

A Antropologia dos não antropólogos e outras questões etnocêntricas¹

Amurabi Oliveira²

Resumo

A discussão em torno do fazer antropológico tem fomentado inúmeros debates no campo acadêmico, porém ainda centrado no que os “antropólogos oficiais” fazem. Sendo a antropologia um saber de fronteira, em especial na sua interface com a Educação, sua capilaridade faz com que ‘não-antropólogos’ também desenvolvam trabalhos de caráter antropológico. Buscamos, neste trabalho, suscitar uma discussão em torno desta interface a partir de um balanço da produção nas pós-graduações em educação no Nordeste, destacando a singularidade da antropologia em sua constituição como campo acadêmico.

Palavras-chave: Antropologia da Educação; campo intelectual; produção antropológica; pesquisa educacional.

¹ Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada durante a IX Reunião de Antropologia do Mercosul (Curitiba, 2011), junto à Mesa “Antropologia e/da Educação no Mundo Ibero Americano”.

² Professor de Antropologia da Educação na Universidade Federal de Alagoas.

Abstract

The discussion of doing anthropology has stimulated much debate in the academic field, but is still focused on what ‘official anthropologists’ do. Anthropology being a kind of border knowledge, especially its interface with education, its filigranes make that ‘non-anthropologists’ will also develop anthropological work. In this paper, we want to start a discussion about this interface, making a balance of academic production in graduate courses in education in Northeastern Brazil, highlighting the uniqueness of anthropology in its constitution as an academic field.

Key words: Anthropology of education; intellectual field; anthropological production; educational research.

O próximo e o distante no fazer antropológico

Sempre quando imaginamos o trabalho do antropólogo, nos vêm à mente as seguintes palavras “Imagine-se o leitor sozinho, rodeado apenas de seu equipamento, numa praia tropical próxima a uma aldeia nativa, vendo a lancha ou o barco que o trouxe afastar-se no mar até desaparecer de vista” (Malinowski 1976:23). Um sentimento um tanto quanto épico, um tanto quanto romântico e um tanto quanto bucólico povoa nosso imaginário em torno do fazer da antropologia. ‘Antropologizar’ implicaria em imergir no universo simbólico do outro e, para alguns, talvez um esforço de ‘tornar-se nativo’. Claro que, na medida em que realizamos um trabalho científico, paradigmas epistemológicos passam a ser questionados, de modo que, para alguns, o trabalho do etnógrafo consiste num exercício de distanciamento, que nos possibilitaria viabilizar a objetividade em campo (DaMatta 1978), causando uma certa melancolia oriunda do afastamento.

Mas não só de investigar Trobriandeses, Nuers, Iroqueses e Boro-

Boros vive a antropologia³, a partir dos anos 30, do século XX, a antropologia, em especial a americana, passa a se voltar para as sociedades ditas ‘complexas’, estudos urbanos de caráter etnográfico como os de Lloyd Warner e de Robert Erza Park, ganham visibilidade. A Escola de Chicago passa a dar uma especial atenção etnográfica às minorias sociais: pobres, *outsiders*, índios, imigrantes vivendo em guetos, dentre outros. E a partir dos anos 50 a antropologia amplia seu leque de preocupação científica, saindo das ‘Ilhas’, analisando o que faz com que o indivíduo se identifique com determinados contextos (Winkin 1998). No Brasil este movimento se fez um tanto quanto tardio, a partir principalmente dos anos de 1960 e 1970⁴, movido por outros contextos sociais e políticos, deve-se destacar ainda que, é a partir deste período, em especial após a reforma universitária de 1968, que a pós-graduação começa a se consolidar no Brasil, gestando o cenário atual em que as pesquisas envolvendo a realidade social mais próxima dos antropólogos se difundem no campo acadêmico. Velho (2003) compreende a emergência de tais pesquisas no Brasil da seguinte forma:

Creio que este é um movimento muito forte e característico da produção antropológica brasileira, que – pelo menos desde meados dos anos 60 – procurou responder a desafios e questões produzidas pelo golpe de 1964 e pela instauração do regime militar. Nesse sentido, era importante ampliar e aprofundar o campo de pesquisa antropológica. Era interessante, política e cientificamente, estudar os grupos dominados mais explorados e oprimidos. Contudo, as investigações de outros segmentos e catego-

³ Apesar de adotarmos ao longo deste texto o termo antropologia no singular, compreendemos que esta se perfaz em meio a uma pluralidade de possibilidades teóricas e metodológicas, que se filiam a diversas matrizes de pensamento, contudo, como estamos desenvolvendo ao longo deste texto um argumento que busca analisar o diálogo estabelecido entre a ciência antropológica e a educação, optamos por nos referirmos à antropologia de forma ampla e genérica sem que, com isso, recaíamos num reducionismo acerca de sua realidade epistêmica.

⁴ Cabe aqui destacar, em todo o caso, que alguns trabalhos que tinham por substrato uma antropologia urbana já vinham se delineando na primeira metade do século XX, como os trabalhos pioneiros de Nina Rodrigues que já apontavam para estas questões ainda no final do século XIX.

rias, como as camadas médias e as elites, também se revelavam importantes. (Velho 2003:15)

É neste cenário que o trabalho antropológico complexifica-se, em um “mundo em pedaços” (Geertz 2001), pois não só o olhar do antropólogo desloca o seu eixo, saindo de um foco exclusivo das ‘ilhas’, e do ‘distante’, como também as ilhas e os distantes movem-se em direção ao antropólogo. As sociedades multiculturais mostram-se enquanto um enorme desafio para o pensamento social, na medida em que muito tem se falado acerca do multiculturalismo, sem que com isso tenha havido uma contribuição efetiva para a sua definição (Hall 2009). Interessa-nos destacar que um fazer antropológico ‘a lá Malinowski’, que impõe como condição para o trabalho de campo o afastar-se do ‘homem branco’, não se faz mais possível. Por um lado, os ‘objetos tradicionais da antropologia’ dissiparam-se pelo mundo, por outro a antropologia tem se aproximado das sociedades dos próprios antropólogos (Giddens 2001).

