

Antropologia, Cultura e Educação na Formação de Professores

Neusa Maria Mendes de Gusmão^a

A educação não tem sido um objeto privilegiado das chamadas Ciências Sociais brasileiras e, em particular, da Antropologia. Por sua vez, a presença da Antropologia num curso de formação de professores expõe como desafio o diálogo de campos diversos de conhecimento e de práticas próprias do fazer científico ou do fazer pedagógico. A questão do embasamento teórico de uma Antropologia da Educação e o desafio da formação de professores atuantes em diferentes campos do saber coloca em tela as exigências atuais com relação à prática educativa do professor e possíveis contribuições do campo antropológico, exemplificado aqui pelo racismo brasileiro. Conclui-se que a Antropologia e, em particular, a Antropologia da Educação, por seu pressuposto central, a indissociabilidade entre teoria e prática em processos de construção do conhecimento ordena possibilidades significativas no campo científico e na vida social, ambos estruturados em processos educativos que buscam transformar a sociedade num mundo melhor.

Antropologia; Cultura; Educação; Formação de professores.

O presente ensaio tem por pressuposto que a educação não tem sido um objeto privilegiado das chamadas Ciências Sociais brasileiras e, em particular, da Antropologia. Nesse sentido, pensar a presença da Antropologia num curso de formação de professores exige colocar em diálogo campos diversos de conhecimento e de práticas, sejam

^a Antropóloga. Professora Titular (aposentada) – UNICAMP. Email: neusagusmao@uol.com.br.

estas próprias do fazer científico ou do fazer pedagógico. Mais que isso, constitui um estranhamento e um desafio. No dizer de um aluno de pedagogia (UNICAMP), discutir educação ou discutir o papel do entendimento da Antropologia no processo educacional deveria ser precedido de um conhecimento prévio da própria Antropologia como ciência, coisa que não é comum nos cursos de Pedagogia. Por esta razão, ainda segundo o aluno, a Antropologia como ciência deveria constar obrigatoriamente nos currículos de formação de professores em qualquer área do conhecimento. A constatação feita em aula evidencia que a preparação acadêmica de futuros professores apresenta falhas severas na Pedagogia e fora dela, fato que obriga a que se discuta o papel da Antropologia na formação de professores e, em particular, no campo da Educação¹.

A inquietação e o desafio colocado pelo aluno foram estímulo para situar e ampliar um pensamento, ainda em construção, a respeito de uma possível Antropologia da Educação² contemporânea e crítica. A questão central, neste debate, diz respeito ao embasamento teórico de uma Antropologia da Educação e o desafio da formação de professores – sejam eles cientistas sociais, pedagogos ou educadores atuantes em diferentes campos do saber. O debate pretende, ainda, expor exigências atuais com relação à prática educativa do professor e possíveis contribuições do campo antropológico, a partir de uma situação concreta: o racismo brasileiro.

A proposta que aqui se coloca se encontra tensionada pelas relações entre teoria e prática como campos obrigatórios de formação dos que educam, dos que pesquisam, dos que se fazem antropólogos e/ou educadores na área das Ciências Sociais e na da Educação.

Antropologia e educação: prática social e luta política

A história da Antropologia e a Antropologia da Antropologia, duas perspectivas que se cruzam no campo científico da Antropologia, conduzem à pergunta inicial deste debate: *o que pode a Antropologia ofe-*

recer em relação à prática pedagógica e à formação do professor, para além de encontros e desencontros possíveis dessa ciência com a educação? A reflexão busca centrar o diálogo em torno de paralelos e possíveis cruzamentos entre o campo científico e o campo das práticas que ambas – Antropologia e Educação – apresentam e representam.

Mais que explorar diferentes faces do diálogo da Antropologia com a Educação, pretende-se aqui apresentar a questão a partir de uma analogia entre o ‘Homem da motocicleta’³ – C. Wright Mills, um sociólogo – e o personagem central de ‘Diários de motocicleta’⁴ – Che Guevara, um militante político e guerrilheiro. Apesar de serem ambos do sexo masculino, de terem vivido épocas próximas como sujeitos adultos e amantes da motocicleta, seriam eles tão distantes um do outro, como a Antropologia seria distante da Educação e da formação de professores como supõe o aluno de pedagogia acima citado?

No âmbito dessa analogia, interessa apontar o que aproxima Wright Mills e Guevara e, em paralelo, refletir a relação Antropologia e Educação e seus fazeres científicos. O ponto inicial é o que se compreende como o fazer da ciência. Para Wright Mills, o fazer da ciência constitui-se em um ‘artesanato intelectual’⁵, princípio que supõe o fazer da prática social como inerente ao campo da luta política. Nesse sentido, para o autor, “a ciência social é a prática de um ofício” (2009: 21), ou seja, uma prática social que diz que

“O conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício; para realizar suas próprias potencialidades, e quaisquer oportunidades que surjam em seu caminho, ele constrói um caráter que tem como núcleo as qualidades de um bom trabalhador. Isso significa que deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente” (Wright Mills 2009:22).

Por sua vez, o fazer da prática social no campo da luta política depende da história de vida dos sujeitos e da experiência vivida, dois aspectos que a Antropologia da Educação (Vieira 1999 2013; Gusmão

2003, 2005 e 2008) defende como necessários na formação do professor como um intelectual que anseia se tornar também um educador e pesquisador de seu próprio ofício. Nesse paralelo, parafraseando Tardiff (2002), estão em questão os conhecimentos, as competências, as habilidades, as atitudes do profissional, fatos estes que dependem de como se conectam prática e saber, tanto no universo de atuação daquilo que é e representa ser professor-educador, como no que é e representa ser um guerrilheiro. Ou seja:

- No caso do professor, depende de como se conectam teoria e prática no campo do conhecimento e de seu reflexo na prática educativa cotidiana como aprendizagem em movimento, seja na escola ou fora dela.
- No caso do guerrilheiro, depende de como se conectam teoria e prática no campo da guerrilha diante dos desafios da luta, esta também como aprendizagem em movimento.

Assim, o professor, aqui representado por Wright Mills e o guerrilheiro representado por Che Guevara são produtos de seu fazer, do fazer de seu ofício, não são nunca sujeitos acabados e distantes um do outro, já que estão permanentemente em formação. Ambos se constituem em processo, ambos são sujeitos de transformação. A transformação de si e do outro com quem partilham não apenas a vida, mas também projetos, os mais diversos, aponta para um aspecto central na Antropologia: *a capacidade de reflexividade e de comparação*.

