

---

# DO CONTROVERSO "CHÃO DA ESCOLA" ÀS CONTROVÉRSIAS DA ETNOGRAFIA: APROXIMAÇÕES ENTRE ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO

*Alexandre Barbosa Pereira\**

*Universidade Federal de São Paulo – Brasil*

**Resumo:** *O artigo discute os dilemas da aproximação interdisciplinar entre antropologia e educação, a partir de duas perspectivas importantes: a etnografia e as práticas culturais juvenis. Aborda-se como a etnografia constitui um ponto controverso de diálogo. Discute também a incontornável e clássica discussão sobre as noções de juventude e de fases da vida, que tem propiciado um debate bastante profícuo, agregando pesquisas que se situam entre a antropologia e a educação. Conclui-se, assim, que a antropologia pode contribuir para o debate público sobre a educação e as diferenças no mundo contemporâneo, mas, para isso, precisa aproximar-se mais do contexto educacional e escolar.*

**Palavras-chave:** *antropologia, educação, etnografia, juventudes.*

**Abstract:** *This article discusses the dilemmas of interdisciplinary approach between anthropology and education, from two important perspectives: ethnography and youth cultural practices. It discusses how ethnography is a controversial point of dialogue. It also conducts the essential and classic discussion about the notions of youth and stages of life, which has provided a very fruitful debate, by means of researches that are between anthropology and education. It concludes, therefore, that anthropology can contribute for the public debate on education and differences in the contemporary world. However, in order for this to happen, it's necessary a broader anthropological approach of educational and school context.*

**Keywords:** *anthropology, education, ethnography, youth.*

---

\* Contato: alebp1979@gmail.com

“Em primeiro lugar, eu acho que nós precisamos saber qual é o preço do pãozinho”, assim me interpelou um professor, ainda na rodada de apresentações, antes mesmo que eu fizesse minha exposição num curso de formação para docentes que ministrei em escola pública estadual na periferia de São Paulo. Com isso, o professor criticava, ao mesmo tempo, uma série de posturas como a da academia de tratar da escola à distância de seu cotidiano e a de nós antropólogos que se arriscam a discutir educação. Ademais, com essa interpelação, o professor queria dizer que eu não conhecia muito bem o “chão da escola” e, portanto, não tinha legitimidade para falar sobre seu cotidiano. O que me marcava imediatamente como um pedante que lhes queria ensinar algo que eles sabiam e dominavam muito mais. Ele também contrapunha a concretude das relações vividas a uma visão ideal de escola que se situa apenas no nível do discurso.<sup>1</sup> Não se pode dizer que essa posição seja totalmente desprovida de razão, muito pelo contrário. Quando fui provocado por esse professor, no entanto, eu tentei lhe mostrar que possuía algum conhecimento do “chão da escola”, mas que gostaria, na verdade, de conversar menos sobre o aspecto educacional e de controle disciplinar dos alunos e mais sobre uma perspectiva antropológica que pudesse revelar outras possibilidades de entendimento das relações sociais. Nesse mesmo curso, os docentes fizeram uma série de reclamações a respeito dos estudantes, principalmente por seu desinteresse e por, segundo a visão daqueles, não respeitarem ninguém. Houve quem chegasse a dizer que o problema daquela escola residiria no fato de a grande maioria de seus estudantes ser oriunda da favela ao lado. Uma professora inclusive foi além e disse que a questão é que eles tinham de tudo na favela hoje, como ONGs que lhes proporcionavam cursos os mais diversos, e que muitos estavam acomodados com o Bolsa Família, e esse conjunto de fatores reduziria o interesse na escola.

Esse evento revelou-me, portanto, uma série de elementos para uma reflexão sobre a relação entre antropologia e educação. Como muito apropriadamente afirma Neusa Gusmão (1997, p. 8), na interação entre esses

---

<sup>1</sup> A citação ao preço do pãozinho tem claramente uma conotação política, pois é tomada de um fato ocorrido com Eduardo Suplicy, político filiado ao Partido dos Trabalhadores, em 1985, durante sua candidatura à prefeitura de São Paulo, quando o entrevistador, o jornalista Boris Casoy, em debate, perguntou-lhe o preço do pãozinho e ele não soube responder, o que, supostamente, evidenciaria sua distância da vida cotidiana da maioria das pessoas.

dois campos de estudo, o que está em questão é justamente aquele que é o tema fundamental da antropologia, a relação de alteridade: “A aventura de se colocar no lugar do outro, de ver como o outro vê, de compreender um conhecimento que não é o nosso.” Ambas as perspectivas, afirma a autora, trabalham com a dimensão de uma imposição de si ao outro. A partir da educação, o que se busca nesse diálogo é justamente essa sensibilidade antropológica e o acúmulo de reflexão sobre o contato com o outro e com as diferenças. Por sua vez, do ponto de vista da antropologia, prossegue Gusmão, a relação com a educação impõe o desafio de lidar com uma realidade que não se conhece tão bem, pois a antropologia contemporânea não tem a educação como seu campo privilegiado, ou deslegitima esta última por meio da construção de certas hierarquizações entre os campos de saberes que atribui a condição de ciência à antropologia, e de prática à educação. A autora chega a caracterizar esse diálogo como uma confrontação. Em alguma medida, a fala do professor, ao apontar-me a necessidade de se saber o preço do pãozinho, retomava os termos desse embate a partir da educação. Há, assim, um movimento duplo, o da acusação de certa instrumentalização excessiva e descontextualizada da antropologia e da própria etnografia como forma de acesso ao conhecimento sobre o outro, por um lado, mas também uma certa presunção da antropologia quando pretende falar da educação de uma perspectiva distanciada, idealizada e que hierarquiza saberes, por outro. A questão principal que este artigo pretende abordar refere-se a como as aproximações entre esses campos podem produzir novas possibilidades de experimentação antropológica ou etnográfica por aqueles que vêm da educação e a como a antropologia brasileira pode olhar mais atentamente para as questões educacionais.

A antropologia tem historicamente discutido a educação sob uma série de perspectivas, direta ou indiretamente, mas fundamentalmente por meio de análises de rituais de iniciação. Tema cujo trabalho clássico e pioneiro de Van Gennep (2011), publicado originalmente em 1909, sobre os ritos de passagem desassocia a puberdade a um fator apenas biológico, demonstrando como os ritos configuram uma modalidade de puberdade social. Para Raymond Firth (1998) – em sua etnografia dos tikopias na Polinésia, realizada no final dos anos 1920 – os ritos de iniciação são processos utilizados pelas sociedades não ocidentais para moldar seus jovens a seus objetivos. Pierre Clastres (2003), por sua vez, em livro de 1974, ao descrever a tortura em rituais de iniciação de sociedades ameríndias, apresenta uma correlação bastante interessante entre

a lei, a memória e a escrita, entendendo os ritos de iniciação pautados na imposição de uma dor ao corpo físico como a inscrição de um código social, que transmite saberes e conhecimentos, que não devem ser esquecidos, sobre a sociedade à qual pertence. Trata-se, conforme Clastres, de uma pedagogia da afirmação. Despontam, assim, já nessas abordagens, o tema das fases da vida, principalmente da passagem da infância para a vida adulta. Esse é um enfoque bastante profícuo e que diz muito sobre educação, mas também sobre a formação de uma noção de pessoa, tema tão caro à antropologia.