O desafio se perfaz, neste momento, não só em familiarizar o ‘exótico’, mas também o de estranhar o familiar, o que se constitui numa tarefa nem sempre bem-sucedida (Velho 2003). No final das contas, quando os antropólogos se voltam para suas próprias sociedades, o desafio da objetividade mostra-se mais árduo, demandando um esforço heurístico ainda maior. E ao se voltar para as suas próprias sociedades seu olhar será cada vez mais onipresente, lançando-se sobre a sexualidade, a religiosidade, as festas, e também os processos educativos que se encontram nestas sociedades, tanto os formais, quanto os não-formais.

Neste sentido, a antropologia é cada vez mais chamada a se posicionar a acerca dos processos educacionais nas “sociedades complexas” (Rochar & Tosta 2008). No entanto, o posicionamento de nós, os antropólogos, ainda assenta-se muito no binômio que se convencionou criar entre a antropologia e a educação, pensando aquela enquanto ciência, e esta enquanto prática, dicotomia esta que deve ser superada (Gusmão 1997).

A superação para tal posicionamento, ontologicamente dicotômico, nos remete a uma reflexão mais profunda em torno do fazer antropológico, pois afinal, quem são os antropólogos? O que é a antropologia? Se há um esforço em se trazer uma problematização em torno do ensino de antropologia para aqueles que não serão antropólogos, reivin-

dico aqui, a investigação em torno da ‘antropologia dos não antropólogos’, no tocante especificamente à produção na área da antropologia da educação. O argumento básico desta investigação, que permeia todo o texto, é de que não são os antropólogos que fazem a antropologia, mas o inverso, é o fazer antropológico que constitui o antropólogo. Utilizamo-nos, enquanto substrato investigativo, de um Estado da Arte da produção de caráter antropológico nas pós-graduações *stricto sensu* em Educação no Nordeste, compreendendo o período de 2005 a 2009, buscaremos destacar ao longo deste trabalho, tanto o volume total de pesquisas desenvolvidas na interface entre a Antropologia e a Educação, e sua distribuição entre as diversas universidades, bem como quais as possibilidades de diálogo abertas pelas linhas de pesquisa de tais programas, e quais as principais temáticas exploradas nestas pesquisas, por fim, buscamos problematizar o próprio fazer antropológico, explorando as fronteiras estabelecidas entre a antropologia e as demais áreas de conhecimento.

Estar lá, estar aqui / estar aqui, estar aqui: Etnografando em contextos educacionais

A escrita etnográfica se mostra caudalosa, ambígua e caótica, uma vez que ela se propõe a adentrar na multidimensionalidade constituída a partir das diversas províncias de significado, nos dizeres de Schütz (1970). Neste sentido, o método etnográfico mostra-se herdeiro do *verstehen*, de uma proposta compreensiva da realidade social. Não à toa, Geertz (1989) reivindicando um método hermenêutico para a etnografia, propõe uma “descrição densa da cultura”, através da qual se busca captar o sentido subjetivo da ação dos sujeitos, para que a etnografia possa ir para além das “piscadelas”, adentrando em terreno mais profundo da realidade social.

O processo etnográfico remete também a uma aprendizagem dos sentidos (Cardoso de Oliveira 2006), que nos levam a uma determinada forma de ver, de ouvir e de escrever sobre um fenômeno social. Sua forma de se posicionar no mundo e sobre o mundo, também nos leva a um duplo exercício de escrita, por um lado, a etnografia nos remete a um “Estar Lá”, no sentido em que a escrita etnográfica transparece um

conjunto de atividades, ações, e caminhos percorridos pelo antropólogo, e que ‘prova’ a estadia do antropólogo junto a seus ‘nativos’, mais que uma simples narrativa dos fatos, a etnografia se mostra como um exercício retórico, que busca convencer o leitor de que “[...] se houvésemos estado lá, teríamos visto o que viram, sentido o que sentiram o concluído o que concluíram” (Geertz 2004:29). Por outro lado, a escrita etnográfica também pressupõe um ‘estar aqui’, em que o campo busca se compatibilizar com a escrita, ainda que diante de um mal-estar, de ordem moral e intelectual, que a etnografia gera, porém possibilitando uma comunicação entre grupos que, no mundo contemporâneo, apesar de suas diferenças, são forçados a conviver de forma cada vez mais íntima e cotidiana, o que seria possível através da “[...] representação de um tipo de vida nas categorias do outro” (Geertz 2004:188).

Ao nos aproximarmos das sociedades dos próprios antropólogos, a escrita etnográfica distancia-se de um modelo de Estar Lá/Estar Aqui, e aproxima-se de um de um Estar Aqui/Estar Aqui. Pois o processo retórico remete a um convencimento da experiência etnográfica que não se assenta em realidades “exóticas”, mas sim, em experiências familiares àqueles que interpretam nossas interpretações, das interpretações de nossos ‘nativos’.

