outras ciências, é passível de ser operacionalizada. No entanto, como escrevi,

é preocupante esse movimento de reivindicação de 'especificidades', quando foram dadas as condições para a sua superação. Em primeiro lugar, não haveria motivo para tal reivindicação, considerando que as linhas demarcatórias entre as diversas ciências são artificiais. Em segundo lugar, a transposição desse 'artificialismo' não parece resolver-se a partir da simples somatória de Ciências, numa perspectiva inter, multi ou transdisciplinar. Em terceiro lugar, parece-nos equivocado defender uma 'digestão própria' de procedimentos de uma ciência ela mesma especializada, sem que se aponte os pressupostos que subjazem essa reivindicação e que permeiam a elaboração de 'novos' conceitos.

(Valente, 1997 a, p.62-3).

No campo educacional brasileiro, os pesquisadores que se aproximam da mesma perspectiva teórico-crítica de compreensão da diversidade cultural, supreendentemente desconsideram as contribuições da antropologia para a discussão dessa temática. Um exemplo dessa ausência de referências à produção antropológica foi o texto da aula inaugural de Tomaz Tadeu da Silva, Currículo e cultura: uma visão pós-estruturalista, na Faculdade de Educação da UNICAMP (1997). Nenhuma menção é feita aos embates teóricos, já no início do século. Nenhum comentário sobre as críticas promovidas pelos próprios antropólogos. E não tem sido pequeno o esforço empreendido pelo autor para promover a análise dessa questão. O livro organizado com Antonio Flavio Moreira - Territórios contestados - o currículo e os novos mapas políticos

e culturais(1995) e Alienígenas na sala de aula - uma introdução aos estudos culturais em educação(1995) são demonstrativos desse interesse. No primeiro livro, além dos textos dos organizadores, o único texto publicado de pesquisadora brasileira é ilustrativo do estado da arte no campo educacional, quando se volta para a compreensão da diversidade. Regina Leite Garcia, relatando experiência de pós-doutorado, em 1994, afirma que foi “ preciso sair do Brasil para compreender como é forte a questão racial em nossa sociedade”(p.132). Diz que decidiu dedicar-se, a partir de então, ao estudo da temática. Como sugestão que valorize a cultura negra, sua musicalidade, seu ritmo, no currículo, propõe que se ensine às crianças negras a tocar tambor..

Como foi sugerido, o reconhecimento da diferença numa sociedade contraditória, pode sustentar a intolerância e o acirramento de atitudes discricionárias, especialmente quando a diferença passa a justificar o tratamento desigual. Desse modo, toda iniciativa requer reflexão sobre os riscos de incorporar a questão da diversidade aos currículos escolares, com base na suposição de que as instituições educacionais, historicamente, primam pela função de homogeneizar consciências e são responsáveis por implementar essa nova direção. Por essa razão, pode ser objeto de análise crítica a Lei n° 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - LDB - que procura dar resposta à problemática da diversidade, propondo a incorporação de uma parte diversificada aos currículos do ensino fundamental e médio, “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Art. 26); e nos artigos 78 e 79 do Título VIII das Disposições Gerais prevê uma atenção especial para a oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas (Valente, 1998). Também os parâmetros curriculares nacionais que tratam da pluralidade cultural merecem algumas reflexões (Valente, 1998b, 2000).

Ante o exposto, é possível afirmar que, na regra, são antropólogos os que vêm propondo o diálogo com a educação. Na verdade, tem-se a impressão de que os antropólogos vêm falando para si mesmos, como num monólogo impertinente a essa outra área do conhecimento. Como se propusessem um ritual de reafirmação de domínios, porque não são obtidas respostas que consigam negar a pertinência das preocupações que emergem do campo da antropologia.

Como se percebe, os antropólogos têm, reiteradas vezes, apontado para a necessidade de que esse diálogo leve em consideração as exigências teórico-metodológicas estabelecidas no seu campo de conhecimento. Essa insistência não estaria a confirmar o mencionado ritual de reafirmação de domínios do saber? Qual o alcance desse diálogo ou “monólogo impertinente”? Impossível avaliar com precisão, mesmo admitindo que o silêncio, a falta de respostas, sejam um dado significativo.

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. Corroborando as palavras de Cardoso, “como tradicionalmente mantemos maiores compromissos com estas técnicas de trabalho, estamos também obrigados a refletir sobre sua utilidade, sem entretanto, esconder que estamos lisongeados pela legitimação que recebem (e recebemos) atualmente” (1986, p. 95).

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...