Mesmo Marcel Mauss (2010), quando convidado a falar sobre educação, em 1937, o faz pela discussão sobre fases da vida, a partir de um esboço de sociologia da infância, em que expande a abordagem que empreendeu em um de seus textos mais famosos: “As técnicas do corpo” (Mauss, 2003), publicado originalmente em 1934. Mauss, em reflexão ainda bastante atual, aponta para a necessidade de se indagar sobre as gerações para se entender a formação das crianças e as múltiplas interações entre as mais velhas e mais novas, mas também para ampliar a compreensão sobre a formação de grupos de idade e as diferenciações entre os sexos. “O meio infantil é sempre, sobretudo quando é livre, e não o fruto de uma educação, mas sim de uma educação das crianças pelas próprias crianças, uma forma de compreender esses fenômenos muito vastos das gerações” (Mauss, 2010, p. 243). Para Mauss, uma sociologia da infância ou da juventude pode contribuir com questões fundamentais para uma reflexão sociológica mais ampla, da mesma forma que uma discussão mais geral sobre as técnicas do corpo, consideradas formas de educar os mais jovens, pode contribuir para uma abordagem mais específica sobre a infância e a juventude.

Contudo, o trabalho mais famoso e identificado como um clássico a respeito das categorias de idade e de uma antropologia da educação é o de Margaret Mead. A autora estudou o desenvolvimento da infância e da adolescência em Samoa e Nova Guiné e tornou-se um dos maiores *best-sellers* da história da antropologia com o seu *Coming of age in Samoa*, publicado pela primeira vez em 1928. Nessa obra, Mead (1949) está interessada em descobrir como se dá o processo de desenvolvimento de adolescentes e crianças samoanas. Ela toma como parâmetro a sua própria cultura, a estadunidense, para tentar compreender se a concepção da adolescência como etapa de crise e de rebeldia – justificada como tese pela psicologia estadunidense do início do século XX – poderia ser vista como um traço universal dessa etapa da vida ou

como uma particularidade cultural das sociedades ocidentais industrializadas do Norte. Mead, culturalista que era, chegou à segunda conclusão. A partir dessa constatação, ela investiga que tipo de educação as crianças samoanas recebiam, que as permitia viver a fase da adolescência sem crises e rebeldias. Desse modo, encontramos nessa pesquisa uma das mais importantes reflexões sobre educação da história da antropologia. Mead realiza a todo momento comparações entre samoanos e estadunidenses.<sup>2</sup> Roy Wagner (2010), em *A invenção da cultura*, afirma que o trabalho antropológico consiste justamente na construção de um elo entre as duas culturas, a de procedência do pesquisador e a estudada. Desse encontro de concepções culturais sobre o mundo é que se produz o conhecimento antropológico sobre ou com as sociedades estudadas. As pesquisas de Mead podem ser consideradas das que mais confirmam essa tese de Wagner de que antropólogas e antropólogos inventam a noção de cultura a partir de um duplo processo de invenção, a da outra cultura estudada e a da sua própria. “Ao experienciar uma nova cultura, o pesquisador identifica novas potencialidades e possibilidades de se viver a vida, e pode efetivamente passar ele próprio por uma mudança de personalidade” (Wagner, 2010, p. 30). Nesse processo, como afirma Gilmar Rocha (2012), a educação foi um dispositivo importante para o exercício de invenção da cultura protagonizado por Mead. Ela problematizava, por intermédio das formas culturais que observava nos outros povos, traços de sua própria cultura, a estadunidense.

Aos poucos, a educação, bem como os temas da infância e da juventude, se tornavam uma das principais referências de seus estudos antropológicos. Mead via na educação o melhor caminho para se estudar a dinâmica da cultura e os processos de constituição das identidades culturais, de gênero, e até as nacionais. (Rocha, 2012, p. 47).

Sobre a educação em Samoa, por exemplo, Mead afirma que notara um processo educacional simetricamente inverso ao que encontrava nos Estados Unidos. Entre os samoanos, ela relata, a partir de suas observações, que não se seguia o ritmo daqueles que aprendiam mais rapidamente os ensinamentos,

---

<sup>2</sup> A discussão de Mead sobre a juventude em Samoa, entretanto, foi, posteriormente, alvo de uma grande controvérsia a partir da publicação do livro de Derek Freeman (1983), baseado em pesquisas de campo entre os anos 1940 e 1960, a contestar as conclusões de Mead e acusá-la de construir uma visão idealizada da juventude em Samoa.

mas se imprimia um tempo mais lento a fim de incluir os que teriam menos facilidade e, por isso, seriam mais vagarosos em seu processo de aprendizado. Assim, quem não desenvolvia bem as habilidades requeridas não era forçado a seguir mais rápido do que conseguiria. Não se teria assim o que observamos recorrentemente nas escolas atuais: o abandono ou a não aceitação do processo educativo. Esse dispositivo educacional reduzia as diferenças individuais e minimizava a competição, a rivalidade e a inveja, o que a antropóloga interpretou como um dos fatores que proporcionava às samoanas e aos samoanos uma adolescência muito mais tranquila. Mead serviu-se desse referencial educacional de outra cultura para criticar a educação estadunidense e suas concepções sobre infância e adolescência.

Tratar desse diálogo entre antropologia e educação leva-nos, portanto, inevitavelmente, a pensar sobre a interdisciplinaridade, como ressaltam Gilmar Rocha e Sandra Tosta (2009). O próprio tema da educação é em si interdisciplinar, pois, dada a sua complexidade, para compreender os fenômenos que suscita é preciso multiplicar os pontos de vista a fim de não produzir visões distorcidas ou reducionistas. Contudo, a interdisciplinaridade, afirmam Rocha e Tosta, não se realiza sem tensão. A sua construção envolve fundamentalmente, conforme expõe Gérard Fourez (1995), uma articulação de abordagens particulares, em que se colocam em confronto muitas perspectivas, sem ter como finalidade a busca de uma explicação universal, mas sim a produção de reflexões específicas ou de propostas para a resolução de problemas concretos. Por isso, trata-se de um exercício intelectual, cujo conflito é parte essencial e cuja preservação das fronteiras e das particularidades disciplinares, afirma Cynthia Sarti, é sua razão de existência. “Não se trata, portanto, de pensar a interdisciplinaridade a partir da possibilidade de uma identificação, mas, ao contrário, o encontro possível supõe a separação prévia, implícita no reconhecimento da alteridade. A identificação anula o outro, em lugar de reconhecê-lo” (Sarti, 2010, p. 78). Sobre o diálogo interdisciplinar entre antropologia e educação, gostaria de discutir dois pontos de contato entre esses campos de saber que se mostram bastante relevantes, particularmente na produção antropológica brasileira, mas também na internacional: 1) a etnografia como um modo particular de produção de conhecimento, que pode proporcionar novas possibilidades de olhar para a escola, suscitando novas questões; 2) os ciclos da vida e as gerações, principalmente as categorias etárias de infância e juventude, como

um eixo importante de aproximação entre antropologia e educação. Nessas duas perspectivas, chama a atenção outra questão fundamental, suscitada tanto pela etnografia quanto pela relação intergeracional de adulto/professor e jovem/estudante, a alteridade.