Trata-se de pensar, por analogia, que as experiências vividas por Wright Mills e Guevara, apesar das diferenças de contexto existentes, leva-os a ‘viajar’ entre mundos e universos simbólicos diferentes e a ter que os colocar diante de seus próprios valores para compreender e aprender com o diverso, mas também para melhor se compreender diante dos fatos vividos em relação. Como diz Claudia Fonseca (1999), ao se referir ao fazer do antropólogo, o processo de volta para casa é que permite ao etnógrafo alcançar “a reflexividade almejada” (1999:65). Ao mesmo tempo, segundo a autora, será a comparação

daquilo que observa nas realidades que estuda com outros exemplos similares que encontra disponível na literatura antropológica que irá permitir ao antropólogo o esforço analítico e explicativo dos fenômenos que estuda (Fonseca 1999:66). No caso do guerrilheiro, será o conhecimento de outras histórias de luta e a própria experiência em dado contexto que irá iluminar novas possibilidades de ação e estratégias, situação que exige reflexividade e comparação e impõe compreender o sentido do *método*, tal como o propõe Wright Mills.

Ao introduzir o pensamento de Wright Mills (2009), Castro comenta que para o autor: “no trabalho do cientista social não haveria fórmulas, leis, receitas, e sim *métodos*, no sentido original da palavra: via, caminho, rota para se chegar a um fim” (Wright Mills 2009:13 – grifo do autor). O cientista exerce, então, seu ofício – a pesquisa, na qual encontra implícita a ‘dimensão existencial’ que une a experiência pessoal e a reflexão profissional de seu ofício, num verdadeiro trabalho artesanal; vale dizer, um trabalho de construção. Não é diferente, no caso de Che Guevara, que constrói, assim, o sentido de sua luta. O mesmo pode fazer o professor como educador, posto que é também um intelectual e, como tal, deve se construir profissionalmente enquanto constrói outros seres sociais. Nesse sentido, a biografia do professor e, também, seu método, compreendido como o fazer e refletir a prática de seu ofício, exige que seja ele mais que um professor, seja ele um educador; fato que não se restringe, portanto, às horas de permanência em sala de aula, mas diz respeito ao impacto de seu ofício sobre sua vida e vice-versa. Diz respeito ao presente e ao passado, que se inter cruzam na história de vida própria e na do outro, na sala de aula e fora dela. Diz respeito a como se tece a trama das relações vividas em um contexto comum que partilha com o próximo.

A educação é partilha e o partilhar consiste no enfrentar a vida cotidiana com todos os seus desafios e contradições, os quais também estão presentes no âmbito da escola e mesmo fora dela, como por exemplo, no âmbito da guerrilha. Trata-se, retomando Fonseca (1999), de pensar que a educação é um “ato de comunicação, de diá-

logo, e — eventualmente — de orientação” (1999:59), no qual conta a *reflexividade* e a *comparação*. O professor, o guerrilheiro ou outro sujeito envolvido na prática de um ofício, necessariamente se coloca em contato pessoal com outros sujeitos. As relações entre um e outro, sujeito individual ou coletivo, propiciam o acontecer da subjetividade. Assim, o compreender das emoções e sentimentos para além do indivíduo como inerentes aos costumes, práticas e valores próprios da vida em sociedade, coloca-se como desafio de objetivação das relações vividas. Aqui, a educação como campo da prática envolve a *objetividade* e a *subjetividade* dos sujeitos, e configura outros dois pilares da Antropologia como ciência.

Claudia Fonseca (1999) afirma a importância do contato pessoal do antropólogo com seu ‘objeto’, os sujeitos que investiga, como desafio que propicia o estudo da subjetividade. Nesse contexto, sentimentos e emoções se tornam elementos fundamentais de explicação da vida social, fato que permite a objetividade do conhecimento, a explicação profunda de determinadas manifestações como próprias da sociedade em que se vive e, igualmente, permite explicar a relação compartilhada pelo antropólogo, pelo professor (ou mesmo, pelo guerrilheiro), ainda que com objetivos diversos. Como diz Wright Mills, “embora uma boa parte de nossa experiência talvez seja necessariamente alienada [nas ditas sociedades modernas], a capacidade de experiência da vida não precisa ser expropriada” (2009:92). Portanto, a história de vida do professor na relação com as histórias de vida de seus alunos pode propiciar uma ponte de diálogo e partilha.

Fonseca (1999) afirma que o fazer próprio do método etnográfico pode ser uma maneira interessante para o educador pensar sua interação com o material empírico de seu dia-a-dia (1999:76), com aquilo que ele carrega consigo – sua história de vida (Vieira 1999), suas práticas. Contudo, o professor, por conta da natureza de seu ofício e diferentemente do antropólogo, não tem condições de cumprir ‘ao pé da letra’ o método etnográfico, mas pode tirar dele alguns elementos fundamentais para sua prática, posto que pode construir a compreensão

de outras lógicas e outras dinâmicas culturais que “pode transformar um diálogo de surdos em comunicação” (Fonseca 1999:68), fato possível na medida em que se reconhece a heterogeneidade do social, com múltiplas e diversas experiências, e se compreende que tempos e espaços diversos devem ser apreendidos através do trabalho intelectual de estranhar, indagar, desconstruindo o que está pré-concebido e, assim, estabelecer um processo de reflexão e crítica. Ou seja, o *estranhamento* de fatos observados em dado contexto e a desconstrução do que nos é próprio permite o exame e interpretação permanente dos fatos da vida cotidiana, por meio da comparação, tal como propõe o fazer científico e o fazer da Antropologia, em termos da *diversidade sociocultural* e da *alteridade*, noções principais de seu campo científico.

Nessa perspectiva, inspirada pelo método antropológico, a educação escolarizada pode resgatar e revalorizar o cotidiano e as práticas da sala de aula, para permitir que as chamadas diferenças sejam reconhecidas, mas, sobretudo, para compreendê-las como propriedade daquele que não é ‘igual’, sem, contudo, hierarquizar e ver nelas a desigualdade, tal como acontece nas chamadas sociedades de classe, sociedades de nosso tempo. Compreender as diferenças como ‘qualidade’ que nos constitui como seres humanos, como parte de nossa humanidade, é um caminho possível, no qual o chamado ‘outro’ e diferente assume seu lugar e seus direitos, fazendo-se cidadão. Compreende-se, assim, porque aquele que educa não pode se omitir ou ignorar as diferenças, já que diferentes somos todos. Cabe ao educador entender nossas diferenças, as suas e as dos outros, como integrando uma mesma realidade e, como tal, parte da alteridade que nos constitui como sujeitos deste ou daquele lugar, sujeitos em relação e historicamente situados, fato que constitui a imensa diversidade que nos caracteriza no interior desta ou daquela sociedade e cultura.

Entender a possibilidade de expressão do que se é e do que se pratica permite ir além das diferenças e, assim, não reificá-las (como o fazem a ação educativa⁶ e o multiculturalismo⁷) de modo a impedir a emergência de uma realidade efetivamente intercultural (Vieira 1995

e 1999), de troca, partilha e aprendizagem. Assim, torna-se possível apreender a diversidade social e cultural humana, compreendendo a questão das diferenças e o modo pelo qual, em dado contexto, fomentam hierarquias e desigualdades entre os homens⁸.