A aproximação entre a antropologia e a educação se deu a partir de várias entradas, alguns campos têm se mostrado de forma privilegiada, como a interface entre a educação e os estudos de gênero, de relações étnicas, e de identidade. E ainda podemos destacar a utilização do método etnográfico nas pesquisas educacionais, ainda que tal aproximação se dê, por vezes, sem o devido cuidado epistemológico, olvidando, inclusive, conceitos-chaves de autores bem conhecidos da antropologia, conforme nos aponta Valente (1996), ainda segundo a autora:

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. Finalmente, não se consegue 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. Negligencia-se, ainda, que, apesar da variedade, tais

conceitos mantêm compromissos com perspectivas teóricas diferenciadas que indicam os limites, os alcances e desdobramentos de uma análise. (Valente 1996:55)

Portanto, para além dos desafios já postos pela utilização do método etnográfico, sendo a antropologia um saber de fronteira, encontramos-nos ante a um caminho em que se cruzam diversos olhares e diversas apreensões do que é fazer antropologia. Não defendemos aqui que a antropologia possa ser realizada sem qualquer parâmetro teórico e metodológico, pois incorreríamos no risco de realizar uma “participação observante”, ao invés de uma “observação participante”, como nos aponta Cardoso (1986). No entanto, defendemos aqui que a antropologia se constitui muito mais enquanto um conjunto heterogêneo e heterodoxo de possibilidades semânticas, sendo ao mesmo tempo um campo polissêmico e polifônico.

Voltamos aqui ao desafio de ‘estar aqui’, quando o nosso ponto de partida também é um ‘estar aqui’. A antropologia da educação ousa lançar-se sobre um processo de estranhamento de uma experiência que, ainda que singular, se propõe a ser universalizante. Ao menos no sentido socialmente construído em torno do processo de escolarização nas sociedades modernas, em que a escola se propõe a ser a propulsora de uma cultura universal (Bourdieu & Passeron 2006, 2008), ainda que tal proposta possa ser bastante questionável, como nos apontam os estudos da chamada “Nova Sociologia da Educação” (Forquin 1993), este modelo de uma escola enquanto difusora de uma experiência universal começa a ser delineada no Brasil no decorrer do século XVIII, e se solidifica ao final do século XIX e início do século XX com o advento dos grupos escolares (Saviani 2006), que buscava tanto universalizar a experiência escolar, e ao mesmo tempo, estratificar os sujeitos desta experiência de acordo com o grau de conhecimento dos mesmos⁵.

Podemos nos lançar sobre questões não cotidianas, ou extraordi-

⁵ O advento dos grupos escolares no final do século XIX no estado de São Paulo, cujo modelo se generaliza no Brasil em pouco tempo, buscava estratificar os alunos com base no grau de conhecimento que os mesmos possuíam, contudo, outros fatores também eram considerados, como sexo e faixa etária. Esse modelo se contrapõe à prática até então predominante da existência de aulas avulsas dinamizadas por escolas unidocentes.

nárias, imbricando educação com cultura popular, ou com construções corpóreas, mas também podemos lançar um olhar sobre o cotidiano escolar, desvelando uma realidade preñe de significados a serem desvelados.

A antropologia traz também uma concepção alargada de educação, que vai para além dos muros institucionalizados da escola, que apesar de ser um *locus* privilegiado de análise, nas sociedades ocidentais, não é um único, e possivelmente nem mesmo o principal, espaço em que se desenvolvem os processos educativos. Mead (2004), ao investigar o processo de formação da personalidade entre os Arapesh, os Mudogomor e os Tchambuli, debruçou-se sobre os processos educativos que ocorrem de forma alargada, dissipados nas mais diversas práticas sociais cotidianas.

Esta compreensão do processo educativo viabilizou a aproximação entre a Antropologia e a Educação, ainda que, por si só, não tenha possibilitado a superação das dicotomias existentes entre estas áreas do conhecimento, mas garantiu a possibilidade de alargamento da própria compreensão da educação de forma alargada, indo para além de uma compreensão escolar do processo educativo⁶. Interessa-nos, neste momento, investigar através de que temáticas e de abordagens os ‘não-antropólogos’ têm se apropriado da antropologia no processo investigativo em educação, mais ainda, como o desafio de Estar Aqui/Estar Aqui, tem sido trabalhado nestas pesquisas. Que diálogo é este que está sendo desencadeado neste momento?

O estado da arte da produção antropológica dos ‘não antropólogos’ no Nordeste

Começemos por uma crítica a nossa própria metodologia de pesquisa e de análise, afora as limitações que o próprio ‘estado da arte’ possui, nos propomos a uma redução em termos de abrangência de

⁶ Um exemplo significativo desta compreensão alargada da educação a partir do diálogo com a antropologia está presente na obra *Growing up in New Guinea* (2001 [1930]), de Margaret Mead, que busca analisar a educação de forma alargada, presente não apenas na educação escolar formal.

nossa análise. Atualmente no Nordeste brasileiro há 18 programas de pós-graduação em educação, destes sete ainda não possuem dados disponíveis na CAPES, devido ao fato de serem programas recentes, em que ainda não ocorreram defesas de dissertações. Sendo assim, optamos por nos centrar em um único programa por Estado, dando preferência ao programa mais antigo, para aqueles Estados que contavam com mais de um em funcionamento e com trabalhos já defendidos (Ceará com a UECE, e Bahia com a UNEB). Também nossa análise é restrita em termos temporais, abrangendo os últimos 5 anos de dados disponibilizados pela CAPES, ou seja, de 2005 a 2009.