## A etnografia

Muitos dos diálogos entre antropologia e educação são decorrentes de controvérsias a respeito da etnografia como metodologia de pesquisa. Houve nos últimos tempos, no Brasil, um grande aumento do interesse de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento pela discussão antropológica e, principalmente, pela etnografia, que é entendida, na maioria dos casos, como um método de pesquisa qualitativa. Áreas de estudo como saúde, políticas públicas e publicidade têm incorporado a etnografia como parte de seu aparato metodológico. Essa aproximação, entretanto, tem gerado reações de antropólogas e antropólogos, que demonstram apreensão com o modo como algo que tanto prezam tem sido apropriado por outros campos. Muitas considerações surgiram a respeito, a maioria destaca a necessidade de cuidado e atenção ao lugar que a etnografia ocupa junto à reflexão antropológica. Eunice Nakamura (2011, p. 96) ressalta, por exemplo, o grande interesse de pesquisadores das áreas de saúde pela etnografia, mas afirma que são necessários cuidados com a “utilização de referencial teórico-conceitual apropriado”. Para a autora é preciso levar em consideração, quando se pretende realizar uma etnografia, alguns conceitos que baseiam a própria reflexão antropológica, como cultura, etnocentrismo e relativismo. Nakamura diz que é preciso problematizar certa concepção pragmática da pesquisa qualitativa, que prescinde dos compromissos teóricos e éticos que ela requer e, conseqüentemente, simplifica a etnografia à função de técnica. A reflexão mais contundente, no entanto, veio de Fonseca (1999), em texto no qual faz alusão direta aos usos da etnografia por pesquisadores da área de educação. Segundo ela, um dos movimentos mais recorrentes desse interesse aponta para o que denomina como “a filosofia do cada caso é um caso”. Postura que tende a isolar o fenômeno pesquisado, baseando-se quase que unicamente em entrevistas individuais e descontextualizadas, sem dialogar com o acúmulo de discussão teórica na antropologia. Por isso, ela alerta:

Quando estudantes de educação (ou comunicação ou medicina etc.) soltam as amarras de suas tradições disciplinares e se atiram na direção da antropologia sem preparação adequada, podem, em vez de realizar uma costura interdisciplinar, cair no vazio – um território nem lá, nem cá, onde o que mais floresce é o senso comum da cultura do pesquisador. (Fonseca, 1999, p. 62).

Sandra Tosta (2014), muito apropriadamente, coloca-se a favor de que pesquisadores de outras áreas, principalmente da educação, também possam fazer etnografia, corroborando a afirmação de Mariza Peirano de que “todos podem fazer etnografia” e de que é importante que pesquisadores das mais diferentes vertentes queiram adotar uma “perspectiva etnográfica” (Peirano, 2008, p. 3). A questão, conforme Tosta, é que muitas vezes essa perspectiva etnográfica para o estudo da educação é incorporada a partir de enfoques bastante particulares, como ocorreu com a influência que tiveram, no campo da educação brasileira, os trabalhos de pesquisa participante realizados no México por Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (1989). Com isso, recorrentemente, não se aprofunda a reflexão antropológica mais crítica sobre a perspectiva etnográfica. Tosta demonstra como a própria leitura da etnografia realizada por essas autoras apresenta certas especificidades. Ezpeleta e Rockwell defendem o importante enfoque na observação do cotidiano, mas também fazem um apelo à necessidade da teoria para o fazer etnográfico, recusando a redução da etnografia como mera coleta de dados. Este último ponto, no entanto, não traz propriamente uma inovação em relação ao modo como a etnografia é concebida pela antropologia. Evans-Pritchard (2005), em 1937,<sup>3</sup> já alertava para o fato de que muitos podem achar que qualquer um consegue descrever outros povos ou práticas culturais, mas isso, no entanto, não quer dizer que ao final se obterá um trabalho que acrescente algo à discussão antropológica. Prossegue ainda a dizer que não há trabalho de campo antropológico sem uma teoria que propicie a elaboração das perguntas que guiarão a atuação do pesquisador. “Por conseguinte, a primeira exigência para que se possa realizar uma pesquisa de campo é um treinamento rigoroso em teoria antropológica, que dê condições de saber o que e como observar, e o que é teoricamente significativo” (Evans-Pritchard, 2005, p. 243).

---

<sup>3</sup> A tradução brasileira é feita a partir de uma versão reduzida da obra original do autor, que data de 1976.



Eu, há alguns anos, sou convidado a dar uma aula específica sobre etnografia para uma disciplina de metodologia do mestrado profissional em ensino de ciências da saúde na Unifesp. Essa modalidade de pós-graduação caracteriza-se justamente por contemplar estudantes com inserção profissional em alguma instituição pública, principalmente das áreas de saúde, educação e assistência social, que desejam estudar aspectos de seus próprios trabalhos ou do local onde atuam. Em tal contexto é muito fácil achar que seria mais simples e prático realizar uma etnografia. O que enfatizo nessa minha aula, entretanto, e penso que consigo convencer uma boa parte deles, é que a etnografia é um procedimento intelectual de produção de um conhecimento específico, intersubjetivo, orientado por referências teóricas específicas e densas, que é muito difícil de se realizar. E que, no caso deles, a tarefa se tornaria ainda mais difícil, pois além de todo o procedimento de construir alguma via para acessar novas informações de algo que lhes é tão próximo e cotidiano, há também implicações éticas. Afinal, o que se pode dizer ou não a respeito dos colegas de trabalho sem os prejudicar? Claro que esses dilemas podem ocorrer, e efetivamente ocorrem, com antropólogos. Não se trata, portanto, de propagar que a etnografia pode apenas ser realizada por antropólogos, mas sim de afirmar que para se realizar um bom e relevante trabalho etnográfico é preciso um acúmulo considerável de discussão teórica e, principalmente, de leituras de outras etnografias de diferentes sociedades e práticas culturais. E, nesse ponto, a educação entra novamente em diálogo com a antropologia, mas por outros caminhos, que, aliás, são bastante negligenciados pela última: os do ensino. Estudantes de antropologia ou de qualquer outra área devem possuir uma boa formação teórica para que possam realizar uma etnografia. Ou, indo além, pode-se dizer que a antropologia e a etnografia – em sentido próximo ao que discute, aliás, Tim Ingold (2015) – começam justamente em sala de aula, com as leituras e discussões.

Ingold, ao tentar diferenciar antropologia de etnografia, defende que temos, nos dois casos, modos distintos de conhecer e descrever os mundos ou, nas palavras dele, dois empreendimentos que se caracterizam de formas diferentes. Ao mesmo tempo em que defende essa distinção, Ingold também recusa a redução da antropologia e da etnografia aos respectivos papéis de “teoria comparativa” e “coleta de dados”, negando também que haveria uma anterioridade da etnografia em relação à antropologia. Porque a antropologia não seria um estudo “de” ou um estudo “sobre”, mas um estudo com as

pessoas. Para o autor, equívocos de compreensão do que seria a antropologia e a etnografia levariam a uma redução desta a um método e, conseqüentemente, a instrumentalizações inadequadas.

Os relatos que produz, de vida de outras pessoas, são trabalhos acabados, não matérias-primas para posterior análise antropológica. Mas se a etnografia não é um meio para o fim da antropologia, então tampouco a antropologia é serva da etnografia. Repito, a antropologia é uma investigação sobre as condições e possibilidades de vida humana no mundo; não é – como tantos estudiosos em campos de crítica literária considerariam – o estudo de como escrever etnografia, ou da problemática reflexiva da mudança da observação para a descrição. (Ingold, 2015, p. 345).

Para ilustrar essa reflexão de Ingold, poderíamos prosseguir levantando mais uma série de trabalhos antropológicos brasileiros que têm problematizado o que Ana Lúcia Valente (1996) denomina como os usos e abusos da antropologia pela pesquisa educacional. Porém, cabe-nos aqui também discutir essas críticas e, de igual modo, pensar sobre exemplos bem-sucedidos de etnografias que abordaram o fenômeno da educação, por pesquisadores não antropólogos, pois, como aponta Tania Dauster (2004), as tensões e desafios da relação entre antropologia e educação não devem servir de obstáculo para o necessário diálogo. Assim, se por um lado, há alguns usos instrumentalizados da etnografia, por outro, no entanto, há também uma grande falta de jeito da antropologia, principalmente no Brasil, em lidar com o tema da educação e, o mais crucial, em abordar o tema da educação escolar formal. Não por acaso, a educação é uma das áreas de atuação mais recentes da antropologia brasileira e pode-se dizer ainda em formação. A Anpocs,<sup>4</sup> em 2010, organizou algumas coletâneas com pequenos estados da arte dos temas considerados mais importantes para as ciências sociais no país. Ela foram organizadas em três volumes dedicados cada um, respectivamente, à antropologia, à sociologia e à ciência política, intitulados *Horizontes das ciências sociais*. Apenas na discussão dedicada à sociologia é que a educação aparece como referência (Martins; Martins, 2010). Os temas abordados no volume sobre a antropologia brasileira vão dos mais tradicionais, ou já bem consolidados, como etnologia

---

<sup>4</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais.

indígena, família e parentesco, religião, questão urbana, gênero e sexualidade, até temas de abordagem mais recente como o esporte, a ciência, a tecnologia, saúde, economia, entre outros (Martins; Duarte, 2010). Contudo, não há qualquer referência à educação.