A questão da *diversidade cultural*⁹ exige, de cada um de nós, a promoção da comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, sem que uma cultura possa ser entendida como superior à outra. Tal proposição não é simples de ser alcançada e desafia sociedades como a nossa, que se encontram enclausuradas por uma estreita hierarquização das relações humanas e por valores etnocentricamente determinados. Como diz Giddens (1995), as sociedades modernas são sociedades de negação que discriminam e separam por estereótipos diferentes sujeitos sociais.

A diversidade sociocultural presente na sociedade moderna pode e deve ser reconhecida e dimensionada dentro e fora da escola, vale dizer, no interior da sociedade e da cultura ou culturas que lhe são próprias. No entanto, esse processo de reconhecimento não pode se limitar à admissão das diferenças (como no caso dos Estudos Culturais), sob pena de se perder na superfície da realidade social e no jogo ideológico dos valores vigentes e operantes na compreensão de mundo que permeiam as relações sociais.

Dos caminhos da antropologia à antropologia da educação

Desde a época colonial, na Antropologia como ciência, as diferenças e as diversidades foram paulatinamente, e de modo crescente, constituindo-se na matéria-prima do conhecimento antropológico e do fazer do antropólogo. A questão é que tanto a Antropologia como a Educação como práticas educativas e de formação, são ambas devedoras do processo de imposição de si ao outro, posto pelo desenvolvimento do mundo colonial e do colonialismo ocidental, cuja meta visava a suprimir toda e qualquer alteridade, em nome de um modelo

de vida cultural e pedagógico de tipo etnocêntrico, autocentrado e homogeneizador (Gusmão 1997:17).

Nesse sentido, gradativamente, esse mesmo caminho deslocou a presença da Antropologia do diálogo pedagógico, já que a Antropologia assumiu por pressuposto o diálogo intersubjetivo, marcado pela cultura e pela vida vivida. Estas dimensões passam, então, a ser compreendidas como universo dinâmico de aprendizagem de e entre sujeitos sociais diversos. A Antropologia assume, a partir daí, cada vez mais, a existência de diferentes processos educativos no tempo e no espaço da vida social, entendendo-os como sempre em movimento. Nessa perspectiva, compreende a educação para além da prática educativa escolarizada. Assim, o percurso dessa ciência foi o de caminhar de uma concepção homogênea a respeito das sociedades humanas no período colonial e parte do século XX à compreensão da diversidade relativa e de direito do mundo social. No caso da Educação, representada pelo campo pedagógico e escolar, persiste ainda hoje, com certa força, a busca pela homogeneização, embora se confronte permanentemente com o desafio posto pela diversidade social humana que, no presente, exige a renovação da visão de mundo e das coisas.

Portanto, não por acaso, o percurso da Antropologia como ciência elege e elabora o método antropológico – *a comparação* – como ferramenta essencial do conhecimento e meio fundamental de construção de perspectivas mais compreensivas e críticas. A partir dessa postura antropológica defendida por Iturra (1990) e Vieira (1995), o método comparativo surge como o recurso principal a ser pensado na formação de professores e elege a sociabilidade, mais que a socialização, como fundamental no processo de construção do conhecimento¹⁰. Os autores compreendem, então, a comparação como prática e como técnica no interior do processo educativo voltado à formação dos professores ou de novos cidadãos, portanto, dentro e fora do âmbito escolar, já que a comparação é vista por eles como método natural de aprendizagem. Como diz Vieira (1995), a mente humana é um mecanismo ativo de transformação. Assim que se depara com uma

comunicação, filtra a informação, compara com o que já tem consolidado, com o que conhece e classifica-a, ordena-a e assimila-a ou simplesmente ignora a informação (1995:142).

Tal processo também se faz presente na construção identitária do 'eu', na compreensão dos fatos sociais e dos acontecimentos, na medida em que nos comparamos com os outros, comparamos o saber que temos do presente e o saber conhecido do passado; enfim, comparamos o saber vivido, observado e o saber já estruturado pela vida social. Assim, a vida social se processa entre diferentes saberes, diferentes sistemas de valores, diferentes sistemas de representação, formas diversas de interpretação da realidade, hábitos, formas de agir etc., e disso resulta a necessidade de comparar. A comparação é, portanto, um aparato próprio do pensamento humano e fundamental na formação daquele que educa.

Nesse sentido, para a Antropologia, nomeadamente, a Antropologia da Educação, compreensiva, moderna e crítica, o que está em questão é a capacidade de fornecer ao sujeito de aprendizagem *uma metodologia do pensar*, centrada no *comparar* e *descobrir*. Para tanto, faz-se necessário um saber que reconheça e considere a experiência do indivíduo como sujeito coletivo que tem memória, tradição, histórias de vida, valores, sentimentos, emoções: um ser concreto, objetivo e subjetivo ao mesmo tempo; um ser que não é apenas aluno ou professor, mas é um ser de história e de singularidade; um ser sociocultural. Com isso, histórias de vida e comparação se fazem recursos estratégicos do processo educativo, na medida em que ambos são inseparáveis no processo de construção e acesso ao saber – o saber de si e o saber do outro; o saber sobre um e outro. E assim, voltamos à proposição de Wright Mills (2009) quanto à produção do conhecimento científico e intelectual ser, também, o conhecimento de si, fato que coloca em destaque as experiências vividas como matéria prima a ser examinada e interpretada continuamente como forma de aprimoramento e desenvolvimento do ofício de ser professor.

Por tudo isso, Ricardo Vieira (1999) afirma que a formação em Antropologia Social e Cultural é fundamental como contributo aca-

dêmico para melhorar as performances do ser professor. Contudo, não está restrita a isso. Uma Antropologia Social que se interessa pelas relações sociais que se podem apreender, concretamente, através das interações mais banais e mais cotidianas, nos conduz a pensar os aspectos marginais ou marginalizados do mundo social, arte na qual a Antropologia encontra seu *modus operandi*. Em acordo com Vieira, penso tratar-se de uma Antropologia Social que, ao lado de uma Antropologia das Culturas, busca olhar mais para o ator, neste caso, o professor ou o aluno, ele também, portador de uma cultura própria e singular. Tal afirmação impõe que se pense a questão do método em Antropologia e o coloca na temporalidade do movimento político que envolve a produção do conhecimento e do ofício antropológico, ou seja, determina a constituição da Antropologia como ciência e prática, mas que também se faz presente na prática pedagógica. Assumir a teoria e a prática como elementos inseparáveis na construção do conhecimento, naquilo que é o método antropológico, é o que, segundo Vieira, nos permite chegar à Antropologia da Educação como contributo para a formação docente e para o exercício de seu ofício.