Por outro lado, a fragilidade de nossa análise centra-se no fato dela estar assentada numa arrogância intelectual antropológica, por nos situarmos enquanto capazes de definir o que é ou não um trabalho antropológico, claro que se também não formos capazes de fazê-lo, de que nos tem sido útil a antropologia, se nem ao menos podemos identificá-la? Mas, é claro que tecemos tal crítica justamente para abrir uma fissura que nos permita respirar, e ter a certeza que alguns trabalhos de caráter antropológico podem ter escapado de nossa ossada.

Buscaremos enfatizar a distribuição desta produção a partir de três critérios: o ano em que tais produções ocorreram, as instituições e, por fim, as temáticas mais recorrentes⁷. Este levantamento, ainda que limitado, pelas questões elencas e outras mais, nos possibilita lançar um olhar sobre as interfaces construídas, bem como sobre a abrangência e o impacto da perspectiva antropológica que vai para além dos cursos, departamentos e pós-graduações de ciências sociais.

⁷ Em nosso processo de seleção, observamos primeiramente o volume total de teses e dissertações dos PPGEs do Nordeste, conforme os dados disponibilizados pela CAPES, posteriormente lemos todos os resumos, realizando a primeira seleção, considerando a proposta teórica, metodológica e a temática do trabalho, deste montante, buscamos ter acesso aos trabalhos na íntegra, para a segunda seleção consideramos estes mesmos 3 critérios, acrescentando a questão da pertinência bibliográfica, ou seja, a presença de referenciais teóricos das ciências sociais, e da antropologia em particular, enquanto substrato teórico que norteia ou não a análise do trabalho.

Número de dissertações e teses defendidas nos PPGEs do Nordeste que estabelecem uma interface entre a Antropologia e a Educação (2005-2009)			
Ano	Dissertações	Teses	Total
2005	24	8	32
2006	25	5	30
2007	30	4	34
2008	23	10	33
2009	41	13	54

Neste primeiro panorama podemos ter uma noção do volume total de trabalhos com um caráter antropológico na pesquisa educacional, entre dissertações e teses, temos num período de 5 anos 183 trabalhos defendidos que atuam nesta interface entre a Antropologia e a Educação. Isso demonstra o fôlego da produção, bem como a relevância do que tem sido olvidado nas discussões de antropologia, uma vez que estas têm se centrado no universo da produção dos ‘antropólogos profissionais’.

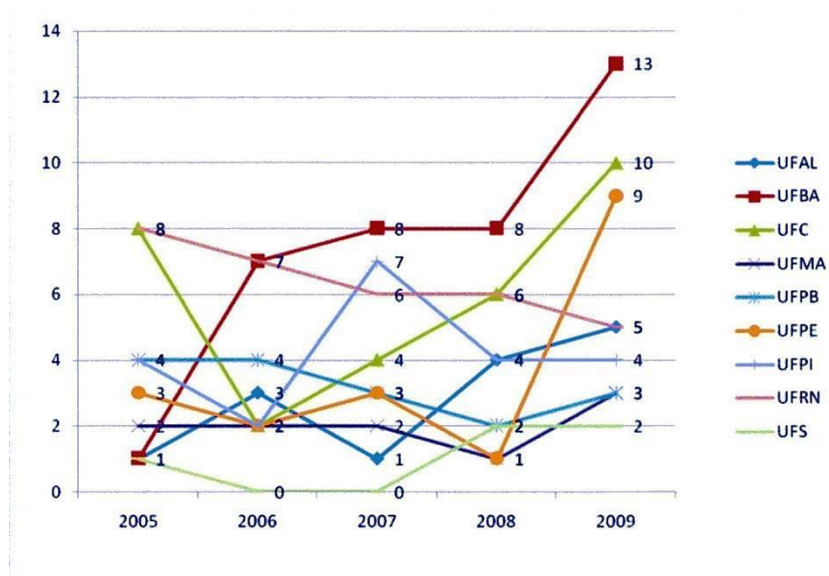
Observamos que a distribuição dos trabalhos tem si dado de forma equitativamente distribuída pelo período analisado, com um leve salto no ano de 2009. Claro que a consolidação de um cenário institucional favorável, como a implementação das leis nº 10.639/03 e 11.465/08, bem como a criação de licenciaturas em educação do campo, em educação indígena, e intercultural, a ampliação do número de universidade a adotar ações afirmativas, são algumas medidas que alteram o cenário acadêmico e levam a uma maior interface entre estes campos de aproximação. Neste sentido, é válido destacar que o cenário institucional terá sempre um peso considerável sobre as escolhas dos temas de pesquisa, bem como sobre a forma como estas serão conduzidas. Segundo Silva (2006):

[...] não se pode esquecer que a antropologia é uma forma de conhecimento definida segundo os limites impostos pelas regras da academia. O desenvolvimento do trabalho de campo sofre, portanto, os constrangimentos relacionados com o modo pelo qual a escolha do tema, das hipóteses e das perspectivas teóricas, para citar apenas alguns itens presentes num projeto de pesquisa, é negociada na academia que o acolhe e legítima. E nessa negociação, além dos ‘méritos científicos’ inerentes ao projeto de pes-

quisa, deve-se considerar a influência das políticas acadêmicas (linhas de pesquisa institucionalizadas, estabelecimentos, reorganização ou fortalecimento dos núcleos de pesquisadores, afirmação de lideranças intelectuais etc) na escolha dos temas, regiões geográficas, grupos sociais etc., que compõem o 'recorte' das pesquisas. (Silva 2006:28)