Considerando que há certo acúmulo de discussões sobre educação indígena, principalmente com os trabalhos organizados pela professora Aracy Lopes da Silva, em conjunto com outras autoras (Silva; Ferreira, 2001; Silva; Nunes; Macedo, 2002), importante indagar o porquê de haver tão poucos trabalhos antropológicos a respeito da educação escolar no contexto das sociedades urbanas e industriais. Se seguirmos Bruno Latour (1994), a resposta estaria no fato de que a antropologia é muito boa para estudar as questões centrais dos mundos não ocidentais, mas tem problemas em olhar para o que seria central em sua própria sociedade. Para tentar resolver esse dilema, geralmente o pesquisador repõe a grande divisão entre nós e outros, buscando olhar apenas para os “outros” de sua própria sociedade, que se assemelhariam ao encontrado no campo mais tradicional da antropologia. A esse fenômeno o autor dá o nome de assimetria, afirmando que os antropólogos “são audaciosos com relação aos outros e tímidos quanto a si mesmos” (Latour, 1994, p. 100). Apesar de ser possível fazer uma série de ressalvas a essa provocação de Latour, como a bem colocada questão de Márcio Goldman (2003, p. 467): “centrais para quem?”, no caso específico da discussão sobre educação no Brasil, é possível sim constatar certa falta de jeito ou pelo menos uma aproximação tardia de pesquisas antropológicas ou etnográficas sobre a escola. Somente bem mais recentemente é que tem se formado um conjunto mais consistente de pesquisas nesse sentido. Conforme Goldman, não se trata de preocupar-se com a centralidade ou marginalidade dos fenômenos no mundo contemporâneo, mas com o enfoque que lhes é dirigido. O autor destaca justamente a riqueza de perspectivas marginais para a compreensão de fenômenos que seriam considerados centrais, que denomina como um “desvio etnográfico”, o qual permite “um ponto de vista descentrado” (Goldman, 2003, p. 468).

Nesse mesmo sentido apontado por Goldman, Veena Das e Deborah Poole (2004) afirmam que, embora a antropologia seja tradicionalmente reconhecida como o estudo das sociedades sem Estado, a etnografia pode proporcionar uma abordagem singular para se refletir sobre o Estado a partir de suas margens. Essa é uma dimensão fundamental, pois pensar a educação e, principalmente a

educação formal escolar, é pensar as políticas públicas que visam conformação dos indivíduos para viver sob a égide do Estado-Nação. Da mesma forma como Clastres (2003) pensa os rituais de iniciação nas sociedades sem Estado ou contra o Estado como uma pedagogia da afirmação que imprime as marcas da sociedade nos indivíduos, as escolas seriam as responsáveis por inserir nos corpos e almas dos indivíduos as marcas sociais, culturais e psíquicas de que pertencem e servem a certa ideia de Estado-Nação. Não por acaso, a discussão recente sobre as transformações na base curricular nacional tem provocado grande controvérsia, principalmente em disciplinas como história e sociologia, por apresentar perspectivas outras para se pensar o Brasil. Pode-se indagar, portanto, o quanto as escolas se constituem como margens com grande potencial para se compreender o Estado-Nação contemporâneo, tanto pela sua presença, por meio da própria instituição ou pela pedagogia que promove, pelos livros didáticos, por exemplo, como também pelas suas ausências, como quando o Estado deixa de cumprir com o que ele próprio considera sua obrigação na garantia de direitos.

Como afirma Raewin Connell (2016, p. 145), “as crianças conhecem o Estado principalmente por meio do sistema educacional”. Os poderes coercitivos do Estado mostrar-se-iam de modo explícito, aliás, afirma a autora, quando os jovens entram em conflito com a escola, principalmente se estes são oriundos da classe trabalhadora. A escola é um local, portanto, privilegiado para se observar “o encontro entre Estado e as classes subalternas”, afirmam Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 56). Pude, aliás, presenciar justamente como as escolas nos bairros pobres da periferia da cidade de São Paulo têm assumido cada vez mais a forma de instituições de correção de infratores, com seus portões, grades e trancas. Nelas, quando os recursos pedagógicos são insuficientes ou nulos para conter as dissonâncias que os jovens produzem, a polícia é acionada, inclusive para entrar e revistar alunos por suspeita de terem explodido bombas, de baixo impacto, em espaços vazios da escola (Pereira, 2016). Ao observar o Estado na escola, “de baixo para cima”, outros pontos de vistas surgem, segundo Ezpeleta e Rockwell (1989), não sendo possível delimitar muito precisamente a distinção entre o estatal e o civil.

Curiosamente, também para evidenciar que não há um monopólio epistemológico da antropologia, as etnografias mais importantes que se voltam para a educação escolar vêm do campo dos estudos culturais, cuja configuração é interdisciplinar por excelência. Nesse sentido, um dos grandes destaques

reside no trabalho de Paul Willis (1991), que, certamente, produziu um dos trabalhos etnográficos mais interessantes sobre educação escolar. Pesquisador ligado aos estudos culturais ingleses da CCCS de Birmingham,<sup>5</sup> Willis (2000), em *The ethnographic imagination*, afirma-se partidário de uma metodologia teórica profana, identificando-se como uma espécie de vândalo acadêmico, embora um bom vândalo e o mais disciplinado possível, ressalva. A noção de imaginação etnográfica, que dá título ao seu livro, faz alusão à imaginação sociológica de Wright Mills (1975), que, por sua vez, remete à ideia de junção entre biografia e história. Porém, afirma Willis que sua concepção de imaginação etnográfica vai além, pois aponta para um modo de se apreender a criatividade cotidiana de grupos e indivíduos, que atuam em seus domínios simbólicos e produzem o que o autor denomina como uma poesia profana. Por meio da cultura cotidiana é possível chegar a dimensões que não são ditas mas encenadas pelos atores sociais. Como exemplo, cita justamente jovens que se rebelavam contra a escola, mas que não verbalizavam que a concebiam como uma prisão, embora todas as suas ações cotidianas apontassem para essa interpretação. A cultura cotidiana é vista por Willis como um termo de mediação entre indivíduos e estruturas, o que o leva, inclusive, por meio de sua principal etnografia em escola para jovens operários ingleses, *Learning to labour*, a produzir uma visão alternativa às teorias da reprodução em educação, evidenciando também as possibilidades de resistência (Willis, 1991).

Outra importante etnografia que se alinha bastante com a discussão de Willis pode ser encontrada na pesquisa de Peter McLaren (1991) numa escola católica para migrantes portugueses no Canadá. De modo bastante similar ao realizado por Willis, McLaren também apreende, simultaneamente, as dinâmicas de sujeição, reprodução e controle, por meio de uma imposição do que o autor denomina como uma pedagogia da dor. Contudo, ele também capta nessa escola as múltiplas ações de resistência, como aquelas produzidas pelos chamados palhaços da aula, estudantes que, por meio de brincadeiras, piadas e ações jocosas, desestabilizam as dinâmicas planejadas, pela escola e pelos docentes, para as aulas. Essas duas pesquisas são exemplos importantes de como não há apenas a reprodução de relações desiguais ou a imposição de um controle sobre estudantes passivos e resignados, mas há também estes a

---

<sup>5</sup> Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham, Inglaterra.

impor – e fazem isso cada vez mais – seus interesses sociais e culturais e suas dinâmicas de sociabilidade ao cotidiano escolar.