Como disciplina, diz Vieira (1999), a Antropologia da Educação é, ainda, fundamental para todo e qualquer sujeito que pretenda ser professor, independentemente do ramo de ensino. Em questão, na formação pessoal, social e profissional do docente, do ser professor, a necessária comunicação intercultural que possibilite o diálogo “entre todos os protagonistas do ato educativo: professores, alunos, famílias e comunidades” (Vieira 1999:359). A expectativa que resulta desse processo, segundo o autor, será uma formação não apenas pedagógica, mas também cultural, que leve não apenas a mudanças de método por parte do professor, mas também à reflexão e ao questionar das próprias ideias, condutas e práticas (Vieira 1999:364); que permita o trânsito entre saberes e experiências que caracterizam a diversidade social humana e a construção de um conhecimento conjunto que, ao envolver o desenvolvimento do professor e dos estudantes que com ele partilham o processo educativo, possibilite a construção de uma rea-

lidade social autônoma e cidadã. Vale dizer: uma realidade social que não desconhece o campo político no qual se situa; não desconhece o campo de forças em que sujeitos diferentes são feitos desiguais. Com isso, propõe-se que a prática pedagógica seja pensada para além da ação educativa¹¹, inerente à escolarização em todos os níveis e, como tal, coloca-se em tela o campo educacional com todas as tensões próprias das chamadas sociedades de classe. Conforme diz Gusmão:

“O campo educacional é de ordem ampla e crítica, pois busca uma visão compreensiva da realidade social, mais interpretativa, ordenada pelo campo político e pelas relações de poder. Nele se discute o ser e o dever ser de sujeitos sociais concretos e seus múltiplos significados. Tem por paradigma a noção de conflito. Considera a dinamicidade da produção e da reprodução do mundo social. O ser social é aqui participante ativo do social e sujeito de conhecimento” (Gusmão 2008:73).

Com esse caráter, a formação de professores não pode ser restrita ao processo de desenvolvimento de competências técnicas e instrumentais inerentes ao exercício profissional, como muitas vezes acontece, principalmente, no campo da educação formal, escolarizada e, também, acadêmica. Em jogo, o reconhecimento de concepções de sociedade e de política presentes na atividade profissional do professor, na atividade que irá exercer ou que já exerce. Oliveira, citando Pécaut (1990), afirma: “Trata-se, enfim, de uma situação em que o sentido e o valor da ‘profissão’ são inseparáveis do ‘compromisso’ com uma ‘realidade’ que é ‘totalmente política’” (2009:83-84, grifos do autor). Para Oliveira (2009), entram em questão engajamento político e escolarização, vale dizer, as trajetórias sociais, escolares e profissionais daquele que é ou pretende ser professor. Aqui, a Antropologia da Educação propõe seu caminho na formação de professores reflexivos: compreender o processo educativo, não apenas como *ensino*, mas também como *aprendizagem* que se faz de modo permanente e contínuo, em movimento.

Como afirma Iturra (1990), as sociedades modernas, compreendidas como sociedades capitalistas e industrializadas, têm seu sistema es-

colar pautado pela centralidade da escrita e isso “conduz a uma descontinuidade entre o ensinar e o aprender, tornando o processo educativo tão somente ensino” (Gusmão 2003:197). Ensino seria então, memorizar e “repetir criando uma subordinação, a aprendizagem é descobrir, criando uma relação de comunicação” (Iturra s.d:30). Nesse caso, a educação escolarizada se faz centrada em conteúdos cristalizados em disciplinas, as quais são objeto de repetição, memorização, verificação. A aprendizagem, por sua vez, se faz como “a prática de colocar questões para quem ensina, envolvendo alternativas de respostas a quem começa a compreender o funcionamento do mundo” (Iturra s.d:30).

Nesta concepção, a aprendizagem se faz para além dos processos cognitivos e psicológicos. Envolve um “processo dinâmico das operações, em que a mente humana resolve uma questão cada vez que uma problemática se coloca” (Gusmão 2003:199), fato que nem sempre é possibilitado pelo ensino desvinculado da aprendizagem, posto que “não mobiliza capacidades e habilidades de que já dispõe para buscar e responder às novas experiências suscitadas no cotidiano escolar” (Gusmão 2008:200) e, também fora dele; fato que exige uma metodologia do ensinar e do aprender, envolvente e significativa; que exige metodologias ativas, que permitam um exercício de crítica, pelo movimento contínuo de comparar práticas e representações sociais, presentes nas biografias dos sujeitos em interação – professores e alunos –, de forma a desvelar atitudes, valores e condutas monoculturais que necessitam ser relativizadas. Ou seja, como diz Fonseca (1999), que necessitam ser enquadrados em seus respectivos contextos sociais, políticos e históricos, de modo que ao balizar o comportamento humano, permitam compreender as relações que se estabelecem “entre os diferentes elementos da vida social” (Fonseca 1999:62-63), sem necessariamente hierarquizar as relações sociais. Aqui, teoria e prática no campo científico se unem para garantir formas de ação e intervenção no tecido social.

Do mesmo modo, ao inspirar as práticas educacionais, a Antropologia e seu método, a etnografia, possibilita a construção de alterna-

tivas no processo educativo e a descoberta conjunta de meios de ação e reflexão entre diferentes. Mais que isso, possibilita o compromisso com a realidade e com a vida em condições de igualdade e equidade, por meio de um intenso e permanente processo de aprendizagem e troca. Como diz Fonseca, “o sucesso do contato educativo depende do diálogo estabelecido entre o agente e seu interlocutor, e é nessa área de comunicação que o método etnográfico atua” (1999:59)¹². Dois, portanto, são os aspectos a serem considerados na relação entre teoria e método:

- 1) o campo político que envolve a prática do antropólogo e que também está presente na prática do professor incide sobre a formação e a prática de ambos, seja na pesquisa ou na docência;
- 2) o fato de se pensar, ilusoriamente, o campo de atuação da Antropologia e o da Educação como de separação entre o pessoal e o profissional. Separação que assume a educação como mercadoria, mas nega a educação como artesanato. Por essa mesma razão, a escola moderna se transforma em espaço de ensino, mas desconhece os processos fundamentais da aprendizagem.

Aqui, a história da Antropologia como ciência e a história da Pedagogia como campo das práticas em educação encontram seu principal desafio¹³. Teoria e prática são inseparáveis, seja no fazer da ciência, seja na prática pedagógica, ambas igualmente produtoras de conhecimento, igualmente fruto de seu tempo e da realidade histórica circundante, que também constroem o ser social como sujeito político, seja ele pesquisador, professor ou guerrilheiro.

