ISSN: 2358-8829

PASSAGENS DA HISTÓRIA DA ANTROPOLOGIA EM SUA REFLEXÃO SOBRE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Marcelo da Silva Araujo[1]

INTRODUÇÃO

Deve-se projetar no final do século XIX, em termos das Américas, o pioneirismo do diálogo entre Antropologia e Educação. Neste momento, a primeira passou a se debruçar sobre o cotidiano escolar, de modo a buscar compreender uma cultura da infância e da adolescência, Tratava-se de uma tentativa de descortinar seus processos, alargando a concepção de Educação e percebendo a ligação entre a sociedade e a escola, no sentido de estas não terem desenvolvido mecanismos democráticos diante da diversidade social e cultural.

A escola pública do século XX, gratuita e obrigatória, é herdeira da do século anterior. Ela ficou encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, agora considerados como iguais perante a lei. Em outras palavras, as relações entre a Antropologia e a Educação estavam sendo tecidas com o intuito de auxiliar o processo civilizatório em curso.

A Antropologia tentava, como eu afirmei, "compreender uma cultura da infância e da adolescência", num debate especialmente entre as teses de Freud e Piaget (Rocha e Tosta, 2009, p. 121). Acreditava-se que o iluminismo civilizacional europeu tinha fortes preocupações, na educação, com estas etapas da vida de um indivíduo e com as habilitações dos educadores, além de valorizar o papel da mulher como reprodutora e educadora.

Com base nisso, o antropólogo e educador Carlos Rodrigues Brandão sustenta um interessante argumento. Para ele (2009, p. 13), a despeito deste indicado pioneirismo, se nós selecionarmos os livros clássicos dos "pais fundadores" da moderna Antropologia, de "Franz Boas a Bronislaw Malinowski, e deles a Radcliffe-Brown e a Edmund Leach ou a Ruth Benedict", poder-se-á notar, como um exercício curioso de pesquisa nos índices onomásticos, que o verbete "educação" aparece em segundo plano - prova disso é que o

[1] Doutor em Antropologia. Professor Titular do Instituto Federal da Paraíba *campus* Campina Grande. E-mail: marcelo.araujo@ifpb.edu.br

segundo, terceiro e quarto autores não tratam especificamente sobre a educação, mas deve-se, entretanto, considerar o tema como compreendido no interior de um conjunto de saberes antropológicos factualmente tratados pelos autores, saberes estes que os fizeram se referirem à educação antropológica como sendo essencial para o pesquisador e para o professor.

Deste modo, é possível afirmar que, na passagem do século XIX para o século XX, é que se começou, com a Antropologia estadunidense, a ter uma noção de que os estudos antropológicos relacionados à Educação poderiam contribuir enormemente para um alargamento na perspectiva educacional. Neste cenário, o envolvimento de antropólogos nos problemas educacionais acontece marcadamente nos EUA e, nas primeiras décadas do século XX, a pedagogia lá aplicada consta de uma organização escolar etnocêntrica, eminentemente coercitiva e pouco democrática.

2.1 Os Estados Unidos da América e as primeiras preocupações com a educação: o protagonismo de Franz Boas

Como expoente máximo da Antropologia deste tempo, Franz Boas, o qual, antes mesmo dos anos 1920, alertava para o fato de que havia, no Ocidente, um modelo pedagógico que potencialmente conduziria a uma "pedagogia da violência", criticava, ainda em 1943, mas não exclusivamente, e em relação aos Estados Unidos, não só os valores liberais da sociedade, baseados na ideia da evolução, mas também os sistemas e as práticas escolares, onde as escolas se constituíam como instituições dependentes do todo social.

Estes sistemas e práticas eram centrados na ideia de liberdade, num modelo ideologizado de cidadão apresentando, apesar disso, um cunho conformista e coercitivo (e, ainda segundo Boas, tão discriminatório e estereotipado quanto o evolucionista) com vistas a se criarem sujeitos sociais adequados ao sistema produtivo.

Além deste "modelo ideologizado de cidadão" (Souza, 2006, p. 488), Boas denunciava a formação de sujeitos concordantes com os formatos pré-estabelecidos e idealizados, segundo a lógica dos sistemas produtivos. E tudo isso em detrimento, portanto, da diversidade presente na própria escola e nos indivíduos.