Essa é uma dimensão importante de se abordar, pois, como afirma Claudia Fonseca (1999), em sua crítica às apropriações descontextualizadas da etnografia ou pautadas em casos muito localizados, muitas vezes, ainda que com boa intenção, há uma tendência de se focar apenas relações de opressão ou de dominação. Reduz-se, assim, qualquer possibilidade de observação do que Willis denomina como uma cultura profana: as ações empreendidas pelos próprios atores sociais e que produzem respostas criativas, gerando dissidências ou dissonâncias em relação às grandes estruturas de poder e dominação. Como aponta James Walker (1988), a escola não se limita a uma instituição que apenas reproduz as estruturas sociais e econômicas da sociedade, pois nela também há práticas informais e relações sociais mais localizadas. Cada estudante pode conformar um projeto pessoal singular, cabe ao trabalho etnográfico, defende Walker, atentar justamente para como os atores sociais rejeitam ou aceitam o que a escola lhes oferece ou impõe. Citando Michel de Certeau (1994), Fonseca (1999, p. 65) afirma que muitas vezes os pesquisadores ao olharem para grupos subalternos apenas sob a chave da dominação, apesar das boas intenções que tal postura, geralmente, pode contemplar, acabam por reduzi-los ao papel único e exclusivo de vítima, o que pode gerar o efeito contrário de “reforçar a violência simbólica que denunciam”.

Como demonstra José Guilherme Magnani, a pesquisa etnográfica deve ser capaz de olhar para os detalhes do cotidiano, a fim de captar os inesperados arranjos protagonizados pelos atores sociais. O ideal é tentar não reduzir a análise a essa dimensão da dominação, nem a das minúcias que produziriam uma descrição excessivamente localizada. Dessa forma, a experiência etnográfica teria:

Como base um *insight* que permite reorganizar dados percebidos como fragmentários, informações ainda dispersas, indícios soltos, num novo arranjo que não é mais o arranjo nativo (mas que parte dele, leva-o em conta, foi suscitado por ele) nem aquele com o qual o pesquisador iniciou a pesquisa. Este novo arranjo carrega as marcas de ambos: mais geral do que a explicação nativa, presa às particularidades de seu contexto, pode ser aplicado a outras ocorrências; no entanto, é mais denso que o esquema teórico inicial do pesquisador, pois tem agora como referente o “concreto vivido”. (Magnani, 2002, p. 17).

Paul Willis e Mats Trondman (2008), ao defenderem a importância da etnografia em manifesto, afirmam que a teoria é de grande relevância como precursora, meio e resultado do estudo e da escrita etnográfica. Porém, ela deve ser uma teoria útil e não uma teoria para si mesma. Deve-se ter, portanto, uma pesquisa etnográfica orientada teoricamente, mas que seja capaz de, por meio das evidências etnográficas, lançar luz sobre a própria teoria, transformando-a. Nesse processo, afirmam Willis e Trondman, deve-se buscar a produção de efeitos “aha”, caracterizados pela capacidade de, por meio da descrição da experiência do pesquisador com seus interlocutores, mobilizar outras experiências no leitor, abrindo espaço para novas interpretações, que desafiem expectativas prévias e transcendam conclusões simplistas e dicotômicas.

### As práticas culturais juvenis e as fases da vida

Em muitas etnografias em escolas despontam as ações performatizadas pelos jovens, pois é difícil olhar para o cotidiano escolar e não fazer referência à condição etária, infantil ou juvenil. A categoria etária, no entanto, é muitas vezes colocada em intersecção com outros aspectos de diferenciação social que marcam a vida dos estudantes. Em sua etnografia sobre os jovens da classe trabalhadora inglesa, Paul Willis (1991), por exemplo, além da condição juvenil dos estudantes, ressalta também as questões de gênero, classe social e de etnicidade ou nacionalidade. Ele demonstra como as rivalidades entre os estudantes surgem a partir de várias clivagens, entre os considerados mais dedicados às tarefas escolares e os que se rebelam contra a instituição, mas também entre jovens de origem étnica ou nacional diferentes. Já a pesquisa etnográfica de James Walker (1988), em escola australiana apenas para meninos, aponta diferenças nas maneiras de se vivenciar as muitas masculinidades. O autor nota a importância do étnico e do nacional para a definição do modo como os jovens vivenciavam a condição de estudante e criavam segmentações. Ele expõe, por exemplo, como descendentes de migrantes gregos e asiáticos eram relegados a um segundo plano pela escola. Os australianos, por sua vez, ocupavam as melhores posições, inclusive no esporte, que, nesse contexto, conformava um dispositivo de elevação de prestígio entre os jovens, com destaque para a centralidade dos praticantes de rúgbi.

Portanto, além da etnografia, há um outro ponto de contato importante entre antropologia e educação, a discussão sobre fases da vida e/ou as

categorias de idade, principalmente, a infância e a juventude. Trata-se, no entanto, de um diálogo bem menos controverso do que o estabelecido por intermédio do fazer etnográfico. Como já demonstrado, essa relação entre fases da vida e educação tem se dado historicamente pelos trabalhos que analisam os ritos de passagem. Contudo, o grande destaque está no trabalho clássico de Margaret Mead, que contrasta a educação nas sociedades não ocidentais com o contexto educacional estadunidense. Ainda que menos controversa, a discussão sobre infância e, principalmente, sobre juventude relaciona-se com as reflexões sobre a etnografia no que diz respeito à experiência de alteridade. Se a etnografia é um modo de produção do conhecimento a partir do contato com outras experiências culturais, a educação se estabelece a partir de uma relação de alteridade fundamental, aquela entre adultos, de um lado, e crianças e jovens, do outro.

No Brasil, a discussão sobre juventude, e em alguma medida também sobre a infância, tem se mostrado, aliás, um dos mais profícuos campos de aproximação entre antropologia e educação. Em 2009, um livro sobre o estado da arte da produção acadêmica sobre juventude no Brasil, entre 1999 e 2006, coordenado por Marília Sposito (2009), fornece um importante panorama da diversidade de pesquisas e temas sobre a condição juvenil no Brasil, que vão da relação com a própria escola às conexões com o mundo do trabalho, passando por outros importantes temas como política, tecnologia, sexualidade e gênero. Da perspectiva da educação, em diálogo com as ciências sociais, Sposito (2000) tem apontado para a necessidade de se pensar a escola para além das práticas pedagógicas e dos aspectos da transmissão do conhecimento. Sposito (2003) afirma a necessidade de se adotar perspectivas não escolares para o estudo da escola. A análise não deveria se limitar ao espaço escolar propriamente dito, mas ampliar seus horizontes buscando apreender as múltiplas relações que são estabelecidas em seu interior e exterior. Para isso, é preciso questionar uma noção preconcebida da experiência de ser aluno, aproximando-a da condição juvenil.