ABSTRACT: The preliminary and non-exhaustive evaluation of the existents initiative proposing a dialog between anthropology and education, especially in the researches, indicates that it concerns, above all, a preoccupation of the anthropologist or of the researchers graduated in the social sciences field, that it does not extend to the educational field or that does not take much importance there. Some of those contributions are presented, outstanding the main point out issue. Following, in call in question the understanding of

the establish dialog, first, between the anthropologist them selves and, for that, almost a monolog impertinent to education, as if it was a ritual of knowledge of domains reaffirmation.

KEY WORDS: anthropology; education; theoretical production; dialog of knowledge fields.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli & LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. *"Casa de escola": cultura e educação rural*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1984b.

_____. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 1985. (Col. Primeiros Passos).

_____. *A educação como cultura*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. *Saber e ensinar*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1986b.

_____(org.). *Pesquisa participante*. 8ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CARDOSO, Ruth (org.). *A aventura antropológica - teoria e pesquisa*. 2.ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CARDOSO, Ruth. Aventuras de antropólogos ou como escapar das armadilhas do método. In: CARDOSO (org.). *Op. cit.*, 1986

CHIZZOTTI, Antonio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani(org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo, Cortez , 1992

CONSORTE, Josildeth G. Culturalismo e Educação nos anos 50: o desafio da diversidade. *Cadernos Cedes*, Campinas, n° 43, p.26-37, 1997.

DAUSTER, Tânia. Um outro olhar: entre a antropologia e a educação. *Cadernos Cedes*, Campinas, n° 43, p.38-45, 1997.

_____. Construindo pontes - a prática etnográfica e o campo da educação. In: DAYRELL, Juarez (org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996, parte II, capítulo 1, p.65-72.

_____. Navegando contra a corrente? O educador, a antropólogo e o relativismo. In: BRANDÃO, Zaia (org.) *A crise dos paradigmas e a educação*. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1995.

DAYRELL, Juarez (org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

DEMO, Pedro. A sociologia crítica e a educação - contribuições das ciências sociais para a educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n.46, abr.jun. 1990.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A pesquisa antropológica com populações urbanas: problemas e perspectivas. In: CARDOSO (org.). *Op. cit.*, 1986.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.10, p.58-78, jan/fev/mar/abr 1999.

GARCIA, Regina Leite. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, T. ; MOREIRA, A.(orgs.) *Territórios contestados*; op. cit., p.114-143.

GUSMÃO, Neusa M. M. Antropologia e Educação: origens de um diálogo. *Cadernos Cedes*, Campinas, n° 43, p.8-25, 1997.

LEVI- STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Antropologia e educação na sociedade complexa. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, vol. 65, n° 149, pp. 56-69, jan./abr. 1984.

NORONHA, Maria Olinda. Pesquisa participante: repondo questões teórico-metodológicas; In: FAZENDA(org) FAZENDA, Ivani(org.). *Metodologia da pesquisa educacional*.2ª. ed., São Paulo: Cortez, 1991.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. A dupla interpretação na Antropologia. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, p. 9-20, 1995.

PEIRANO, Mariza G.S. Os antropólogos e suas linhagens. *Revista brasileira de Ciência Social*, São Paulo, n° 16, ano 6, pp. 43-50, julho de 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo e cultura: uma visão pós-estruturalista*. Aula inaugural. UNICAMP, 1997.

_____ (org.) *Alienígenas na sala de aula - uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz T.e MOREIRA, Antonio Flávio(org.) *Territórios contestados - o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. Usos e abusos da Antropologia na pesquisa educacional. *Pro- posições*, Campinas, n° 20, p.54-64, 1996.

_____. Por uma Antropologia de alcance universal. *Cadernos Cedes*, Campinas, n° 43,p.58-74, 1997 a.

_____. *A «reinvenção da roda» ou os ouvidos moucos do campo educacional*. Momento temático II: Antropologia e Educação. DECISAE/ UNICAMP, maio/1997 b.

_____ Educação e diversidade cultural: algumas reflexões sobre a LDB. *Intermeio*, Campo Grande, n° 4, p.21-4, 1998.

_____ *Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural*. XXII Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu, 27 a 31 de outubro de 1998b.

_____ *Educação e diversidade cultural*. São Paulo: Moderna, 1999.

_____ A propósito dos parâmetros curriculares nacionais sobre a pluralidade cultural. *Revista do Mestrado em Educação/UFSM*, Santa Maria(RS), 2000.

VELHO, Otávio. Relativizando o relativismo. *Novos estudos Cebrap*. São Paulo, n° 19, pp.120-130, março /1991.

WARDE, Mirian Jorge. A produção discente dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil (1982-1991). *Avaliação & perspectivas*. *Avaliação e perspectivas na área de Educação 1982-91*. Porto Alegre: ANPED, 1993.