Contudo, entre as Humanidades nascentes no século XIX, o campo político que originou a Antropologia como ciência dizia respeito ao mundo colonial, um mundo ele próprio configurador da ação educativa, mais que do campo educacional. Seria a ação educativa, centrada nos processos de homogeneização e socialização, que iria acompanhar a colonização e chegar aos nossos dias como herança ainda presente nos processos educativos formais, escolarizados; processos esses res-

ponsáveis pela formação não apenas de novos cidadãos, mas também do professor, que forma e educa aos demais sujeitos sociais; processos esses voltados ao ensino, mais que à aprendizagem. Por esse contexto, no transcorrer do tempo histórico, a Antropologia e a Educação, ora dialogam de modo a cruzar suas trajetórias, ora se contradizem em seus percursos, evidenciando o campo político de distanciamento naquilo em que consistem seus princípios e a forma de compreender e explicar o mundo. Assim, a natureza do mundo social moderno e seus conflitos tornam exposto o desafio da educação como utopia: o de ter que colocar em diálogo as diferenças e as diversidades do mundo social, as quais, tradicionalmente foram negadas nos processos educativos, e que, desde sempre, estiveram presentes no sistema escolar. Cabe à educação, como prática, diferenciar e colocar em relação a diferença, a diversidade e as desigualdades delas resultantes. O desafio se centra, então, no ter que colocar em diálogo o ensino e a aprendizagem de modo permanente, contínuo e em movimento.

Antropologia e educação: a formação do professor

O ciclo de vida que acompanha os processos de construção de si e do outro, tanto para o indivíduo como para o coletivo, será a matéria-prima por excelência de construção de uma consciência. Uma consciência não só daquilo que se é, mas também daquilo que se pratica como ação e como ofício – neste caso, do ser professor – no interior de uma sociedade plural e diversa, como é o caso da sociedade moderna e, em particular, a sociedade brasileira.

A sociedade brasileira, como realidade multicultural, faz parte do mundo moderno e capitalista, marcado por suas divisões de classe, idade, gênero, etnia e outras, que resultam em uma diversidade imensa de manifestações culturais. Essa riqueza cultural, por sua vez, ordena-se no interior de uma sociedade estruturada em torno de relações hierárquicas e de poder, atravessadas por diferentes lógicas e diferentes interesses.

Tal complexidade postula, como exigência, a construção de uma consciência em torno das possibilidades e dos limites do mundo social e, com ela, emerge uma capacidade de agir, de intervir e comunicar que resulta da compreensão política da sociedade e do contexto em que o ofício profissional se realiza. O trabalho intelectual é, aqui, um esforço pessoal, mas também coletivo, que coloca o professor, como educador, a ter que romper com o espelho de si, romper com o espelho de Borges, como diz Godelier (2008) com respeito ao antropólogo e à Antropologia. Romper o espelho de si consiste em superar o etnocentrismo que nos acompanha, compreendendo que, no campo das relações sociais e humanas, “a interação não é neutra, porém se enfrenta sempre com realidades sociais objetivas que são pensadas, expressadas e compreendidas pelas pessoas segundo os termos de sua cultura” (Godelier 2008:204). Aqui, portanto, o desafio está em pensar o campo da cultura e da ideologia¹⁴, que operam a vida social em sociedades como a nossa e ordenam uma visão de mundo que, por não ser absoluta, necessita ser relativizada em seus termos, para abrir mentes e promover o diálogo entre sujeitos diversos. Esse é o desafio: como construir diálogos?

A sociedade moderna é movida pela razão instrumental de reprodução do capital, e sua racionalidade penetra todas as instituições presentes no tecido social. Entre essas, a família e a escola, bem como os sujeitos que aí estão com suas práticas e sua mentalidade socialmente construídas. Nesse sentido, o processo educativo é permeado pela racionalidade instrumental (e ideológica) e ordena as práticas pedagógicas, colocando em confronto as muitas mentalidades do social que diferentes sujeitos – pais e filhos; alunos e professores, entre eles – trazem para dentro da escola. Por mentalidade, entende-se a ‘bagagem cultural’ que, segundo Vieira, é

“construída por todas as experiências da vida social, pelos adultos com quem se interage desde criança, pelas opções que se tomaram ao longo do percurso biográfico, enfim, pela educação em geral e pela participação num coletivo que tem hábitos e juízos elaborados” (Vieira 1995:127).

Assim, ações e práticas da ação educativa permanecem na superfície do social: detectam as diferenças e as reconhecem. Os sujeitos sociais julgam, portanto, cumprir um papel democrático em relação ao outro e ao seu direito, mas não se perguntam, efetivamente, quem são os chamados ‘outros’? O que têm a dizer? O que pensam? Reconhecer o outro não é, necessariamente, deixá-lo falar e saber ouvi-lo. É preciso, sobretudo, conhecê-lo, sabendo dele por aquilo que ele próprio diz que é e acredita que é. Conhecer a si e ao outro, num profundo e contínuo processo de aprendizagem, faz-se fundamental para estabelecer o diálogo e a partilha, em qualquer contexto de relações vividas e, como bem anuncia Fonseca (1999), em particular no processo educativo.

O desafio que tudo isso representa também acontece no campo científico para o antropólogo e para a Antropologia, acontece nas artes de pesquisar e, também, nas artes de educar. Tomando de empréstimo as ideias de Wright Mills (2009), é por ele e nele, nesse desafio, que tais ofícios em um e outro campo se constituem partes integrantes da ciência e da educação como “artesanato intelectual”. Aproximando o pensamento do autor da proposta de Vieira (1995), pode-se afirmar que o trabalho intelectual do pesquisador e do professor consiste em examinar e interpretar continuamente a própria experiência de vida, na relação consigo mesmo, com seus pares e com o outro e, assim, colocá-la por inteiro no exercício de seu ofício.

No caso do professor, trata-se de formular planos de ação em busca de uma compreensão metódica da realidade e expô-la no interior do processo educativo, a fim de comparar e refletir, de modo crítico, a sua prática na prática de outros professores e partilhá-la no fazer de seu ofício. Significa, nesse caminho, fazer-se um intelectual político, que tem claro o compromisso para com sua sociedade, naquilo que incide sobre todos os indivíduos em determinadas circunstâncias, incluso ele mesmo. Como, porém, fazê-lo, se como sujeitos sociais, pesquisadores e professores (e até guerrilheiros) encontram-se submetidos não apenas ao que acreditam, aos julgamentos e discernimentos

postos e mantidos por diferentes caminhos e meios na ordem social, mas também ao que experimentam e ao que os inquieta no universo da cultura própria e da ideologia vigente?

Antropologia, educação e racismo: o caso brasileiro¹⁵

A título de exemplo para pensar a formação e a prática profissional do professor, recorre-se, no caso brasileiro, ao desafio representado pela questão racial e ao racismo que lhe é próprio. O racismo, como fato real, inquieta aos sujeitos sociais e, certamente, ao professor, ele próprio, por vezes, portador de marcas sociais e fenotípicas que dizem dele como parte de um segmento, no qual nem sempre se reconhece. Como, então, exercer seu ofício na arte de educar e não apenas ensinar, de modo a construir cidadãos? Em jogo, as histórias de vida de cada um – aluno e professor –, suas mentalidades em confronto, que necessitam dialogar no âmbito de suas histórias próprias, mas que não são apenas suas e sim de um coletivo que hoje demanda políticas públicas incidentes sobre a prática do professor. Entre outras demandas, está o trato particular das diversidades sociais inerentes à realidade brasileira.