Assim como a Franz Boas, uma exceção também deve ser feita à antropóloga estadunidense Margaret Mead, pupila de Boas (mas vale lembrar que outros de seus

pupilos, como os estadunidenses Melvin Herskovits e Robert Redfield, se interessaram em pesquisar o papel do professor na mediação de conflitos, entre a tradição e as experiências dos estudantes). Diferentemente da forma como se desenvolveu no Brasil, o campo da Antropologia da Educação nos Estados Unidos sempre teve a escola e as suas questões como espaço privilegiado de pesquisa. Mead foi, entre os anos 1920 e 1940, uma pesquisadora da educação no interior da Antropologia.

Na observação do processo educativo e na análise das transformações que ocorrem na criança e em relação a ela (foi de Mead a estratégia de coleta de desenhos feitos pelas crianças Manus, em Samoa), desde a primeira infância até a maturidade, ela via a melhor maneira de se estudar uma cultura. Deste modo, a pesquisadora elegeu a educação como "um caminho possível para se apreender, e aprender com, a cultura do outro" (Rocha, 2012, p. 43 e 47), levando as populações do seu tempo histórico – mas, sem dúvida, também do nosso - a pensarem sobre si mesmas e sobre a cultura educacional, antecipando, para confirmar Rocha e Tosta (2009), o que hoje se considera o campo de estudos tanto da Antropologia da Criança quanto da Antropologia da Educação.

Mead via na educação o melhor caminho para se estudar a dinâmica da cultura, bem como os processos de constituição das identidades culturais e mesmo nacionais. É ainda Rocha (2012, p. 47) quem nos informa, refletindo sobre Margaret Mead, que

a educação desempenha uma importância antropológica com dupla funcionalidade: de um lado, como chave metodológica para se penetrar na cultura e na personalidade de uma sociedade; do outro, como instrumento de "engenharia social", a serviço da construção do "caráter nacional" americano.

Os estudos de Caráter Nacional desenvolvidos pela Antropologia Cultural estadunidense ilustram claramente essa mudança de perspectiva, pois, embora não se desprezem os elementos constituintes da biologia, a explicação para a formação dos padrões de personalidade e temperamento baseia-se nos condicionantes da cultura, da história e da psicologia.

Já que a cultura tem, como eu disse acima, uma dinâmica, parece interessante – ou se não, pelo menos metodologicamente instigante – apresentar como Mead compreende este tema. Assim, por meio de três tipologias de cultura por ela criadas (ver Vieira, 2019, p. 123), temos que existem as variações "pós-figurativa, co-figurativa e pré-figurativa". Assim,

Na cultura pós-figurativa, os educandos aprendem primordialmente de seus ancestrais. Fazem parte dessa cultura os povos primitivos e redutos religiosos e ideológicos, extraindo do passado os valores e crenças. Na cultura co-figurativa, as crianças e adultos aprendem de seus pares respectivos, e fazem parte dessa cultura as grandes civilizações, capazes de incorporar mudanças. A cultura pré-figurativa tem como característica a nova autoridade assumida pelos jovens.

Esses três tipos diferentes de cultura, de acordo com Mead, permitem ampliar a ideia que se faz da criança e superar o viés determinista e reducionista que impera nas pesquisas com crianças. Assim, vê-se que Margaret Mead é, de longe, a pioneira na defesa do papel da educação na modelagem das culturas e das personalidades, erigindo os ciclos da vida, as gerações e, principalmente, as categorias etárias de infância e juventude, como um eixo importante de aproximação entre Antropologia e Educação.

Em suas pesquisas etnográficas pelas Ilhas Samoa, a estudiosa demonstrou, ao lado da dimensão científica, uma preocupação pedagógica que buscava influenciar as atitudes em face das crianças e dos adolescentes do seu próprio país, defendendo, como premissa básica, que a socialização da criança (entre os Manu, de Samoa, mas também nos Estados Unidos e, por extensão, no Ocidente) pode se desenvolver em todos os espaços pertinentes. A título de exemplo, no problema das viagens de ônibus escolares dos anos 1970, Mead viu a oportunidade de refletir também sobre a qualidade do ensino e o futuro dos Estados Unidos, possibilitando que antropólogos participassem em processos de revisão curricular.

Naquele momento histórico de sua pesquisa em Samoa, a repressão aos costumes propriamente juvenis, em especial com o cerceamento do comportamento feminino, era a regra. Em contraposição a isto, Mead viu na educação, outra vez, uma das maneiras de corrigir as distorções, formando uma juventude plena, não comprometida com a atual distribuição dos papéis sociais, “em que cada indivíduo desabroche segundo suas tendências e maneiras de ser” (Carvalho et al., 1980, p. 35).