Devemos considerar, inclusive, o fato de a educação lidar com uma instância, de produção acadêmica, muito mais próxima das políticas públicas do que é recorrente nas pesquisas antropológicas *stricto sensu*, enveredando num campo de tensões e relações de poder em que se coloca em jogo uma série de disputas, que se atrelam aos humores políticos e institucionais de forma bem mais visceral. Também devemos reconhecer o crescimento da produção devido ao próprio crescimento dos programas, muitos deles passaram a possuir doutorados neste momento, outros, passam a ter as primeiras defesas de tese, bem como há uma ampliação no número de pesquisadores e de linhas de pesquisas nestas instituições neste período. Observemos mais de perto a evolução destas produções ano a ano em cada uma das pós-graduações, bem como a produção total neste período nas mesmas:

Evolução do Número de Trabalhos produzidos na interface da Antropologia com a Educação junto aos PPGEs do Nordeste por ano e instituição:



Notoriamente, os cenários institucionais influenciam no tipo e no volume da produção, considerando que programas já consolidados têm maiores chances de possuir um vulto maior, em termos de produção acadêmica, o que por si só não garante a inclinação para temas com afinidade com a antropologia. Por exemplo, ainda que a pós-graduação da UFPI seja menor que da UFPE, aquela obteve um volume maior de produção com este caráter em comparação com esta. Logo, devemos recorrer também às linhas de pesquisa existente nestas pós-graduações e perceber quais delas possuem maior afinidade com as temáticas antropológicas, abaixo elencamos todas as linhas de pesquisa destes programas, com destaque para aquelas que viabilizam alguma interface com a antropologia.

Linhas de pesquisas dos PPGes

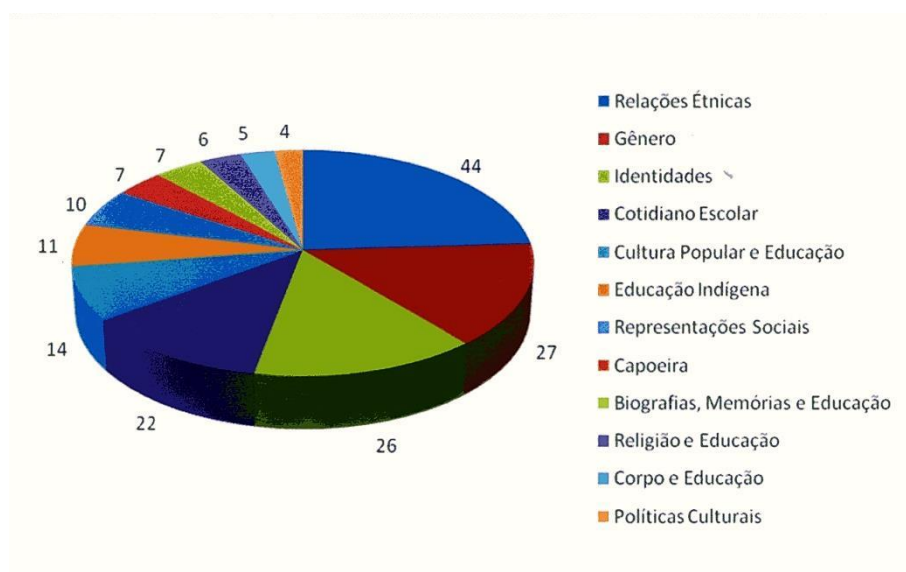
Universidade	Linhas de Pesquisa
UFAL	<p>História e Política da Educação Educação e Linguagem Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Processos Educativos</p> <p>Estudos do cotidiano das diferentes instituições educativas abrangendo desde a educação infantil ao ensino superior. Análise das práticas educativas a partir de perspectivas que consideram a complexidade da relação pessoa-contexto. Investigação dos processos educativos em diferentes áreas do saber, inclusive em relação a alunos com necessidades especiais.</p>
UFBA	<p>Currículo e (in) formação Educação e Diversidade</p> <p>Estuda a educação, suas relações e contradições no contexto sócio-cultural e implicações no currículo, na formação docente e na prática pedagógica, sob múltiplas vertentes: diferenças de gênero, etnias, classes sociais, necessidades especiais e ludicidade.</p> <p>Educação, Cultura Corporal e Lazer</p> <p>Estuda as problemáticas significativas da práxis pedagógica, da formação de professores, da produção do conhecimento e das políticas públicas no campo da cultura corporal tendo como matriz científica a história.</p> <p>Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica Políticas e Gestão da Educação</p>
UFC	<p>Avaliação Educacional Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança Educação, Currículo e Ensino</p> <p>Estudo de aspectos filosóficos, históricos, sócio-antropológicos, organizacionais, metodológicos e linguísticos do currículo. Investigações sobre aprendizagem docente e discente. Estudos sobre desenvolvimento, linguagem e cognição.</p>