Nesse contexto, a Reforma do Sistema Educacional de 1996 – a LDB – e dos PCN, em 1997, trouxe por desafio, no campo educacional, o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, através de um dispositivo legal: a Lei 10.639/2003, modificada pela Lei 11 645/2008¹⁶. De que modo a exigência da lei e o que se ordena a partir dela como prática é percebida pela escola e pelos professores? Em primeiro lugar, há interpretações diversas e contraditórias do próprio sentido da lei, vista por alguns e, em particular, pelos movimentos negros brasileiros como uma conquista que confere visibilidade a um segmento e a uma cultura formadora do povo brasileiro: uma cultura negada ou inferiorizada nos processos escolares. Outros brasileiros veem a lei como uma contradição que, ao particularizar a história e a cultura de um grupo em detrimento

de outros, igualmente significativos na sociedade brasileira, estaria contradizendo ou negando o caráter democrático de uma nação miscigenada e mestiça; uma nação formada por três raças – a indígena, a negra e a europeia – com sérias consequências para a nação que, desde sempre, pensou-se e foi pensada como de harmonia e, assim, supostamente igualitária.

Para além do debate entre as duas perspectivas em oposição que, para o bem ou para o mal, também permeiam o senso comum, está em vigor a exigência de que o professor realize em sala de aula o que a lei determina: o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Contudo, “o professor, no início ou no final da carreira, indaga-se sobre a necessidade de formação para tratar da diversidade étnico-racial e da questão do negro na sociedade e na escola” (Souza 2008:6) e reconhece seu limite, posto que, em sua formação, os conteúdos a que a lei se refere nunca foram tratados. A dúvida não é sem razão. Qual a África que se conhece? No imaginário ideológico de nossa nação, tais conteúdos nunca foram tidos como significativos ou importantes no currículo escolar, nem mesmo para os profissionais da educação que chegaram a cursar a universidade. Por outro lado, o mesmo imaginário que nega tais conteúdos na escola permeia a mente cultural ou a mentalidade do professor e também de seus alunos, para dizer de uma África selvagem ou exótica, subdesenvolvida, povoada por sujeitos sub-humanos os quais se deve agora resgatar. Na contradição entre o que pensa e crê imbuído pela cultura de que faz parte, o professor vive a contradição de ter que ensinar a positividade de uma cultura outra, a qual nunca reconheceu. Melhor: que sequer conheceu. Trabalhar em sala de aula: como fazer?

A cultura afro-brasileira, vista como ‘coisa de negro’, coisa menor no âmbito da cultura dominante, não possui uma expressão maior como valor e, também, é pouco conhecida. Muitas vezes, nas escolas, imagina-se um conjunto de jogos, lutas, danças, músicas, comidas e religião como sendo ‘toda a cultura negra’. Pondera-se que, então, a lei possa ser cumprida estipulando um ‘dia da África’, como no caso das

escolas portuguesas; ou, no caso brasileiro, atividades restritas a comemorar duas datas: o 13 de maio – Dia da Abolição da Escravatura – e o 20 de novembro – Dia da Consciência Negra –, que acabou por se firmar mais como um feriado escolar, local ou regional, do que como uma data de reflexão.

O que fazem as escolas e os professores quando algo acontece como reflexo das exigências da lei ou como hábito inerente à suposta condição democrática institucionalizada? Atuam no âmbito das diferenças, mais que da diversidade, e, assim, acabam por estereotipar ainda mais aqueles que são tidos como diferentes e marginalizados. Operam com traços culturais e com uma concepção de cultura como produto que engessa as realidades vividas pelos segmentos negros, não lhes reconhecendo a dinâmica própria e singular que os caracteriza no contexto das relações sociais. A razão por que isso acontece tem a ver com o desconhecimento do contexto cultural de que falam; tem a ver com o desconhecimento de si e do outro que os direciona com o propósito de pôr em ação aquilo que conhecem: um discurso educativo técnico, próprio da ação educativa e inerente aos processos social e ideológico presentes no âmbito maior da sociedade brasileira.

Na Antropologia, vista como Antropologia da Educação na formação de professores que querem ser também educadores, defende-se a necessidade de considerar a bagagem cultural do aluno e do professor, suas mentalidades em confronto e em interação com conteúdo formal e informal de aprendizagem, postas em contexto, vale dizer, no espaço social e datado em que se inserem, no qual vivem. Por esse meio, contribui-se diretamente com o processo educativo, pois não há um afastamento do campo educacional, mas compreende-se tal campo de modo total e integrado, como parte de um contexto social e político determinado, do qual também se é – professores e alunos – parte integrante. Supera-se, assim, o risco da redução da educação e do processo educativo à escola e à ação educativa de natureza instrumental e ideológica. Caminha-se para além da escola

e pode-se, então, recuperar a dimensão da cultura presente em diferentes mentalidades para entendê-la como processo e movimento no pano de fundo da história. Processo e movimento que supõem a existência de relações de poder, de resistência e transgressão, capazes de instaurar a reflexão e a crítica, por meio da construção de pontes entre saberes diversos, entre sujeitos diferentes, suas experiências e histórias de vida, via reflexividade e comparação. A comparação permite ao professor questionar seus valores, os valores vigentes no tecido social e colocá-los no campo de enfrentamento construído pelas diversidades sociais e culturais.

O professor, porém, nem sempre conhece a importância de pensar as relações sociais num campo de interação e contato, que historicamente hierarquizou e hierarquiza diferentes grupos sociais e, assim, gera desigualdades por não reconhecer o 'outro' e diferente. Esse processo acaba por desconsiderar e, mesmo, desconhecer a riqueza do mundo social, sua heterogeneidade e as formas culturais pelas quais se expressa. Exemplar é o fato apontado por alguns estudos¹⁷ de que a maioria dos professores em exercício não compreendem, efetivamente, o contexto da lei 10.639 e da lei 11.645. Não reconhecem as relações presentes na sociedade e no campo educacional como decorrentes de relações de contato, de contradição e de conflito entre diferentes, as mesmas que deram impulso aos movimentos sociais que culminaram com a promulgação das leis de 2003 e 2008 que, hoje, incidem sobre suas práticas na sala de aula.

A questão não é apenas devido à ausência de conteúdos relativos ao tema na formação do próprio professor. Como diz Munanga (2005), a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (2005:17).