Após esta década, a de 1940, registram-se alguns anos de estagnação nesta temática (quando se considera os estudos sobre educação e escola urbanos). Pesquisadores estadunidenses que, desde antes da Primeira Guerra Mundial, “vinham tomando as instituições educativas como palco de fenômenos culturais examináveis segundo o enfoque antropológico” (Valente, 2003, p. 242) sentem o baque da Segunda Guerra Mundial.

Assim, se antes dos anos 1960 predominava, na Antropologia, a orientação culturalista vinculada, sobretudo, à influência estadunidense e alemã (esta, em geral, indiretamente), a partir de então, a relação entre a educação e a cultura - motor das pesquisas de Mead - foi (re)descoberta e fortemente enfatizada pelos movimentos de cultura popular e, também, no campo acadêmico-literário, pelo sucesso da obra História Social da Criança e da Família, do historiador francês Phillippe Ariès (originalmente publicada em 1960), a qual se transforma em um marco para a Antropologia da Criança e da Educação.

Deste modo, é Rocha e Tosta (2009, p. 44-5) quem nos recordam que

embora, desde 1959, a Organização das Nações Unidades tenha aprovado a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, sob a orientação do UNICEF, a aprovação do Ano Internacional da Criança, em 1979, deu um novo impulso às políticas públicas de proteção e assistência às crianças, aos adolescentes e aos jovens no mundo. Sem dúvida, esse acontecimento contribui para que antropólogos e outros cientistas sociais tivessem a atenção voltada para as crianças e a educação.

Durante os anos de 1960 e 1970, a Antropologia Educacional se interessava somente pela criança vendo nela apenas um *homo educandus*. Ela destacava generalidades sobre a educação da criança, sua vocação, abstraindo suas condições histórico-culturais. As diferenças culturais e históricas existentes entre as crianças, tal qual já se analisava na Antropologia Cultural, na região anglo-saxônica, pareciam menos interessantes.

2.2 Aterrissando no Brasil: conformação da Antropologia educacional entre nós

De acordo com a professora e antropóloga Mariza Corrêa (1988, p. 22-3), duas foram as grandes revoluções que alteraram o modo de conceber o preparo e as funções do educador na sociedade brasileira. A primeira deu-se na transição do século XIX para o século XX, pondo em evidência o normalista (do qual falarei melhor mais abaixo, posto que este grupo, representado pelo educador Anísio Teixeira, é aquele que teve maior impacto para a tradição da pesquisa nas ciências sociais do país) e a importância social de sua missão no ensino primário; a segunda operou-se logo após a Revolução Constitucionalista de 1932, colocando em evidência o licenciado e os papéis sociais que ele poderá desempenhar na renovação do ensino secundário e normal ou no desenvolvimento de várias especialidades intelectuais em nosso meio. Falei do normalista

ISSN: 2358-8829

pois é interessante notar que em nosso país o magistério foi aos poucos "se tornando uma profissão de mulheres", uma vez que outrora era preponderantemente exercido por homens (Schwade, 2016, p. 141). Eram eles que "frequentavam em grande maioria o magistério". As mudanças ocorreram quando os salários diminutos começaram a afastá-los dessa profissão, uma vez que, para eles, havia oportunidades em outras áreas.

No Brasil, a aproximação da Antropologia com a Educação, salvo o pioneirismo isolado de alguns poucos antropólogos, havia pouco tempo começara a despertar a atenção de um número maior de pessoas. Apesar disso, olhando da atualidade para trás, o diálogo entre Antropologia e Educação não pode ser tomado como "última moda" (Freitas, 2017, p. 75). Ao contrário disso, cabe reconhecê-lo como parte constitutiva da história da educação brasileira.

Na década de 1920, quando as Ciências Sociais ainda não estavam institucionalizadas no ensino superior, o jurista e sociólogo Pontes de Miranda escreve sobre a Antropologia enquanto ciência que "auxilia" o sociólogo, juntamente com a História e a Arqueologia, em uma perspectiva que entende a disciplina a partir da "antropologia física ou biológica".