Nesse sentido apontado por Sposito estão os trabalhos de Paulo Carrano (2002) sobre as práticas juvenis na cidade de Angra dos Reis e de Juarez Dayrell (2005) sobre o *rap* e o *funk* nas escolas de Belo Horizonte. Essa é uma dimensão importante, pois a escolarização e a sua massificação é uma das responsáveis pelo modo como a categoria juventude configura-se hoje, como apontam os autores da chamada Escola de Birmingham



(Hall; Jefferson, 1993). Contudo, como bem ilustrado por Dayrell (2003), se a escola é a responsável por conformar a noção moderna de juventude, os jovens têm cada vez mais inserido elementos próprios nela, principalmente de suas interações com os amigos da vizinhança, com as novas tecnologias e com a cultura de massa. Assim, eles criam dissonâncias que conformam novas formas de estar na escola, ocasionando uma série de conflitos com a instituição que, ao perceber seu poder disciplinador sob ameaça, tende a enrijecer ainda mais suas regras em busca de um tipo de ideal de aluno/jovem que não existe mais.

A questão das juventudes foi a que me levou, aliás, a aproximar-me da escola e, em seguida, a estreitar cada vez mais o diálogo com o campo da educação. Não tinha como objetivo estudar propriamente a escola quando comecei a frequentar estabelecimentos de ensino na periferia de São Paulo, mas sim as relações de sociabilidade juvenis que se desenvolviam a partir dela. Após estudar uma prática cultural juvenil específica, resolvi voltar-me para as escolas como um espaço que me propiciaria observar diferentes práticas culturais juvenis. Uma vez dentro da escola, tornou-se impossível não pensar a articulação dessas práticas culturais juvenis com o cotidiano e as regras escolares. No entanto, tentei adotar justamente uma perspectiva não escolar para o estudo dessas escolas. Porém, o que eu buscava observar era considerado por elas como danoso ao seu cotidiano. Constatei, assim, que as transformações nos modos de ser jovem têm suscitado muitos questionamentos sobre a escola contemporânea, cujo modo de funcionar pouco, ou nada, mudou ao longo dos anos. A questão é que a relação desses jovens com as novas tecnologias e a cultura de massa tem tirado cada vez mais da escola o que Neil Postman (1992) define como o papel legitimador de certos saberes e atividades culturais. As novas tecnologias, conforme Michel Serres (2013), têm transformado, ou desafiado, muitas de nossas capacidades cognitivas. Atos como o da memorização não fazem mais sentido quando se tem à frente uma máquina com uma capacidade enorme de armazenar dados. Além disso, as novas tecnologias abrem um novo mundo quando põem à mão, com apenas o toque dos polegares, as mais variadas informações, de mapas a documentários, passando por programas de humor, desenhos, jogos, etc. O estranhamento que as subjetividades juvenis têm suscitado nas escolas é tanto que Bill Green e Chris Bigum (1995) vão denominar as novas gerações de estudantes como: “alienígenas na sala de aula”.

Não é por acaso, portanto, que as fases da vida, infância e juventude, mas principalmente esta última, constituem um eixo importante de articulação entre antropologia e educação. Trata-se do principal elemento de alteridade presente nos processos educativos contemporâneos. A questão da alteridade, como afirmado por Gusmão (1997) e Tosta (2011), mostra-se como uma dimensão fundamental tanto para os antropólogos como para os educadores. No primeiro caso, observa-se um meio de acesso a um tipo de conhecimento, cuja principal fonte é justamente essa relação com o outro, ou a sua invenção, que instiga a pensar também sobre si. No segundo caso, o do cotidiano da educação, a alteridade é evidenciada a todo momento por colocar em contato pessoas ou grupos de diferentes gerações e, conseqüentemente, de mundos diferentes. Uma das grandes questões da educação escolar contemporânea, particularmente no Brasil, reside justamente nessa dificuldade que a instituição escolar tem, de uma maneira geral, de encarar seus outros, de lidar com a relação professor/estudante, que envolve, ao mesmo tempo, uma interação pautada na autoridade, mas também no reconhecimento e no respeito das diferenças do outro, uma questão de múltiplas alteridades, portanto.

Michel de Certeau (2011, p. 181, grifo do autor) afirma que a produção do conhecimento histórico “implica uma relação com o *outro* enquanto ele está *ausente*”, definindo-a como uma heterologia, a história dos outros. Tanto o discurso histórico como o etnológico, prossegue Certeau, tomam a diferença como seu objeto. Se na historiografia a relação é com um outro ausente, na antropologia ou na etnologia, esse contato com o outro, embora presencial, tem historicamente construído dispositivos de hierarquizações e afastamentos dos “outros” no espaço e, fundamentalmente, no tempo, que levam à negação da coetaneidade (Fabian, 2013) e, de certa maneira, à produção de ausência. Na relação escolar, duas alteridades fundamentais confrontam-se: a do professor/adulto e a do estudante/jovem. Essa proximidade e confronto, entretanto, não significa efetivamente que se consiga realizar a proposta de coetaneidade, defendida por Johannes Fabian como um modo de construir o encontro intersubjetivo que caracteriza a etnografia sem que haja uma ascendência do conhecedor sobre o conhecido. Do ponto de vista da relação pedagógica, essa é a maior fonte de grande parte dos conflitos das escolas com os jovens: a busca de manter certa ascendência dos professores sobre os estudantes, embora essa seja cada vez mais contestada, direta ou indiretamente, por estes.

Alain Renaut (2002) discute a relação entre adultos e crianças como um grande desafio para as políticas de reconhecimento e luta contra a desigualdade. As crianças desafiam justamente essa relação de alteridade, porque são, simultaneamente, semelhantes e diferentes dos adultos, ao mesmo tempo o eu – ou o futuro eu – e o outro, numa mesma pessoa. “Esse outro que a criança é, afinal, um outro que procede de mim, reage muitas vezes como eu e, seja como for, passa a ser um eu. Único caso de figura deste tipo, a criança só podia induzir, pela sua enigmática semelhança, uma problematização de sua alteridade” (Renaut, 2002, p. 15). De certo modo, retoma-se na vida privada uma certa ideia de monopólio legítimo do uso da força. Se na vida pública é o Estado o detentor legítimo do uso da força, na vida privada são os adultos da família quem historicamente detêm o monopólio legítimo do uso da força contra as crianças. Monopólio esse que, durante muito tempo, devemos recordar, também foi partilhado com a escola. Para exemplificar, Renaut (2002, p. 12) cita uma definição de criança segundo um humorista francês: “Uma pessoa de pequeno tamanho a quem temos o direito de bater.” Essa alteridade paradoxal é o que produzirá, entre os adultos, uma visão da infância marcada pela carência, por aquilo que lhes falta para ser adulto. Essa ideia de um ser incompleto ou como uma negatividade do homem teria levado, também, a uma maior tolerância da violência dos adultos contra as crianças. Do ponto de vista do reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, Renaut (2002) expõe como foram precisos dois séculos desde a Declaração dos Direitos do Homem, em 1789, na França, para a realização da primeira Convenção Internacional dos Direitos da Criança, em 1989, adotada em Assembleia das Nações Unidas, ratificada por 196 países. Na época, somente os Estados Unidos e a Somália não ratificaram; esta última ratificou em 2015. James Marshall (2008) revela que a Grã-Bretanha, por exemplo, aboliu a punição corporal em escolas públicas apenas em 1986, devido a uma regra, de 1982, do Comitê de Direitos Humanos da Europa. No Brasil, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, nos anos 1990, tornou-se um marco para o reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos.