(UFC cont.)	<p>Filosofia e Sociologia da Educação História e Memória da Educação Marxismo, Educação e Luta de Classes</p> <p>Estudo dos múltiplos processos educativos e organizativos que se correlacionam com a dinâmica social, a educação popular e a escola: a produção do saber e sua apropriação, assim como as identidades culturais, representações e processos simbólicos.</p> <p>Trabalho e Educação</p>
UFMA	<p>Estado e Gestão Educacional Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas</p> <p>Adota escola como objeto de análise, como espaço privilegiado da formação do cidadão, da criação e recreação de conhecimentos e de realização de práticas educativas. A escola é compreendida como unidade de processos e relações diversas</p>
UFPB	<p>Educação Popular Estudos Culturais da Educação</p> <p>Fundamentos dos estudos culturais da educação e suas interfaces nos processos culturais e comunicacionais. Espaço público e democracia; gestão do conhecimento e acesso universal à informação; diversidade e diferença cultural.</p> <p>História da Educação Políticas Educacionais Processo Ensino Aprendizagem</p>
UFPE	<p>Didática de conteúdos específicos Formação de professores e prática pedagógica</p> <p>Entende a prática pedagógica como a materialização de projetos e processos educativos, em diversos espaços de aprendizagem e níveis de ensino. São temas abordados: relação conhecimento, cultura e currículo, cotidiano escolar, formação e trabalho docente.</p> <p>Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação Teoria e História da Educação</p>

<p>UFPI</p>	<p>Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas Desenvolve, numa perspectiva interdisciplinar, análises relativas à história e memória da educação, a constituição e implementação de políticas educacionais e as relações entre educação e diversidades e práticas culturais.</p> <p>Ensino, formação de professores e prática pedagógica Desenvolve análises sobre questões relacionadas à formação e práticas pedagógicas, produzindo e difundindo conhecimento sobre currículo, processo ensino-aprendizagem e conhecimentos sobre a identidade profissional do professor e os saberes da docência.</p>
<p>UFRN</p>	<p>Corporeidade e Educação Estuda os fundam. Epistemológicos da corporeidade e suas relações com a educação nos diversos contextos socioculturais focalizando: a expressividade humana e o significado da arte, pela via da emoção; a ludicidade como beleza e plenitude; práticas educativas na escola; cotidiano, qualidade de vida.</p> <p>Cultura e História da Educação Estuda abordagens históricas, filosóficas e políticas sobre modernidade educacional e cultural, imaginário social, gênero e relações sociais, práticas institucionais e cultura política.</p> <p>Educação e Inclusão Social em Contextos Escolares e Não Escolares</p> <p>Educação Matemática</p> <p>Educação, Linguagem e Formação do Leitor</p>
<p>UFS</p>	<p>Formação de Educadores: Saberes e Competências As Representações de Gênero na Formação de Professores Indígenas "Xerente" (TO) e Expressões da Violência</p> <p>História, Sociedade e Pensamento Educacional Esta linha tem como foco central da sua atenção os estudos sobre História da Educação Brasileira, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação, a partir dos intelectuais da Educação, das instituições educacionais, das práticas escolares.</p>

Como podemos perceber, em todas as Pós-Graduações em Educação no Nordeste, há linhas de pesquisa que viabilizam a inserção de pesquisas que se situem 'na fronteira', entre a Antropologia e a Educação. É válido destacar que em meio aos 183 trabalhos, que classificamos como pertencentes a esta fronteira entre a Antropologia e a Educação, 5 deles se propunham explicitamente a realizar um trabalho de caráter etnográfico⁸, ainda que possamos questionar os pressupostos epistemológicos e metodológicos adotados para a elaboração dos mesmos. Demarquemos ainda, que alguns temas apresentam-se enquanto mais recorrentes que outros.

Principais temáticas produzidas nos PPPGEs do Nordeste na interface entre a Antropologia e a Educação:



Demonstra-se que alguns temas mostram-se privilegiados nas pesquisas educacionais, em especial àqueles que tangem às relações étnicas, bem como os estudos de gênero. Alguns se mostram de difícil classifica-

⁸ Destes, um foi defendido na UFC, um na UFPE, dois na UFPI e um na UFRN.

ção, por vezes tocam em múltiplas questões, etnicidade, gênero, representações sociais, cabendo a nossa investigação averiguar qual o foco preponderante no trabalho em questão. Outra dificuldade que se apresentou no processo de classificação diz respeito especificamente às pesquisas relacionadas às representações sociais, uma vez que estas por vezes enveredam por uma literatura antropológica e sociológica, e, por vezes, com um flerte mais aproximado com a psicologia social, em especial com a obra de Moscovici.

Os estudos em torno das relações étnicas abarcaram, principalmente, estudos com relação aos negros, seja através das ações afirmativas, da implementação da lei nº 10.639/03, ou de outros estudos de caso, envolvendo movimento negro, comunidades quilombolas entre outras. Poderíamos incluir no bojo destas pesquisas também aquelas que envolvem a educação indígena, afinal, trata-se também de um grupo étnico, baseado em seu próprio reconhecimento, tal qual preconizado por Barth (2000). No entanto, compreendemos que estes campos investigativos têm alcançado um grau de autonomia que lhes levam a ocupar espaços diferenciados em nossa classificação, inclusive contam com espaços diferenciados em Mesas Redondas e em Grupos de Trabalho em eventos na área de Antropologia e de Educação.