Nesta mesma década de 1920 e na seguinte, os educadores do Brasil sofrem forte influência de teorias pedagógicas voltadas para o debate e a discussão em sala de aula. A menção à Antropologia como ciência "necessária" para colaborar no desvendamento das particularidades do corpo e do intelecto da criança foi "constante nos debates intelectuais que acompanharam e intervieram no processo de expansão da oferta de escolas públicas no Brasil" (Freitas, 2017, p. 76), especialmente nas cidades que se tornaram metrópoles no decorrer do século XX, como Rio de Janeiro e São Paulo, ainda que algumas vezes por Antropologia se entendesse uma "amálgama de argumentos jurídicos e psiquiátricos que tinham forma final mais na antropometria que na Antropologia propriamente dita" (Freitas, 2017).

Entretanto, como afirma o próprio Freitas (2017, p. 77), se a menção a saberes médicos muitas vezes era o que "permitia reconhecer a 'primazia' da psicologia na educação escolar", a referência à Antropologia, quase um apêndice da primeira, era praticamente a alusão a um modo de fazer. Tratava-se, pois, de uma prescrição metodológica mais do que uma disciplina auxiliar. No fundo, significava demarcar os vínculos entre a antropometria - a qual, segundo Corrêa (1988, p. 18), organizava-se em

"institutos" e era uma "verdadeira praga na década de 30/40" -, de base médica, e os estudos sobre o desempenho escolar de crianças.

Torna-se, pois, importante ressaltar que o específico da perspectiva efetivamente educacional foi, muitas vezes, apresentado com base na presença dos conhecimentos psicológicos e se evocava, "por dentro" da psicologia, a contribuição da Antropologia Pedagógica reconhecida como disponível desde o início do século XX. Em boa parte do tempo, a referência a este segmento do saber antropológico esteve associada às estratégias que queriam dar à escola elementos operacionais para desvendar a inteligência da criança.

Nesta gênese, uma passagem da história da Antropologia brasileira, aparentemente deixada de lado, pode indicar uma forte ligação com o campo da educação, em florescimento nas primeiras três décadas do século XX. Isto é, no Brasil, a Antropologia encontra-se ligada, visceralmente, ao campo educacional. Contudo, como afirmei acima, esta associação era mantida através de uma antropologia física, antropométrica, o que a "distanciava dos paradigmas da Antropologia social e cultural" (Oliveira, 2012, p. 121).

Desde o final do século XIX e início do século XX, iniciativas existentes com os chamados Laboratórios de Antropologia Pedagógica, ou com designações semelhantes, proliferaram, sendo instalados em algumas das mais emblemáticas instituições educacionais republicanas. Lecionada nas Escolas Normais, a disciplina Antropologia Pedagógica, tornada cátedra, era voltada para a formação de professores e teve, em muitos casos, um papel fundamental no desenvolvimento de pesquisas envolvendo a realidade social e cultural do aluno e a dimensão escolar, o que fora influenciado fortemente pelo Movimento da Escola Nova. Como veremos, as Escolas Normais eram seu espaço por excelência.

A Escola Normal, de formação de professoras e professores para as séries iniciais, parece ter sido um dos primeiros espaços institucionais de experimentação dos conteúdos antropológicos na educação formal. Oliveira (2013a), na esteira dos estudos sobre a função dessa modalidade de formação docente, nos chama a atenção para o papel da Antropologia. De acordo com este autor (p. 31-32), a

> Fundação do Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia, na cidade de Amparo [estado de São Paulo], por Clemente Quaglio, em 1909, visava investigar o desempenho das faculdades intelectuais das crianças, articuladamente com o trabalho escolar. Panorama este que será reforçado com a criação, em 1914, do Gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica da Escola Normal da Praça, em São Paulo.

A biologia e, nela, a Antropologia e a etnografia, apreendia a relação entre mesologia (considerada uma sub-disciplina da Biologia, equivalendo, atualmente, ao que conhecemos como Ecologia, esta ciência surgiu ainda no século XIX e se dedicou ao estudo das relações recíprocas entre o ambiente e os seres que nele vivem) e caracteres nacionais.

Na verdade, de acordo com Monarcha (2011, p. 21), a Antropologia ensinava ao pedagogo que não se podia determinar normas educativas absolutas para todos os povos e países, porque "cada raça tem características orgânicas e psicológicas particulares, que se encontram na sua história, na sua vivência, na sua índole e no posto que ocupe na hierarquia das nações". Continua Monarcha,

> Conforme contrato, o médico-pedagogista [refere-se ao psicólogo italiano Ugo Pizzoli] ministra curso de técnicas psicológicas para professores e normalistas, curso livre e popular de antropologia e psicologia e curso de cultura pedagógica para professores de Pedagogia, inspetores escolares e diretores de grupos da capital e interior do Estado. No Brasil, [o já referido] Clemente Quaglio, portador da semiótica pedagógica italiana, populariza a "Folha Biográfica" quando à frente do [também já mencionado] Laboratório da Escola Normal da Praça.