Ao expor um mundo ordenado por hierarquias que originam as desigualdades sociais do mundo moderno, resgatam-se as injunções desse mundo na história de vida que carrega com ele e na história de sua própria formação como profissional. Como diria Wright Mills, o bom artesão não dissocia “sua vida de seu trabalho, e a perspectiva sociológica está presente não apenas na forma pela qual ele vive o mundo, mas no modo pelo qual ele vê o mundo” (2009:14). Para Wright Mills, unem-se, assim, a experiência pessoal e a reflexão profissional que ordena e rearranja nossa *imaginação sociológica* (grifo do autor). Ou seja, “a capacidade de passar de uma perspectiva a outra, e, nesse processo, consolidar uma visão adequada de uma sociedade total e de seus componentes” (Wright Mills 2009:14).

O professor, ao expor a seu alunado a produção dos processos interativos entre sujeitos e grupos portadores de marcas diversas, expõe no debate como tais processos são percebidos e quais os discursos construídos em torno deles, com suas consequências e limites. Apon-ta para alternativas e partilha a construção de outro debate que não apenas o instituído, mas instituinte da própria relação pedagógica; com isso, permite a construção de outro saber, mais engajado e comprometido, no qual o aluno seja também um ator e protagonista e não mero receptor de verdades instituídas.

Assim, com base em Lluch (1998), pode-se dizer que a experiência educativa diária, libertadora e cidadã pressupõe a construção de situações pedagógicas nas quais inclinações, opções, decisões condicionadas aos valores devem ser questionadas de modo a expor os nossos valores, os valores da comunidade educativa e os da sociedade onde estamos e vivemos. Deve-se perceber o campo do jogo no qual as diversidades sociais e culturais se inserem e, assim, romper com nosso etnocentrismo, para expor, reflexivamente, as maneiras de viver e de entender o mundo posto pela vida em sociedade e de vê-las como múltiplas, diversas, porém, a um só tempo, universais e singulares. Aqui a Antropologia tem muito a dizer à Educação e, em particular, à Pedagogia como campo de formação e prática de professores.

Para concluir

A distância entre portadores de histórias de vida tão diferentes como C. Wright Mills e Che Guevara, um homem do pensamento e um homem da prática, e a analogia com que se iniciou o presente debate a partir da questão posta pelo aluno com respeito à Antropologia e à Educação, chegam, finalmente, a um lugar comum: Wright Mills e Che Guevara, por caminhos diferentes, mas não opostos, constroem suas vidas na união entre teoria e prática, em intensos e dinâmicos processos de aprendizagem, tal como pode ser feito por professores e educadores no exercício de seu ofício e em qualquer campo de conhecimento, dentre estes a Educação.

Por sua vez, a Antropologia e, em particular, a Antropologia da Educação, para além da analogia construída, coloca em pauta seu pressuposto central, qual seja, a indissociabilidade entre teoria e prática em processos de construção do conhecimento. Unir teoria e prática consiste no desafio tanto do campo científico, como da vida social e de todos que, como C. Wright Mills e Che Guevara, buscam pelo significado humano de questões públicas com as quais pretendemos todos, transformar a sociedade num mundo melhor.

Notas

1 Sempre que os respectivos termos – Antropologia e Educação – estiverem referidos como áreas de conhecimento, estarão com a inicial em maiúscula ao longo deste texto.

2 No que pese as críticas a uma Antropologia da Educação de base culturalista e pouco crítica do passado, emprego aqui a designação ‘da Educação’, tendo clara a polêmica a respeito de uma melhor denominação – Antropologia e Educação – que permita diferenciar os esforços de agora daquele do momento anterior e já estigmatizado pela tradição acadêmica. A continuidade do emprego da nomenclatura do passado, apenas isso, visa a fortalecer um processo crescente e contemporâneo em toda América Latina com respeito a uma Antropologia da Educação latino-americana. Como possíveis referências estão o DIE-CINVESTAV (México); CIESAS (México); Red de Investigación en Antropología y Educación (Argentina); EDUC (Brasil), entre outros centros de investigação acadêmica do Chile, Colômbia e Peru.

3 Charles Wright Mills ficou conhecido como o ‘Homem da Motocicleta’, pois que, além de fazer uso da máquina para ir ao trabalho na Universidade de Columbia – EUA, entre os anos de 1947 e 1962, era um apaixonado por ela. Ele próprio construiu uma moto com a qual percorreu a Europa em 1956.

4 ‘Diários da Motocicleta’, de 2004, é um filme de Walter Salles a respeito da viagem de moto empreendida por Che Guevara e um amigo pela América do Sul em 1952.

5 Como diz Celso Castro (2009) na Introdução da obra de Wright Mills, para este, “o trabalho intelectual é um ‘ofício’ que se associa à ideia de ‘artesanato’ e ‘oficina’, de modo a contrapor-se à ideia de ciência que testa hipóteses a partir de leis gerais e aplicáveis por métodos controláveis” (Castro 2009:13).

6 Ação Educativa ou educacional é de ordem prática e mais prescritiva. Estabelece diagnóstico e prescreve a ação de intervenção sobre uma dada situação, com o intuito de dar solução ao que é tido como “problema”. Objetiva, assim, por meio da *socialização*, interiorizar sentimentos, hábitos, valores inerentes à ordem social. O ser social é, aqui, sujeito passivo das relações de ensino (Gusmão 2008:73).

7 Ver a respeito: Gusmão 2005 e 2008.

8 Ainda que todas estas noções sejam fundamentais para a compreensão do campo científico e do campo educacional como realidades políticas e datadas, nem sempre apresentam o mesmo entendimento na área da Antropologia e na da Educação, como é o caso dos chamados Estudos Culturais, corrente teórica de grande penetração nos centros de educação e de formação de professores. Vide Gusmão 2008.

9 “A diversidade cultural se manifesta em situações concretas e determinadas, em que as relações entre os homens são relações de interesse e conflitos próprios daquele momento histórico e de uma sociedade particular. O que significa que o que se diz depende das relações entre os homens. É nesse sentido que nossas sociedades são relacionais, mas não relativas” (Gusmão 2012:149).

10 A sociabilidade humana, na concepção simmeliana, diz respeito “a um território comunicante e interativo, locus de mediação entre individualidade e sociedade, entre expressão e identidade, cuja relação é possibilitada pela cultura como esfera do social propiciadora de trocas e capacitadora de diferentes tipos de vida” (Gusmão 1999:52). A sociabilidade se constitui como esfera de associação entre sujeitos, desprovida de intencionalidade; possibilita descobertas, por meio da reciprocidade e da interdependência, estabelecendo pontes comunicantes em termos de significados e de significantes, de imaginário e de imaginação. A socialização, entendida na sua dimensão durkheimiana, pressupõe a intencionalidade de formação do indivíduo, em termos de normas e valores vigentes na sociedade e transmitidos por meio de uma geração adulta para uma geração mais nova que assume, assim, as condutas previstas na/pela sociedade. Nesta medida, as gerações mais novas se fazem sujeitos passivos de um processo de ensino, porém, não se estabelece uma relação efetiva de aprendizagem, na qual sejam eles sujeitos ativos do processo de construção e compreensão de mundo.