Outra gama de pesquisas que nos demandou um esforço, em termos de elaboração maior no processo de classificação, diz respeito às pesquisas relacionadas ao corpo, pois, em sua maioria estes estudos remetem a uma cultura corporal, bem como a uma aprendizagem através do corpo. Algumas destas pesquisas também se aproximaram das pesquisas em torno das representações sociais, como também dos estudos de gênero, tornando-se recorrente as referências nestas pesquisas aos trabalhos de Mauss e Le Breton. Em verdade, as pesquisas que se centravam especificamente na Capoeira, inicialmente tendemos a classificá-las sob a égide das pesquisas envolvendo corpo, corporeidade e educação, no entanto, tais estudos, além de serem numericamente significativos (7 no total, contra 5 pesquisas envolvendo corpo de forma mais 'genérica'), apresentam uma singularidade de estarem essencialmente numa fronteira, entre o corpo, a cultura popular e a etnicidade, demonstrando uma especificidade com relação às demais pesquisas que remetiam a uma classificação própria.

As pesquisas atreladas à questão da identidade centram-se, predominantemente, na formação da identidade dos docentes, neste âmbito também encontramos interfaces construídas tanto com a questão de gênero, como também com o processo biográfico. Silva (2009) aponta para o fato de que a questão da identidade é um problema tanto social, quanto pedagógico, para o autor:

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. (Silva 2009:97)

A questão da identidade mostra-se cara às pesquisas educacionais, atrelando-se, em muitos casos às investigações assentadas na questão da memória e das biografias, a qual demos uma classificação diferenciada, em especial devido ao enfoque tanto teórico quanto metodológico utilizado, o que se deve, possivelmente, ao fato destas últimas estarem normalmente atreladas às linhas de pesquisa de história da educação, campo este já consolidado do âmbito educacional, dotado de uma *episteme* própria, ainda que o diálogo seja tanto inevitável, quanto contínuo.

As pesquisas que fletam com as investigações em torno das questões de gênero poderiam estar atreladas às da identidade, pois, em verdade, são. No entanto, também destacamos aqui a autonomia deste campo, que vem se demarcando de forma diferenciada, inclusive pelas próprias aproximações teóricas, como com a teoria *queer* (Louro 2001). A grande maioria destes trabalhos suscita discussões em torno da homofobia em espaços escolares, bem como sobre a questão da sexualidade, ainda que encontremos uma forte interface com o debate de gênero nas pesquisas focadas no debate em torno do corpo, e das trajetórias biográficas.

Destacamos ainda as pesquisas que envolvem, de forma genérica, a análise do cotidiano educacional, tanto em espaços formais, quanto não

formais. Nestas a utilização do método etnográfico se dá de forma mais clara, ainda que em algumas destas pesquisas ocorra uma ‘etnografia intuitiva’, parafraseando a máxima de Marx em o *18 Brumário de Luís Bonaparte*, os antropólogos, por vezes, fazem suas etnografias, mas não sabem que as fazem. Nesta leva de pesquisas, poderiam estar inclusos alguns trabalhos que tratavam do cotidiano educacional em espaços não formais, não fosse pela especificidade de muitos deles estarem ligados diretamente à esfera da cultura popular, que remete a uma realidade singular de ensino, em que o foco também é diferenciado, centrado da articulação destas práticas culturais com as práticas educativas.

Em todo o caso, percebemos que nestas pesquisas há uma contribuição enfática da antropologia que perpassa todos os trabalhos, que diz respeito a uma concepção alargada de educação, que remete, direta ou indiretamente, tanto aos trabalhos de Mead (2001, 2004), quanto aos de Benedict (1983), dentre outros estudiosos que se propuseram a desenvolver um diálogo frutífero entre a Antropologia e a Educação, de forma mais específica, e entre a Cultura e a Educação, de forma mais ampla.

Compreender o fenômeno educacional enquanto imerso no universo cultural, expressando uma dimensão simbólica específica de uma dada sociedade, bem como compreender a dinâmica da cultura como uma prática educativa mostra-se como dois grandes desafios às pesquisas educacionais, ao mesmo tempo em que se apresentam enquanto possibilidades de enriquecimento de suas discussões. No entanto, o conhecimento é algo de mão dupla, uma vez que, tais pesquisas contribuem para o desenvolvimento na área da antropologia da educação, acrescentando ao debate e trazendo novos olhares sobre a antropologia, e sobre o fazer antropológico. De modo que tal diálogo mostra-se desafiador não só para os ‘não-antropólogos’, mas também para os “antropólogos”, no sentido estrito.

Os grupos intelectuais e suas fronteiras: Nós os antropólogos?

É proposta deste trabalho mais que elucidar questões, o que é relativamente fácil, lançar incertezas, dúvidas e ambigüidades sobre o traba-

lho antropológico. O que dá caráter antropológico à escrita antropológica? Certamente não é a titulação de quem escreve, ou o lugar de onde se escreve, ainda que tais fatores imbriquem-se na composição de tal escrita, que determina o caráter antropológico de uma pesquisa.

Em termos práticos estamos lidando não apenas com algo que cabe o recurso da objetividade científica, como um onírico devaneio positivista poderia presumir, mas, principalmente, com uma questão de identidade intelectual. O que nos remete a questão de que a identidade é, por excelência, relacional (Woodward 2009), encontra-se em movimento, não sendo, desse modo, estanque, e sendo uma questão de identidade, também implica em exclusões simbólicas, implícitas e explícitas, que se tensionam, mas também se interpenetram. A identidade do “ser antropológico” implica na criação do ‘não-antropólogo’.