Assim, desde a década de 1920, os educadores elaboravam modos de reproduzir observadores e analistas, a partir de um outro âmbito de influências. A formação do professor e a *iniciação* pela aprendizagem sistemática serão a tônica de sua atuação. Como afirma Corrêa (1988, p. 16), citando um documento da época:

> "Mas os alunos não sabem ver. Aprender a ver e a observar é a mais difícil aprendizagem". Não se improvisa um pesquisador ou um experimentador. Nem em física, nem em química, nem em sociologia. É preciso certamente "fazer" observar, investigar e refletir, se queremos que aprendam a ver claro e a raciocinar sobre as realidades.

Esta aprendizagem exige, no entanto, um constante esforço de atenção, impõe "um trabalho duro de espírito e uma disciplina rigorosa de estudos" (Corrêa, 1988, p. 16). Como também exige uma certa imaginação. Essa iniciação nos trabalhos de campo e na pesquisa social, só o professor pode e deve dá-la, conduzindo os alunos à observação e à pesquisa, em campo e com objetivos limitados, para que possam "adquirir com segurança e aplicar método estatístico e as técnicas de análises de casos ou de culturas, de investigação ecológica e de inquéritos ou levantamentos sociais de situações determinadas" (Corrêa, 1988, p. 16)

A despeito da demonstração de longevidade da Antropologia na compreensão pedagógica (apesar de esta Antropologia Pedagógica, como dito acima, em muito diferir da que se institucionaliza, a partir dos anos de 1930, nas universidades brasileiras), como nos faz crer o extrato acima, neste mesmo Brasil da primeira metade do século XX, foi a Sociologia, mais que a Antropologia, que olhou com a devida importância e atenção para a Educação. E a razão está em que, nesse período, sob a égide do positivismo, das "teorias do equilíbrio" - eram os tempos da presença influente dos escritos de Émile Durkheim e da Escola Sociológica Francesa -, a Antropologia que se constituiu assumiu um perfil cultural, fato que leva posteriormente à negação da educação (Oliveira, 2016) como objeto de interesse por parte de muitos antropólogos.

Instalados nas nascentes universidades de nosso país os primeiros cursos de Antropologia com profissionais de sólida formação, destaca-se uma perstonalidade seminal: o professor e pesquisador Egon Schaden. Seguindo um caminho diferente das Antropologias experimentadas nas escolas normais, este antropólogo contra-indicava a introdução do ensino desta disciplina nas escolas do país.

Num texto igualmente fundante (salvo atualização, o primeiro texto de um acadêmico que considera a inserção da Antropologia no nível infra-universitário), *Problemas do ensino da Antropologia*, de 1954, Schaden afirma que a "Ciência do Homem" não deveria faltar no "ensino dos ginásios, colégios e escolas normais", mas não o seria como disciplina distinta e com programa próprio. Para ele (1954, p. 5), muito se poderia conseguir quando os professores de História, de Geografia e de outras matérias compreendessem a necessidade de orientar a "apresentação de certos setores de seus programas e de fazer compreender aos seus alunos que numerosos problemas tomam aspectos inteiramente novos, quando encarados segundo a perspectiva própria da Antropologia". Ou seja, a Antropologia, ao tempo da fundação da Associação Brasileira de Antropologia, em 1955, padecia endogenamente de uma resistência que impedira, de fato, sua presença na educação básica.

Assim, essa Antropologia mais crítica que emerge nos anos 1950 gradualmente "esquece" a educação e deixa de vê-la como um campo político de muitas possibilidades. Desta maneira, acerca da opinião de Schaden, vale, entretanto, destacar que curiosamente no mesmo ano em que ele publiciza sua opinião no que tange à aplicação da Antropologia para o ensino fora dos espaços propriamente universitários, é publicado, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, texto de Annete Rosenstiel, uma antropóloga da

educação, com o instigante título “A Antropologia educacional: novo método de análise cultural”.

Partindo de uma premissa distinta, a autora australiana advoga pelas largas possibilidades oferecidas pela análise antropológica do material educacional, em razão das noções culturais que podem ser deduzidas da investigação cuidadosa do processo educacional. Segundo ela (1954, p. 26),

> ao antropólogo é possível a análise do processo educacional dentro de quatro itens: 1) Método; 2) Pessoal; 3) Conteúdo; 4) Motivos e atitudes que fundamentam o processo educativo. Essas categorias podem ser empregadas 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 antropólogo a “estudar em cada tribo o sistema de educação”.