Aracy Lopes da Silva, Angela Nunes e Ana Vera Lopes da Silva Macedo (2002) demonstram como essa ideia da criança definida pela falta ou como uma tábula rasa a ser preenchida pelos adultos, estes entendidos como seres já completos, fará eco inclusive nas ciências sociais. *A Enciclopédia*

*de Ciências Sociais*, editada em 1968, por exemplo, “não inclui qualquer referência à vida social das crianças” (Silva; Nunes; Macedo, 2002, p. 12). No entanto, como demonstram as autoras, é pela antropologia que se começa a superar essa definição da criança pela ausência, principalmente, por meio do questionamento do conceito de socialização. Trata-se, segundo elas, de superar a ideia de socialização como uma enculturação em seres em formação e avançar em direção a uma concepção histórica e cultural da criança, entendida, então, como um ser pleno e com agência própria sobre a vida social. Clarice Cohn (2002) discute como algumas perspectivas antropológicas mais recentes sobre a infância têm ressaltado a importância de se enfatizar que o chamado processo de socialização não tem um único e preestabelecido objetivo. Há nos processos educativos, segundo Cohn, sejam eles escolarizados ou ritualizados em iniciações, a agência de quem detém o controle dos processos, mas também de quem a eles é submetido. Esse é um caminho, como expõe Christina Toren (2010), para se entender como as pessoas das mais diferentes idades vivenciam, compreendem e produzem o mundo social que habitam.

Em termos biológicos, nós, humanos, como outras coisas vivas, somos autopoieticos – autocriadores, autoprodutores – e assim, inevitavelmente, seres autônomos. Fundamentalmente, nossa autonomia como seres humanos reside na socialidade: sermos e tornarmos-nos nós mesmos implica nosso engajamento com outros seres humanos no contínuo processo de nossa autocriação. (Toren, 2010, p. 20).

Se há uma dificuldade de reflexão sobre os direitos e a agência da criança por ela ser, comumente, compreendida como um não adulto, quando atentamos para o caso da noção de juventude ou adolescência, o que se observa é uma situação também bastante complexa, pois há uma posição ainda mais liminar de quase-adultos e de quase-crianças. Essa concepção teria levado inclusive a uma percepção bastante difundida dos jovens como indivíduos em crise, devido a uma transição ainda por se completar. A psicologia estadunidense teve, aliás, um importante papel nesse processo com a obra de Stanley Hall sobre a adolescência como uma etapa biologicamente determinada, marcada por certa inquietação e pela necessidade de uma moratória, para garantir uma boa socialização. Nos anos 1950, Erick Erikson (1968) reforça essa tese ao afirmar a adolescência como uma fase da vida marcada por dificuldades de adaptação e de constituição de uma identidade. No entanto, segundo Connell (2016),

a psicanálise, a partir de Freud, e a teoria cognitiva de Jean Piaget também contribuíram com concepções normativas do desenvolvimento humano, particularmente da adolescência, como uma etapa da vida muito bem delimitada. Entretanto, afirma a autora, ao abordar a relação entre adolescência e masculinidade, que a maioria dos adolescentes não se veem como integrantes de uma categoria etária específica, mas sim como jovens adultos ou como quase-adultos. Para esses, o que entendem como uma *performance* masculina diz respeito, em grande parte dos casos, às *performances* de masculinidades dos adultos. No entanto, retomando a dimensão da autopoiese humana destacada por Toren, não necessariamente haverá somente uma reprodução de padrões adultos pelos mais jovens nesse processo. Mesmo Connell defende a ideia de que ocorreriam também *performances* que entram em contradição ou conflito com os padrões adultos, inclusive com a rejeição desses modelos e a construção de novas possibilidades históricas de se vivenciar a condição juvenil e as *performances* de gênero.

Refletir sobre as alteridades produzidas nas interações entre professores e estudantes ou entre adultos e jovens/crianças envolve, contudo, levar em consideração que outras alteridades são suscitadas nesse processo, principalmente quando a entrada no campo de discussão sobre a escolarização e as juventudes se dá por meio da etnografia. Fundamental indagar que, se as escolas possuem certa vocação homogeneizante de formação do que seria considerado um bom cidadão que siga as normas do Estado-Nação (Torres Santomé, 1995) ou de uma conversão dos jovens a um ideal de estudante (Gimeno Sacristán, 2005), há também muitas amostras de como elas são espaços em que as diferenças são colocadas em questão a todo momento. Muitas pesquisas etnográficas ressaltam exatamente essa perspectiva, a do quanto a experiência de ser estudante/jovem é permeada e modificada por outras experiências que suscitam diferenças, com as quais a escola não sabe, não consegue ou não quer lidar. Destaque para as questões de gênero, sexualidade, raça/etnia, nacionalidade, classe social, mas também de território, religião, cultura de massa, tecnologias da comunicação, práticas lúdicas e esportivas, etc. Em minhas incursões etnográficas por escolas públicas de bairros da periferia de São Paulo, não houve sequer um dia em que alguma marca de diferença não fosse evidenciada ou estigmatizada, por estudantes ou por professores. Na maioria das vezes, isso ocorria sob a forma de conflitos declarados ou velados (Pereira, 2016).

## Considerações finais

A articulação de uma reflexão sobre as diferenças e suas implicações para a vida dos jovens mostra-se como um caminho importante de construção de uma relação interdisciplinar mais afinada entre antropologia e educação. Nesse momento em que determinadas pautas, que visam justamente fornecer repertórios e dispositivos para a construção de uma escola mais atenta à diversidade social de seus alunos, começaram a ser discutidas mais seriamente no Brasil, tem havido também grande reação de certos segmentos da sociedade que, equivocadamente, compreendem como proselitismo propostas que visem a construção de uma escola mais democrática e sem preconceitos. Há até tentativas de fazer com que a escolarização seja atrelada a bases religiosas ou a certa orientação política mais conservadora, como as propostas de lei que visam proibir professores de abordarem questões consideradas mais políticas nas escolas. Os arautos dessas ideias que atentam contra a autonomia e liberdade de expressão docente pouco sabem de educação ou pouco estiveram no “chão da escola”. Ignoram, portanto, como a omissão da escola em abordar temas como gênero, sexualidade, racismo e preconceito, entre outros, é que permite com que todos os dias, arrisco dizer que em praticamente todas as escolas brasileiras, haja algum jovem sendo perseguido, humilhado ou mesmo sofrendo agressões físicas, por não se enquadrar em determinado padrão social hegemonicamente constituído.

Nesse sentido, para além da pesquisa acadêmica e da reflexão teórica, a antropologia pode também contribuir imensamente para uma discussão pública sobre essas questões, a partir, principalmente, de uma aproximação crítica do tema da juventude e das práticas culturais juvenis e suas singularidades. Para isso, entretanto, ela também tem de aproximar-se mais da escola. Não basta apenas o investimento na elaboração de material didático ou de cunho educativo, mas é preciso uma produção de conhecimento efetivo, que parta do “chão da escola”, mas não se restrinja a ele. Se, do lado da antropologia, cobra-se maior atenção de pesquisadores de outras áreas quando querem se aventurar em incursões etnográficas, do ponto de vista da educação também se poderia cobrar dos antropólogos o entendimento de que suas ideias e/ou perspectivas sobre educação não podem ser transpostas automaticamente para a prática escolar ou para a educação formal. Nesse ponto, cabe também,

portanto, uma maior aproximação teórica do campo da educação e empírica da escola como campo de pesquisa.