Quando Barth (2000) lança mão, para pensar os grupos étnicos, da questão do pertencimento, e das fronteiras, ele revoluciona a forma da antropologia pensar ‘o outro’, no entanto, nós também possuímos nossas fronteiras, e estas, ainda que em contato com outros grupos, neste caso, intelectuais, se reafirmam a partir da manutenção de características próprias. Segundo o autor:

A manutenção de fronteiras étnicas implica também a existência de situações de contato social entre pessoas de diferentes culturas: os grupos étnicos só se mantêm como unidades significativas se acarretam diferenças marcantes no comportamento, ou seja, diferenças culturais persistentes. [...] Assim, a persistência de grupos étnicos em contato implica não apenas a existência de critérios e sinais de identificação, mas também uma estruturação das interações que permita a persistência de diferenças culturais. (Barth 2000:34-5).

Assim como os grupos étnicos, os grupos intelectuais demarcam suas fronteiras a partir de uma forma de agir no mundo, neste caso, principalmente pelos seus mitos e construções simbólicas que chamamos de teoria, e pelas suas artes de fazer que chamamos de metodologia. Nossa ‘fricção interintelectual’ com outras áreas, neste caso com a Educação, nos leva a repensar nossas fronteiras, e pensar se ao invés de termos fronteiras, se não estamos nelas.

A apropriação, por outras áreas, das teorias e metodologias antro-

pológicas nos levam a pensar e repensar nossa identidade intelectual, bem como o fazer antropológico neste era pós-tudo, como diria Geertz. A ampliação do que vem sendo produzido, em termos de conhecimento acadêmico, na interface entre a antropologia e as diversas áreas do conhecimento longe de constituir uma ameaça para o campo da antropologia perfaz um engrandecimento da produção acadêmica nesta área, ainda que devamos tomar cuidado com o que se está produzindo, quais os limites e quais os diálogos travados com a literatura antropológica, com seus conceitos e referenciais teóricos, afinal, como nos coloca Dauster (2007), não podemos resumir o diálogo da antropologia com as demais áreas do conhecimento a uma utilização instrumental da etnografia, até mesmo porque, esta constitui mais que ‘técnica’ de coleta de dados, mas sim, uma forma de interpretar a realidade social, cujo substrato encontra-se atrelado a um campo de conhecimento específico, e a questões suscitadas pela antropologia.

Voltamos aqui, ao final do texto, ao nosso argumento inicial, de que não são os antropólogos que fazem a antropologia, mas sim o inverso, é a antropologia que constitui os antropólogos. Não queremos, com isso, pasteurizar as produções, afirmando de forma descuidada que todas se equivalem, e que não há distinções entre estas produções. No entanto, há mais pontos de proximidade que de distanciamentos, e com isso, nossas fronteiras ficam cada vez mais frouxas, mais porosas, e, portanto, mais híbridas. Por fim, reafirmamos uma frase de Geertz: “Antropologia é tudo aquilo que os antropólogos fazem”, e no campo da educação isto se torna ainda mais evidente.

Bibliografia

- BARTH, Fredrik. 2000. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa.
- BENEDICT, Ruth. 1983. *Padrões de cultura*. Lisboa: Livros do Brasil.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. 2008 *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes.
- _____. 2006. *Les Héritiers: Les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Revista ANTHROPOLOGICAS, ano 15, vol. 22(2), 2011

- CARDOSO, Ruth (org.). 1986. *A aventura antropológica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. 2006. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: Editora UNESP.
- DAMATTA, Roberto. 1978. O ofício de etnólogo; ou, como ter “anthropological blues”. In NUNES, Edson (org.): *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.
- DAUSTER, Tânia. 2007. Um saber de fronteira – entre a Antropologia e a Educação. In _____ (org.): *Antropologia e Educação: um saber de fronteira*. Rio de Janeiro: Forma&Ação.
- FORQUIN, Jean-Claude. 1993. *Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- GEERTZ, Clifford. 1989. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- _____. 2001. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- _____. 2004. *Vidas e obras: o antropólogo como autor*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.
- GIDDENS, Anthony. 2001. *Em defesa da sociologia*. São Paulo: Editora UNESP.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. 1997. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Caderno Cedes*, vol. 18, n. 43, 1997.
- HALL, Stuart. 2009. *Da diáspora*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- LOURO, Guacira Lopes. 2001. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Revista de Estudos Feministas*, 9(2):541-53.
- MALINOWSKI, Bronislaw. 1976. *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural.
- MEAD, Margaret. 2001. *Growing up in New Guinea: A Comparative Study of Primitive Education*. New York: Perennial Classics.
- _____. 2004. *Sexo e temperamento*. São Paulo: Perspectiva.
- ROCHAR, Gilmar & TOSTA, Sandra Pereira. 2008. *Antropologia & Educação*. Belo Horizonte: Autentica.
- SAVIANI, Dermeval. 2006. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

A Antropologia dos não antropólogos e outras questões etnocêntricas

- SCHÜTZ, Alfred. 1970. *Alfred Schütz on Phenomenology and Social Relation*. Chicago: Chicago University.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. 2009. A produção social da identidade e da diferença”. In _____ (org.): *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- SILVA, Vagner Gonçalves da. 2006. *O antropólogo e sua magia*. São Paulo: Edusp.
- VALENTE, Ana Lúcia. 1996. Usos e abusos da Antropologia na pesquisa educacional. *Pro-Posições*, v. 7, n. 20:54-64.
- VELHO, Gilberto. 2003. O desafio da proximidade. In VELHO, Gilberto & KUSCHNIR, Karina: *Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- WINKIN, Y. 1998. *A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo*. Campinas: Papirus.
- WOODWARD, Kathryn. 2009. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.): *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes.

Recebido em julho de 2011

Aprovado para publicação em março de 2012