Para ela, as principais dificuldades do entendimento do fenômeno educacional podem ser atribuídas ao fato de que, em sua maioria, “os antropólogos encaravam despreocupadamente a educação, e os educadores, por sua vez, abandonavam aos primeiros os princípios e técnicas da Antropologia” (1954, p. 30). Para resolver este imbróglio, segundo ela, elementos de Antropologia deveriam estar presentes na educação elementar ou básica.

Essa controvérsia certamente tinha suas origens nos antigos gabinetes de Antropologia Pedagógica dos anos 1930, que mencionei linhas acima. Porém, na década de 1950, o vetor que conduzia a aproximação entre os antropólogos e a escola sinalizava uma direção distinta da dos gabinetes. Esta década foi, como argumenta Corrêa (1988, p. 14),

> um momento rico na experiência docente, não só dos antropólogos formados nas primeiras instituições do país a lhes fornecer diplomas de cientistas sociais, mas em geral: todo o debate a respeito da escola pública, além de muito atual, é bem um indicador disso.

Tratava-se, assim, de compreender a adaptação da escola às crianças de locais ermos, periféricos, suburbanos e que, por isso mesmo, no entender de muitos, tinham hábitos que punham em risco os fundamentos homogeneizantes da escola seriada.

Lembro que, por aqui, importantes aspectos da compreensão de nossa visão da escola estão, aí, contemplados. E isso pelo fato de que muitos antropólogos que atuaram no processo vinham de uma linha tradicional, fato que pode ser atestado pelas reminiscências da antropóloga Josideth Consorte (1997, p. 1), em que o tema da educação

foi, segundo ela própria, sua "porta de entrada como profissional no mundo das ciências sociais", tendo sido, ainda na Educação, que a autora desenvolveu, nos anos 1950, suas "primeiras reflexões, como antropóloga, sobre os problemas do país".

No contexto histórico do debate político sobre o desenvolvimento nacional da década de 1950, o sociólogo Florestan Fernandes aludia à importância do ensino da Sociologia na escola secundária brasileira como um dos meios de formação do indivíduo cidadão, capaz de compreender e atuar criticamente diante dos dilemas da moderna sociedade urbano-industrial. Ou seja, a Antropologia ainda engatinhava nessa função.

Ainda nos anos 1960, uma leitura dos trabalhos de Paulo Freire, como Brandão (2009, p. 14) mais uma vez nos sugere, seria um "exercício de justificada revanche da memória": o educador havia proposto um método antropológico de alfabetização, uma vez que a utilização de palavras geradoras pressupunha o conhecimento da realidade cultural do aluno.

Nesta mesma década, o saudoso professor Sérgio Guerra Duarte identificou que "apesar de ser abundante a literatura sobre educação, pouco dela é escrito sob a perspectiva antropológica", mesmo já se verificando que a "educação e antropologia se relaciona[va]m intimamente, por tratarem ambas da herança social através das gerações, bem como dos mecanismos por meio dos quais essa transmissão se efetua". Aliás, meramente a título de curiosidade, em um artigo de jornal de grande circulação (04/12/1966), Duarte já afirmava serem os profissionais da área da educação mais voltados para os "aspectos formais e legais da educação", enquanto os antropólogos estariam voltados para os "aspectos informais das sociedades pré-letradas". (cf. Vieira, 2017, p. 430)

Com as transformações dos anos 1970, o diálogo entre Antropologia e Educação se instaura, com a apropriação do saber antropológico pelos pedagogos. Aliás, no campo da Sociologia da Educação, desde o início desta década, um novo objeto de pesquisa – o estabelecimento escolar – passou a ser analisado sob duas perspectivas diferenciadas, mas complementares: os métodos etnográficos e a sociologia das organizações (Earp, 2010).

Voltando à Antropologia, um novo termo foi ganhando espaço no vocabulário político e, especialmente, no educacional: a noção de comunidade. Dizia-se que a escola deveria estar voltada para a comunidade, que a gestão da escola deveria ser comunitária, que somente com a participação da comunidade seria possível uma escola democrática, que a escola comunitária é que seria a verdadeira escola pública. Ou seja, na década de

1970, a emergência da escola enquanto locus de estudos dos antropólogos começa a tomar visibilidade com os chamados “estudos de comunidades”.