Como afirma Georges Gusdorf (1995), a educação escolar tem como característica mais importante a sua perspectiva relacional. Muitas vezes, há grande preocupação com sofisticadas e libertadoras metodologias de ensino, mas se despreza justamente a importância de se constituir boas relações entre docentes e alunos e entre os próprios estudantes entre si. “Os métodos mais arcaicos e grosseiros fazem maravilhas se aplicados por um professor aceito e estimado por seus alunos” (Gusdorf, 1995, p. 30). Marília Sposito (2003), nesse sentido, falando principalmente para pesquisadores da área da educação ou da sociologia da educação, cobra uma atenção maior a outros elementos que transcendam questões sobre o ensino e a aprendizagem, mas que se voltem para as relações sociais que se constituem para além da escola, o que ela define como uma perspectiva não escolar do estudo da escola. Talvez para os antropólogos falte justamente o contrário, o aprender a voltar-se mais para a escola para entender suas questões, dado o seu papel fundamental no mundo contemporâneo. Não se trata, entretanto, de reduzir a educação ao escolar ou de construir hierarquizações, mas sim de observar com mais cuidado um aspecto bastante negligenciado no campo da antropologia brasileira e na própria formação em ciências sociais, até para que se possam apresentar seus problemas.<sup>6</sup>

Precisamos, se quisermos realizar uma antropologia da educação coerente e comprometida, sim saber o preço do pãozinho ou o que efetivamente acontece no cotidiano escolar, a partir das muitas perspectivas, a dos estudantes, a dos docentes, a da gestão e a do bairro onde se situam as instituições. Se a questão da infância e da juventude é um ponto crucial para a escolarização, por se tratar de uma relação intergeracional, deve-se atentar para como os adultos também não são uma categoria bem delimitada e definida previamente. Os processos educacionais caracterizam-se justamente pelo encontro da novidade dos mais jovens com as experiências dos mais velhos, constituindo assim uma redescoberta do mundo por aqueles, orientada por estes (Ingold, 2010). Portanto, se saber o preço do pãozinho é importante, saber compreender e transmitir o valor de uma poesia também é fundamental.

---

<sup>6</sup> Para uma crítica à escolarização, ver a discussão de Ivan Illich (1985).

Afinal, não somos apenas estômago. Nesse quesito, creio eu, a contribuição da antropologia também pode ser das mais valorosas, tendo em vista seu papel de tentar compreender as muitas formas de habitar ou de produzir o mundo. Podemos, particularmente quando nos voltamos para o poético e profano cotidiano, apontar novas possibilidades para se pensar a educação. Como ensina Guimarães Rosa (2001, p. 39), em o *Grande sertão: veredas*: “O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.”

## Referências

CARRANO, P. *Os jovens e a cidade: identidades e práticas culturais em Angra de tantos reis e rainhas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2002.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. de. *História e psicanálise: entre ciência e ficção*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CLASTRES, P. *A sociedade contra o Estado*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

COHN, C. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: SILVA, A. L. da; NUNES, A.; MACEDO, A. V. L. da S. (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002. p. 213-235.

CONNELL, R. W. *Gênero em termos reais*. São Paulo: nVersos, 2016.

DAS, V.; POOLE, D. State and its margins: comparative ethnographies. DAS, V.; POOLE, D. (Ed.). *Anthropology in the margins of the state*. Santa Fe: School of American Research Press, 2004. p. 3-33.

DAUSTER, T. Entre a antropologia e a educação – a produção de um diálogo imprescindível e de um conhecimento híbrido. *Ilha*, Florianópolis, v. 6, n. 1-2, p. 197-207, jul. 2004.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003.



DAYRELL, J. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ERIKSON, E. *Identity: youth and crisis*. New York: Norton and Company, 1968.

EVANS-PRITCHARD, E. E. *Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1989.

FABIAN, J. *O tempo e o outro: como a antropologia estabelece o seu objeto*. Petrópolis: Vozes, 2013.

FIRTH, R. *Nós, os Tikopias: um estudo sociológico do parentesco na Polinésia primitiva*. São Paulo: Edusp, 1998.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

FOUREZ, G. *A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética da ciência*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

FREEMAN, D. *Margaret Mead in Samoa: the making and unmaking of an anthropological myth*. Cambridge: Harvard University Press, 1983.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOLDMAN, M. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. *Revista de Antropologia*, São Paulo, 2003, v. 46, n. 2, p. 445-476, 2003.

GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-243.

GUSDORF, G. *Professores para quê?: para uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

- GUSMÃO, N. Antropologia e educação: origens de um diálogo. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 18, n. 43, p. 8-25, dez. 1997.
- HALL, S.; JEFFERSON, T. *Resistence through rituals: youth subcultures in post-war Britain*. London: Routledge, 1993.
- ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.
- INGOLD, T. *Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- LATOURETTE, B. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. São Paulo: Editora 34, 1994.
- MAGNANI, J. G. De perto e de dentro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, jun. 2002.
- MARSHALL, J. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, M.; BESLEY, T. (Org.). *Por que Foucault?: novas diretrizes para a pesquisa educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 25-39.
- MARTINS, C. B.; DUARTE, L. F. *Horizontes das ciências sociais no Brasil: antropologia*. São Paulo: Anpocs, 2010.
- MARTINS, C. B.; MARTINS, H. *Horizontes das ciências sociais no Brasil: sociologia*. São Paulo: Anpocs, 2010.
- MAUSS, M. As técnicas do corpo. In: MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 399-422.
- MAUSS, M. Três observações sobre a sociologia da infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 3, p. 237-244, set./dez. 2010.
- McLAREN, P. *Rituais na escola: em direção a uma economia política dos símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MEAD, M. *Coming of age in Samoa: a psychological study of primitive youth for western civilisation*. New York: Mentor, 1949.

- MILLS, C. W. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- NAKAMURA, E. O método etnográfico em pesquisas na área da saúde: uma reflexão antropológica. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 95-103, 2011.
- PEIRANO, M. Etnografia ou teoria vivida. *Ponto Urbe*, São Paulo, n. 2, 2008.
- PEREIRA, A. B. “A maior zoeira” na escola: experiências juvenis na periferia de São Paulo. São Paulo: Editora da Unifesp, 2016.
- POSTMAN, N. *Technopoly: the surrender of culture to technology*. New York: Knopf, 1992.
- RENAUT, A. *A libertação das crianças*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- ROCHA, G. Aprendendo com o outro: Margaret Mead e o papel da educação na organização da cultura. In: DAUSTER, T.; TOSTA, S.; ROCHA, G. (Org.). *Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. p. 41-68.
- ROCHA, G.; TOSTA, S. *Antropologia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SARTI, C. Corpo e doença no trânsito de saberes. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 25, n. 74, p. 77-91, out. 2010.
- SERRES, M. *Polegarzinha*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. (Org.). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global, 2001.
- SILVA, A. L. da; NUNES, A.; MACEDO, A. V. L. da S. (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.
- SPOSITO, M. P. *Estado do conhecimento: juventude*. Brasília: Inep, 2000.
- SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, São Paulo, n. 57, p. 210-226, mar./maio 2003.

SPOSITO, M. P. (Coord.). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

TOREN, C. A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as ideias das crianças fijianas sobre suas vidas como adultos. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 19-48, jul./dez. 2010.

TORRES SANTOMÉ, J. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-243.

TOSTA, S. Antropologia e educação: interfaces em construção e as culturas na escola. *Inter-Legere*, Natal, n. 9, p. 234-252, 2011.

TOSTA, S. Uma etnografia para a escola na América Latina. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 29., 2014, Natal. *Anais...* Brasília: Kiron, 2014. Disponível em: <[http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401841008\\_ARQUIVO\\_ARTIGOSANDRAPEREIRATOSTA.pdf](http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1401841008_ARQUIVO_ARTIGOSANDRAPEREIRATOSTA.pdf)>. Acesso em: 2 set. 2016.

VALENTE, A. L. Usos e abusos da antropologia na pesquisa educacional. *Pro-Posições*, Campinas, v. 7, n. 20, p. 54-64, 1996.

VAN GENNEP, A. *Os ritos de passagem*. Petrópolis: Vozes, 2011.

WAGNER, R. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WALKER, J. *Louts and legends: male youth culture in an inner-city school*. Sydney: Allen & Unwin, 1988.

WILLIS, P. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WILLIS, P. *The ethnographic imagination*. Malden: Blackwell, 2000.

WILLIS, P.; TRONDMAN, M. Manifesto pela etnografia. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 27, p. 211-220, 2008.

Recebido em: 22/09/2016

Aprovado em: 12/04/2017