11 Ação Educativa ou educacional – Vide NR. 5 (neste texto) .

12 Vários estudos apontam para os usos empobrecidos da etnografia no campo da educação, já que chegam a esse campo por meio dos Estudos Culturais, que per-

cebem a etnografia mais como técnica do que propriamente como método. Vide: Gusmão 1997, 2005, 2008 e 2012; Tosta & Rocha 2014; Dauster 2007; Dauster, Tosta & Rocha 2012, entre outros.

13 Ver a respeito desse debate: Gusmão 1997.

14 A cultura é um fato social por excelência e, ainda que diversa, é encontrável em toda e qualquer sociedade humana no tempo e no espaço. Trata-se de ter em mente o universo simbólico e significativo que dota a existência de sentido num dado contexto. A ideologia, numa concepção marxista do termo, é processo típico das sociedades modernas, sociedades de classe. Trata-se de colocar símbolos e significados que permitam a generalização dos valores de uma classe dominante sobre as demais classes em presença na sociedade, de modo a fazê-los comuns e válidos para todos os sujeitos sociais. A universalidade de um e a particularidade do outro é que definem as condições do presente debate.

15 As ideias que aqui se apresentam se encontram desenvolvidas no texto de minha autoria, cujo título é: *Diversidade cultural e a questão da diferença na educação* (Gusmão 2012).

16 A Lei 10 639/ 2003 introduz o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio. Esta Lei foi modificada pela Lei 11.645/2008 e agrega no mesmo pacote o ensino da história indígena e das culturas indígenas no Brasil. Ver conteúdo da lei em: (http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.639.htm#art1; acesso em: 22/04/2011).

17 Ver a tese de doutorado de Rachel Rua Baptista Bakke (2011). Ver também: Jesus, Araujo & Cunha Jr. (2013).

Referências

- BAKKE, Rachel. 2011. *Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639*. Tese de Doutorado. São Paulo: FFLCH/USP.
- CASTRO, Celso. 2009. "Sociologia e a arte de manutenção de motocicletas". In WRIGHT MILLS, C: *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*, pp. 7-19. Rio de Janeiro : Zahar.
- FONSECA, Claudia. 1999. "Quando cada caso NÃO é um caso". *Revista Brasileira de Educação*, 10:58-78.
- DAUSTER, Tania (ed.). 2007. *Antropologia e educação: um saber de fronteira*. Rio de Janeiro: Editora Forma & Ação.
- DAUSTER, T., TOSTA, S. & ROCHA, G. (eds.). 2012. *Etnografia e educação*. Rio de Janeiro: Editora Lamparina.
- GIDDENS, Anthony. 1995. *Sociologia*. Madri: Alianza Editorial.
- GODELIER, Maurice. 2008. "Romper el espejo de si." In GHASARIAN, Christian et. al. (eds): *De la etnografía a la antropología reflexiva. Nuevos campos, nuevas prácticas, nuevas apuestas*, pp. 193-215. Buenos Aires: Del Sol.

- GUSMÃO, Neusa M. (ed.). 1997. "Antropologia e educação: origens de um diálogo". *Cadernos CEDES*, 43(XVIII):8-25.
- _____. 2003. "Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo. Pro-Posições". *Revista quadrimestral da Faculdade de Educação da UNICAMP*, 14(1[40]):197-213.
- _____. 2005. *Os filhos da África em Portugal. Antropologia, multiculturalidade e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- _____. 2008. "Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade". *PRO-POSIÇÕES: Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação – UNICAMP*, 9(3[57]):47-82.
- _____. 2012. "Diversidade cultural e a questão da diferença na educação". In ARAUJO, M. & MORAIS, J. (eds): *Vozes da educação. Formação de professores, narrativas, políticas e memórias*, pp. 141-168. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- _____. 2014. "Trajetória, percalços e conquistas da Antropologia da Educação no Brasil". In GUEDES, S. & CIPINIUK, T. (eds): *Abordagens etnográficas sobre educação: adentrando os muros da escola*, pp. 13-24. Niterói: Editora Alternativa.
- ITURRA, Raul. 1990. *Fugirás à escola para trabalhar a terra: ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar*. Lisboa: Escher.
- _____. s.d. *O processo educativo: ensino ou aprendizagem?*. Educação, Sociedade & Cultura, 1:20-50.
- JESUS, R., ARAUJO, M. & CUNHA Jr., H. (eds). 2013. *Dez anos da Lei 10.639/03: memórias e perspectivas*. Fortaleza: Edições UFC.
- LLUCH, Xavier. 1998. "Interculturalismo". *PÁTIO*, 2(6):53-57.
- MUNANGA, Kabengele. 2005. "Apresentação". In MUNANGA, K. (ed.): *Superando o racismo na escola*, pp.15-20. Brasília: MEC/SECAD.
- OLIVEIRA, José F. 2009. "Os usos da educação no militantismo ambientalista". *Pro-Posições*, 20(2[59]):77-92.
- SOUZA, Marcia. 2008. *A Lei nº 10639/03 e a diversidade cultural: histórico, desafios e significados. Texto de aula*. Campinas: UNICAMP. [Mimeo].
- TARDIFF, Maurice. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- TOSTA, Sandra & ROCHA, Gilmar (eds). 2014. *Diálogos sem fronteira: historiografia, etnografia e educação em culturas ibero-americanas*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- VIEIRA, Ricardo. 1999. *Histórias de vida e identidades: professores e interculturalidade*. Porto: Afrontamento.
- _____. 1995. "Mentalidades, escolas e pedagogia intercultural". *Educação, Sociedade & Culturas - Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, 4:127-147.
- _____. "Etnobiografias e descoberta de si: uma proposta da Antropologia da Educação para a formação de professores para a diversidade cultural". *Pro-Posições*, 24(2[71]):109-23.

WRIGHT MILLS, Charles. 2009. *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Zahar.

Abstract: Education has not been a privileged object of Brazilian Social Sciences, and in particular of Anthropology. In turn, the presence of Anthropology in a teacher training course provides, as a challenge, a dialogue between different fields of knowledge and the specific practices of the scientific or educational work. The theoretical background of this Educational Anthropology issue and the challenge to train teachers in different fields of knowledge highlights the current requirements for the teacher's educational practice and the potential contributions from the anthropological field; in this case, exemplified by Brazilian racism. As a final point, Anthropology and, in particular, Educational Anthropology (for its main assumption: the inseparability between theory and practice in knowledge building processes) provide significant possibilities in the scientific field and in social life, both based on educational processes that look for social transformation.

Keywords: Anthropology; Culture; Education; Teacher training.

Recebido em maio de 2016.

Aprovado em dezembro de 2016.