A modalidade de Antropologia Educacional também fora bastante criticada por personalidades como o antropólogo e educador Darcy Ribeiro. Isso porque a referência à Antropologia Pedagógica outrora existente (mas cujos ecos ainda podiam ser ouvidos nos anos de 1960-70) não tinha os elementos teóricos e metodológicos com os quais costumamos denominar uma ciência do social.

Nas escolas, a Antropologia Pedagógica na verdade se apresentava mais como um repertório de classificações sobre deformidades pessoais - entre essas as chamadas deformações de caráter. Por este motivo, Ribeiro critica o aspecto prático cultivado por esta Antropologia, que a leva a conceber a educação como fator de prevenção e/ou correção de deformações e degenerações.

Para Ribeiro, o investimento deveria recair sobre uma nova Antropologia Educacional, sem nenhuma referência àquele passado. Este educador, à época ligado ao Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE), reconhecia uma significativa aproximação entre Antropologia e Educação, a partir da percepção de um movimento radicalmente distinto do supracitado, que fora empreendido pela Antropologia Pedagógica dos gabinetes antropológicos, uma vez que a desconfiança em relação aos testes de aferição de inteligência e à importância de dados antropométricos para compreender o desempenho da criança na escola é um aspecto de diferenciação da experiência do CBPE quanto aos laboratórios de antropologia pedagógica.

Como resultado, estes foram os anos em que a educação brasileira se abriu com maior generosidade à Antropologia e reconheceu que lhe devia créditos para pensar a diversidade do país e para entender os “muitos sertões” que a situação revelava, de cujas entranhas saíam as crianças que se dirigiam às escolas (e que, por isso, entravam em cena na condição de “outro indesejável”), as quais haviam chegado às periferias.

Efetivamente, porém, somente nos idos dos anos 1980, a Antropologia retomou o curso dos estudos sobre a criança e a educação. Se no período de 29 anos (de 1950 a 1979), a produção acadêmica ligando a Antropologia e a Educação foi pequena, pode-se considerar que, de 1980 a 2014, esta produção, na forma de artigos científicos, aumentou consideravelmente, principalmente dos anos 2000 a 2014. Ou seja, desde os anos 1980 o enfoque dos estudos de Antropologia da Educação tem mudado. Por exemplo, nesta última década, de acordo com Vieira (2017, p. 444-5), os autores procuravam tecer as

contribuições de outras culturas para entender a área de Educação. A constituição de uma Antropologia da Educação, tal como a vivenciamos, só começa a tomar fôlego ao final do século XX, dos anos de 1990 em diante.

Assim, nos anos 1990 os autores estudavam a escola por meio de teorias sociológicas ou antropológicas. Nela, a marca mais retumbante foi a da expansão pedagógica que mirava novas tecnologias no ensino (em detrimento, inclusive, de pensar uma sociedade crítica, capaz de formular propostas não excludentes para seus membros), o estudo da escola como espaço de convívio e de confronto interétnico, bem como esta se torna um campo de sociabilidade e de alteridade(s).

Na década de 2000, os artigos estavam relacionados às práticas culturais e contribuições da Antropologia para a Educação. Dos anos de 2010 para este momento, os autores têm dado atenção ao diálogo entre Antropologia e Educação e para as contribuições da Antropologia para a Educação. Concluiu-se, daí, que a Antropologia da Educação no Brasil situa-se originalmente no período pós 1950 no contexto do ensino, da pesquisa e da produção acadêmica.

É, pois, o ambiente social e político em que ela, a Antropologia, se insere, e, com isso, se obriga a considerar a diversidade de situações e de concepções muitas vezes divergentes quanto ao que deve ser a escola e o papel por ela representado. Como lembra Freitas (2017, p. 83), “um crescente número de educadores [passam a] conectar Antropologia e Educação, e temos antropólogos cujo objeto de pesquisa é a educação e seus inúmeros temas correlatos”.

Ingressando em um novo século, a Antropologia da Educação amplia o conceito de educação pela Antropologia, de modo que seu campo ultrapassa os limites do formato escolar. Para os antropólogos contemporâneos, a educação não está restrita ao espaço formal da escola. Ao contrário, mistura-se aos fenômenos da tradição, transmissão da cultura, manifestações rituais, à cultura popular (a qual foi atrelada ao currículo somente no século XX) etc.

Seja na escola formal ou em outros espaços formativos distintos, a Antropologia aplicada à Educação coloca uma exigência: o trabalho de campo. Este é, no geral, traduzido nos estudos sobre o cotidiano, que buscam investigar o “chão da escola”, de espaços educativos não formais, de um grupo, de uma comunidade, de uma aldeia, de um gueto, de uma instituição.

Certamente, o trabalho de campo tem, em suas conclusões, um ponto que merece destaque, que é a ampliação do conceito de Educação. Isso acontece quando se percebe os processos de ensino e de aprendizagem como algo que ocorre dentro e fora das escolas.

Palavras-chave: História; Antropologia; Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Marcelo da Silva. "Antropologia no ensino básico: a presença no currículo de Sociologia do Ensino Médio - reflexões e possibilidades". In: ARAUJO, Angélica Lyra *et al.*(orgs.). **Múltiplos olhares sobre internacionalização em letras espanhol e ciências sociais (Brasil-Argentina): pesquisa, ensino e extensão**, Curitiba: Dialética e Realidade, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. "Algumas palavras sobre a cultura e a educação". In: ROCHA, Gilmar e TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CONSORTE, Josildeth Gomes. Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade. **Caderno CEDES**, vol. 18, nº 43. Campinas, dez. 1997.

CORRÊA, Mariza. "A revolução dos normalistas". **Cadernos de Pesquisa**, nº 66, ago.1988.

FREITAS, Marcos Cezar. "Antropologia e educação no Brasil: notícia histórica sobre a presença de alunos 'fora do padrão'". **Revista Uruguaia Antropología y Etnografía**, año II, nº 1, 2017.

OLIVEIRA, Amurabi. "O lugar da Antropologia na formação docente: um olhar a partir das Escolas Normais". **Pro-Posições**, v. 24, nº 2, mai./ago. 2013a.

_____. "Um antropólogo na educação". **Educação em Análise Londrina**, v.1, nº1, jul./jul. 2016.

OLIVEIRA, Amurabi. *O Educador e Sua Magia*. **Educação on-Line** (PUCRJ), s/v, 2012.

RIBEIRO, Alessandra Stremel Pesce. **Antropologia e educação**, Curitiba: Editora IBPEX, 2003.

ROCHA, Gilmar. "A caminho da escola: reflexões sobre o cotidiano como método". In: ROCHA, Gilmar e TOSTA, Sandra Pereira (orgs.). **Diálogos sem fronteias – história, etnografia e educação e culturas ibero-americanas**, Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ROCHA, Gilmar. "Aprendendo com o outro: Margaret Mead e o papel da educação na organização da cultura". In: DAUSTER, Tânia; TOSTA, Sandra; ROCHA, Gilmar (orgs.). **Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**, RJ: Lamparina, 2012.

ROSENSTIEL, Annette. "A Antropologia educacional: novo método de análise cultural". **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. XXII, nº 55, jul./set. 1954.

SCHADEN, E. Problemas do ensino da Antropologia. **Revista de Antropologia**, v. 2, nº 1, jun.1954.

SCHWADE, Elisete e PORTO, Rozeli Porto. "O Ensino de Antropologia na Capacitação de Educadoras/es: experiências subjetivas em processo". **Revista ANTHROPOLÓGICAS**, ano 20, v. 27, nº 1, 2016.

SOUZA, Maurício Rodrigues. “Por uma educação antropológica: comparando as ideias de Bronislaw Malinowski e Paulo Freire”. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, nº 33, 2006.
VALENTE, Ana Lúcia. “Antropologia e Educação: o antigo diálogo retomado?”. **Revista da Faced**, nº 07, 2003.
VALENTE, Ana Lúcia. “Conhecimentos antropológicos nos Parâmetros Curriculares Nacionais: para uma discussão sobre a pluralidade cultural”. In: GUSMÃO, Neusa Maria (org.). **Diversidade, cultura e educação – olhares cruzados**, 2ª ed., SP: Biruta, 2003.
VIEIRA, Karina Augusta Limonta. “Antropologia da Educação: contextualização e sistematização da área no Brasil”. In: ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca; SOARES, Ilma Maria Fernandes; SILVA, Renato Martins (orgs.). **Temas em debate**, Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2017.
VIEIRA, Karina Augusta Limonta. “Educação como tradição: a relação adulto-criança na antropologiaculturalista de Margaret Mead e Ruth Benedict”. **Revista Zero-a-seis**, v. 21, n. 39, jan.-jun. 2019.